

La educación de adultos desde una perspectiva de género

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), Vol. XXVI, No. 3, pp. 89-102

Margarita Mata Acosta
Mercedes de Agüero Servín
CISE-UNAM, UIA

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca introducir la perspectiva de género en la problemática actual de la educación de adultos que, en términos generales, se puede ubicar en un crecimiento del rezago educativo de la población adulta del país.

El problema del aumento del rezago educativo está originado por: primero, la ineficiencia en el funcionamiento del sistema educativo formal; segundo, el fenómeno del crecimiento de la pobreza y de la pobreza extrema que afecta, de manera muy especial, a la población analfabeta y con escasa escolaridad, no por carecer de conocimientos o habilidades para la lecto-escritura, sino porque éstos son, precisamente, elementos constitutivos y resultantes de su condición de pobreza; y tercero, el agotamiento del modelo tradicional gubernamental en la definición del quehacer en educación de adultos (Schmelkes y Kalman, 1994).

En el estado del conocimiento elaborado para el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativas, se señaló que los trabajos que abordan la problemática de la educación de adultos son escasos. Y resultan todavía más escasos los que se centran en una perspectiva de género,¹ aunque

¹ En este estado del conocimiento se reportan 70 escritos de investigación sobre educación básica y de alfabetización en la última década y se señala que existen más trabajos, sobre todo de aquellos educadores de adultos que buscan apoyarse en la investigación para desarrollar, comprender y mejorar sus experiencias, los cuales tienen una nula o escasa difusión.

las mujeres son el grupo mayoritario entre los muchos millones de analfabetas y adultos que hay en nuestro país sin educación básica.

Las diferencias educativas tienen relación directa con las condiciones socioeconómicas de las personas. En el grupo de mujeres campesinas e indígenas se agudiza el problema de la falta de atención educativa, lo cual lleva a una doble marginación de las mujeres: la de pobreza y la de género.

La perspectiva de género en la educación de adultos parte del entendido de que, al interior de las propuestas pedagógicas, de los materiales didácticos y de las relaciones interpersonales en los procesos educativos, se juega una valoración —en forma velada que se vive como natural— sobre los papeles que deben desempeñar los hombres y las mujeres en nuestra sociedad.

Es necesario develar lo innatural de esta cosmovisión puesto que no hay nada más innatural que los papeles sociales que tradicionalmente se han impuesto a los hombres y mujeres en sus relaciones cotidianas. Como parte de esta cosmovisión, los materiales educativos no son la excepción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; éstos se vuelven el medio privilegiado que designa la sociedad para imponer sus códigos culturales.

Al introducir el uso del concepto de género en el análisis de los materiales y textos escolares, se busca manifestar el complejo sistema de relaciones sociales que se construyen sobre los papeles apropiados para mujeres y hombres. Éstos se viven como una “división natural del mundo”, que actúa como “la mejor fundada de las ilusiones colectivas”; hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (Scott, 1996:292).

Así, el propósito de este trabajo se centrará en analizar algunos de los elementos de la educación de adultos desde la perspectiva de género. En específico nos interesan los libros de texto del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con el fin de orientar la elaboración de los materiales y contenidos para y de las mujeres.

II. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La situación de la educación de adultos en México, en términos generales, no constituye todavía un componente real y efectivo del desarrollo integral del país que la defina en su especificidad y con características propias, diferentes de la concepción de la educación formal. Ésta hace que se la considere como supletoria o remedio defectuoso. Las propuestas educativas del gobierno se convierten en modelos rígidos y estereotipados, que no corresponden a las necesidades reales de los adultos y no favorecen la participación de éstos en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que dificultan la innovación al interior de las propias propuestas. El sistema se ha

diseñado con criterios “certificatorios”, por lo que sus contenidos no son relevantes para las necesidades reales de los usuarios potenciales (Schmelkes y Kalman, 1994).

La población que demanda este servicio, dicen estas investigadoras, se caracteriza por su debilidad política y poca o nula capacidad para formular y plantear sus exigencias.

Esta situación se refuerza por medio de los contenidos que se presentan en los distintos textos de la primaria para adultos, en los que mediante ideas como unión y cooperación, el olor del campo, la tranquilidad del pueblo, se habla del lugar del “deber ser”, ajeno a ellos, que introduce a un otro no explícito en el texto, que establece lo que es o no es conveniente para los adultos.

Los datos de los censos de las décadas de los setenta, ochenta y noventa muestran que un 23.74%, 15.23% y 11.02%, respectivamente, de la población con 10 años y más quedan fuera de la educación. Asimismo, estos datos muestran una notoria desproporción entre hombres y mujeres, en la que estas últimas son quienes se encuentran en una situación de clara desventaja.

Si en el discurso oficial no se reconoce a las mujeres, éstas se hacen ver en las estadísticas.

CUADRO 1
Distribución de la población analfabeta por sexos

<i>Censo</i>	<i>Población de 10 años o más</i>	<i>Analfabetas</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
1970	32 334 432	7 676 973	3 277 734	4 399 239
1980	47 021 671	7 160 577	2 882 421	4 238 156
1990	59 882 876	6 598 688	2 526 963	4 071 725

Fuente: Censos Generales de Población y Vivienda, 1970, 1980 y 1990, INEGI.

Actualmente, de 100 niños que inician la primaria sólo 37 terminan la secundaria. En el censo de 1990, se observa que el analfabetismo representa el 13% de la población total: corresponde el 5% a hombres y el 8% a mujeres. Este porcentaje se distribuye en forma diferenciada por estado.²

La población con una educación básica inconclusa y los llamados analfabetas funcionales³ en tanto carezcan de certificación oficial, se enfrentarán con diversas dificultades al intentar incorporarse al mercado de trabajo formal.

En el Sistema Educativo Nacional existen filtros culturales implícitos que impiden que grupos determinados de la población tengan acceso a la educación básica, o bien fomentan la deserción del mismo. Dentro de estos grupos, el de las mujeres tiene un lugar destacado (Delgado y Mata, 1995).

En cuanto a los alfabetizadores y asesores educativos, cabe decir que carecen de una formación profesional.

Acerca de los programas, se reconoce que predomina una baja calidad así como una oferta inadecuada frente a la diversidad de características culturales, lingüísticas y de género.

Con relación a los materiales que revisamos cabe preguntarnos ¿con base en qué se hace la selección de los contenidos?, ya que en ellos se refuerza el hecho de que el sistema de valores y poder de la escuela ofrece apoyo para reconocer lo que es "bueno", lo cual limita la posibilidad de que los adultos cuestionen los contenidos.

De este modo, en el libro de español de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) no se observa una diferencia entre los contenidos de la educación formal para niños y los de la educación de adultos. Los criterios de selección de los contenidos en la educación para niños son ya muy cuestionables, ¿por qué insistir en los mismos para los adultos?, ¿es necesaria la enseñanza de las diferencias entre fábula, cuento, leyenda y verso para la vida, la satisfacción de las necesidades e intereses de los adultos, así como para continuar en niveles superiores de la educación? (CEMPAE, 1975: lecciones 5, 9, 11, 25, 34 y 46).

² Con base en el censo de 1990 se observa que los porcentajes más altos de analfabetismo se concentran en Chiapas (30%), Oaxaca (27%) y Guerrero (26.8%) y los más bajos se reportan en Baja California Norte con 4.9%; en estos estados, el número de mujeres analfabetas es mayor que el de los hombres (Delgado y Mata, 1995).

³ Nos referimos a la persona que maneja en cierto grado el lenguaje escrito, cuenta con alguna comprensión de instructivos y capacidad de llenar formularios, o bien aplica la aritmética a situaciones de la vida cotidiana.

Asimismo, en el libro de español de la PRIAD no existe una especificidad de género. Esto se evidencia a lo largo de las lecturas. Se utiliza un pronombre personal neutro: “usted”, sin especificar si es un él o un ella. Cuando se llega a utilizar un pronombre personal de género, éste es exclusivamente un él o un lo. De este modo, la mujer no existe de otra manera que asimilada al hombre o contorneándolo. Cuando se habla de la mujer es con relación al hombre, como su esposa, su novia, y/o su hija (CEMPAE, 1975: lecciones 3, 10, 19 y 28).

Ante tal panorama, es necesario revisar la forma de incorporar al adulto, desde sus características de género, al proceso de aprendizaje, así como proponer contenidos que se vinculen y encaminen a su vida diaria, de tal forma que les permita apropiarse de su proceso de aprendizaje desde la especificidad de su género.

Asimismo, se requiere producir materiales educativos en los que se presenten papeles no estereotipados de las funciones sociales de las mujeres y los hombres.

En algunos materiales se intenta incorporar una especificidad de la mujer, sin embargo, la relación establecida con el hombre es desde la ruptura o como una cooperación en las tareas domésticas. Por ejemplo, en el libro de texto “Nuestra Familia” del modelo pedagógico de educación primaria para adultos (MPEPA), en la Unidad II, Lección 1: La relación de la pareja (p. 77), se menciona que, en ocasiones, el noviazgo termina porque el hombre trata de someter a la mujer y ella se resiste a esta situación.

Acerca del aspecto relativo a que los hombres ayudan a la mujer en las actividades diarias del hogar y la crianza, o la mujer como dependiente de los hombres, encontramos en los textos: “En las familias del campo muchas veces el hombre tiene un lugar preponderante sobre la mujer. Las decisiones importantes son tomadas por los varones y la mujer obedece y depende en múltiples ocasiones de la voluntad del padre o del esposo” (INEA, 1988:45; o véase también el diagrama de la página 37).

Del mismo modo que se requiere introducir en los materiales una perspectiva de género, se necesita reconocer la especificidad de la educación de adultos, con el fin de poder generar una acreditación acorde a este tipo de educación que, a su vez, permita reconocerla y articularla como parte del Sistema Educativo Nacional.

III. LA MUJER COMO SUJETO ESPECÍFICO EN LA EDUCACIÓN

Como se mencionó anteriormente, existe una diversidad de características culturales, de lenguaje y de género en la demanda de servicios de educación de adultos. El mayor porcentaje de analfabetas se concentra en campesinos e indígenas y dentro de éstos las mujeres constituyen la mayoría.

Esta situación plantea la necesidad de reflexionar acerca de las propuestas educativas para adultos desde una perspectiva de género, e introducir en el análisis las particularidades de la cultura y las diferencias de género como contexto en el que se da el hecho educativo, con el fin de centrar la propuesta pedagógica en el sujeto en su especificidad de género.

Algunas propuestas pedagógicas se centran sólo en la programación de actividades de aprendizaje, y parten del supuesto de aprender haciendo. Otras ponen el énfasis en la elaboración de objetivos y técnicas didácticas con fundamento en la tecnología educativa. También existen modelos pedagógicos que ponen su apuesta en los materiales y recursos como los detonadores del aprendizaje, por ejemplo en los sistemas de educación a distancia o abierta (Agüero, 1996).

En todas las propuestas anteriores se olvida al sujeto en su especificidad de ser, y se dirigen a un sujeto en abstracto e indiferenciado que pareciera ser el mismo en todos lados y en todas las épocas.

Mientras que la propuesta pedagógica se estructure y opere en torno a un estudiante en abstracto, se estará trabajando en un lugar vacío o neutro al cual se dirijan las acciones docentes. Si no se reconoce, de antemano, a un sujeto concreto y con género, el docente seguirá trabajando en una especie de simulación educativa; continuará dirigiendo su quehacer docente a un lugar en el que el sujeto no se encuentra, y seguramente tampoco se reconoce.

En muchas de las propuestas pedagógicas se parte de un sujeto en abstracto, pues cuando se busca aproximarse a él y se le piensa como destinatario de los procesos de planeación de planes y programas, se hace desde una lectura ajena a su especificidad, sin considerar sus intereses ni necesidades particulares y de género, puesto que se parte de lecturas institucionales en las que se pierde la especificidad de las mujeres.

Las necesidades de los adultos se organizan con base en cuatro concepciones predominantes, de las cuales se derivan distintas propuestas educativas: la psicologista, la desarrollista, la de integración social, y la humanista.

La primera pone el énfasis en la enseñanza de las habilidades básicas de cálculo y lectoescritura, comprensión de los problemas naturales, habili-

dades y conocimientos para el desarrollo de la confianza en uno mismo como sujeto de aprendizaje, y conocimientos del medio ambiente.

La segunda concepción se pronuncia por una educación general básica, una educación para mejorar la calidad de vida —en términos económicos—, para el mejoramiento socioeconómico comunitario y una educación ocupacional.

La tercera manera de entender las necesidades básicas tiene que ver con la enseñanza de herramientas para el aprendizaje como la lectoescritura, las matemáticas y la solución de problemas. Éstas se imparten de manera paralela a la enseñanza de contenidos referidos a valores, conocimientos teóricos y prácticos para la sobrevivencia, el desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo digno, la participación en el desarrollo, el mejoramiento de la calidad de vida, la toma de decisiones, y la posibilidad de continuar aprendiendo.

La cuarta forma que llamamos humanista señala una educación para el desarrollo de la personalidad, que se propone la inserción consciente y eficaz de la persona en el mundo del trabajo. Se funda en la comprensión de problemas, el discernimiento, el desarrollo de la persona, y la capacidad de aprender a aprender.

Si bien estas cuatro posturas presentan diversos modos de abordar la educación de adultos, olvidan al sujeto en su especificidad cultural y de género. ¿En cuál de estas concepciones puede reconocerse a las mujeres? ¿Los adultos, hombres y mujeres, construyen el conocimiento sobre su vida cotidiana de igual forma? ¿La percepción que tienen los hombres y las mujeres de sí mismos y su manera de incorporarse en el mundo familiar y del trabajo, es la misma?

Por ejemplo en el libro de texto de español de la PRIAD, sólo en tres lecciones se habla de la mujer: en la unidad III, lección 12, “El embarazo”, y lección 15, “Función del sujeto”; en la unidad VI, lección 36, “Género y Número”. Estas lecciones no introducen a la mujer como sujeto de aprendizaje en su especificidad de género sino como consecuencia inevitable del contenido que se está tratando.

Mientras no se incorpore, en la educación de adultos, una postura de género que permita a las mujeres reconocerse con una diversidad de posibilidades, más allá de las otorgadas socialmente, se fomentará la complicidad perversa entre el saber y el poder, que ya ha demostrado sus nefastos efectos: la construcción de una cultura racista, clasista y monosexuada, en la que las mujeres son omitidas o subordinadas a los parámetros masculinos (Fernández, 1992).

Por medio de las distintas prácticas educativas de adultos y de las propuestas pedagógicas se perpetúan y legitiman posturas de subordinación y marginación. Si develamos las relaciones de género en el entramado más amplio que construye otras formas de relaciones desiguales entre las personas, nos acercamos al entendimiento de una educación de adultos de mayor calidad.

IV. EL CONCEPTO DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

A pesar de que cada individuo tiene su forma particular de percibir y de estar relacionado con la realidad, las mujeres como género comparten muchos elementos, independientemente de si se encuentran en el sector rural o urbano. Esto obedece a determinaciones tanto históricas como sociales y culturales.

Así, Joan W. Scott nos dice:

Género pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales”, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta autora, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (1996:271).

Las distintas formas de ver el mundo por hombres y mujeres se relacionan con las cosas que hacen, y principalmente con el significado que adquieren sus actividades por medio de la interacción social concreta. Este significado es introyectado mediante la cotidianidad y sin más cuestionamiento es reforzado por la educación. Por lo tanto, es necesario reconocer que la participación de la mujer en el sistema educativo va acompañada de diversas situaciones que refuerzan su papel de marginación en el quehacer social, que matiza y caracteriza dicha participación.

Dentro del grupo de mujeres marginadas de la educación formal, las campesinas e indígenas representan el mayor porcentaje. Ante la restricción económica y el fenómeno de migración, son ellas las que permanecen en las comunidades como cohesionadoras de la familia y encargadas, frecuentemente, de cubrir las necesidades básicas de ésta, en la medida en que la sociedad les ha asignado la reproducción como su función natural básica.

Por lo anterior, su jornada laboral se duplica y, en muchas ocasiones se triplica, al verse obligadas a cubrir las funciones propias de la maternidad, de las labores domésticas—cuidado de animales y huertos familiares—, y salir a competir en el mercado laboral.

Ante las crisis económicas del país, la familia campesina ha buscado estrategias para su propia sobrevivencia. La mujer enfrenta esta crisis aumentando sus jornadas de trabajo. Sin embargo, estas triples jornadas no son reconocidas por la comunidad ni por ellas mismas, ya que son vistas como parte de la responsabilidad propia de la mujer, porque socialmente el reconocimiento del trabajo productivo está determinado por la remuneración económica.⁴

Los ingresos obtenidos por los empleos agrícolas son bajos, puesto que se consideran complementarios a los que se obtienen por el trabajo de la propia parcela.

El problema se agudiza entre las mujeres y niños ya que, con frecuencia, sólo consiguen empleos poco remunerados que se relacionan con sus actividades al interior de las unidades domésticas o en cultivos como el jitomate o donde sea necesaria la delicadeza, como el cultivo de zarzamora.⁵

Independientemente de la contribución económica que las mujeres rurales hagan con su trabajo, ellas cargan con la responsabilidad de las tareas reproductoras, como son el trabajo doméstico, crianza y cuidado de los niños, atención a los mayores y a los enfermos, así como el mantenimiento de las relaciones familiares.

Socialmente, la mujer se encuentra en desventaja con relación al hombre para actuar y participar de manera plena e igualitaria en la sociedad; por diversos elementos —entre ellos los materiales didácticos— se refuerza la desigualdad entre la mujer y el hombre al presentar papeles estereotipados.

En la sociedad se le asigna el papel de sumisa, sensible, maternal y emotiva, como algo inherente a su sexo. Además, se le niega la posibilidad social de salir del patrón tradicional de comportamiento, ya que se les segrega y penaliza, tanto moral como culturalmente.

La forma estereotipada de presentar los papeles y la tendencia discriminatoria, socavan también la autoestima de las mujeres.

Por ejemplo, en el libro del MPEPA, *La palabra es nuestra* (INEA, 1986:62) encontramos un listado de 55 oficios, de los cuales siete son neutros y 15 son femeninos: cocinera, lavandera, planchadora, peinadora, repostera, bordadora, tejedora, sirvienta, mesera, dulcera, nana, alfarera, hierbera, curandera y ama de llaves; en contraposición, hay 33 que están en masculino y que tienen que ver con: obrero, campesino, horticultor, avicultor, ganadero, pastor,

⁴ Es exactamente dentro de esta remuneración económica que se da la visibilidad social y la valoración del trabajo.

⁵ El cultivo de zarzamora se basa en la mano de obra femenina.

carnicero, hojalatero, minero, tintorero, cerrajero, etc., ejemplos que caracterizan estereotipos en un quehacer de lo masculino en el mundo público y de lo femenino en lo privado.

Pero es más grave cuando las mujeres aceptan el patrón tradicional y lo asumen sin cuestionamiento. Patrón que, como se observa, es reforzado por la educación. Si bien es cierto que cada mujer asume pasivamente este papel de manera diferente y con características individuales, hay aspectos que comparten, por ejemplo: el trabajo doméstico y el aislamiento que éste requiere, la dificultad para movilizarse, y las escasas oportunidades para formarse. Por eso, es necesario pensar en círculos de lectura sólo de mujeres, para que ellas puedan mirarse desde otra perspectiva.

Cuando las mujeres se ven obligadas a asumir trabajos fuera de la casa tienen acceso a los peor pagados y de menor valoración social; es común el desconocimiento de su cuerpo y la negación de su sexualidad, la dificultad para tomar decisiones en varios niveles, así como la negación a aceptar un cargo público; en fin, un sinnúmero de elementos que se interrelacionan, sufren cambios y conforman su vida diaria, su realidad.

Otra situación que viven es la formación de una familia. Este hecho tiene implicaciones diferentes para el hombre y la mujer. Para la mujer es parte de su desarrollo, ya que como dice el dicho popular: "la mujer es mujer cuando tiene hijos"; para cumplir con este cometido busca al hombre; el hombre, en contraposición, busca quien atienda sus necesidades básicas, para poder salir a trabajar y entonces desarrollarse en el mundo de los "adultos".

Estas formas diferentes de estar frente a la vida, si bien pueden parecer complementarias, en la práctica cotidiana resultan en una individualización dentro de la relación de pareja, son dos mundos que se juntan pero nunca se mezclan, dejando a la mujer a la sombra de los hombres.

Por ejemplo, se lee: "Las familias del medio rural tienden a tener mayor número de hijos y las relaciones entre sus miembros dependen fundamentalmente **de la autoridad** del padre" (INEA, 1988:56) (las negritas son del texto original). De igual modo, en el libro que analizamos de PRIAD, en la página 131, al describir las tareas del campo como actividad exclusiva del hombre, pareciera que no impacta ni importa el trabajo que realizan las mujeres. Con esto se refuerza la falta de reconocimiento del papel productivo de la mujer.

Las mujeres se encuentran inmersas en un mundo que las niega o las valora de acuerdo con intereses ajenos a ellas, por lo que es importante trabajar en la educación de adultos con la autovaloración de las mujeres como personas y como trabajadoras.

Aunado a su propio proceso de autovaloración como mujeres y como hombres, que luchan cotidianamente por su propia sobrevivencia y la de su familia, se encuentra la revaloración de su cultura por medio de las actividades productivas y reproductoras, la cual se encuentra más cerca de la comunidad porque ha surgido de ella.

Así, el conocimiento que se genera al interior de la comunidad debiera ser punto de partida para la educación de adultos. Para que el contenido escolar sea significativo para las mujeres y, por tanto aprendido, requiere que se relacione con las experiencias y vivencias de los propios sujetos de aprendizaje (Ausubel, 1979). De esta forma, el conocimiento generado al interior de la educación de adultos no puede ser sólo para una institución o para el ámbito académico, sino que también requiere que se produzca para las propias mujeres, y se reconozcan ellas como generadoras de este conocimiento a través de su vida cotidiana y concreta.

El trabajo en círculos de estudio por medio del diálogo y la reflexión permite a las mujeres el intercambio de conocimientos y experiencias obtenidas en ámbitos similares pero distintos. Esto posibilita recuperar diferentes cosmovisiones que se juntan y confrontan, para dar como resultado un conocimiento más amplio del mundo donde se encuentran inmersas.

En el proceso educativo, las mujeres deben construir la conciencia de su propia fuerza para transformar; pueden ser espacios donde ellas recuperen su palabra, su propia voz; reconstruir la voz de sí mismas para iniciar el recorrido hacia la recuperación de su propia identidad. Las mujeres necesitan reconocerse como seres capaces de trascender, crear y construir (Loria, 1994:305).

Los procesos que le impiden a la mujer reconocerse como una persona capaz de construirse y reconstruirse en el transcurso de su quehacer cotidiano, no pueden identificarse con claridad, menos a través de los ojos de una mujer que por generaciones se ha encontrado en el centro de la problemática. La ideología de la doble marginación ya forma parte muy arraigada de su mente, de sus afectos, de su quehacer. Tal es la fuerza de su arraigo, que las mujeres no pueden reconocerla como ajena; forma parte de su piel social. Está adherida a su mente, su cuerpo y sus afectos como la más delgada e invisible membrana que se confunde con todo aquello a lo que se acerca.

Por todo lo anterior, es importante revisar la propuesta educativa que se plantea en los libros de texto, con el propósito de generar otras nuevas, así como maneras alternativas de pensar y hacer la educación de adultos con las mujeres campesinas e indígenas en su doble situación de marginación: de pobreza y de género. Sólo si se reconceptualiza el papel de lo

educativo desde una perspectiva de género, estaremos en posibilidades de desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la satisfacción de las necesidades e intereses de las mujeres y así contribuir a elevar su calidad de vida.

V. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con el fin de orientar la selección de contenidos y la organización de los programas, es importante tratar de responder algunas de las preguntas sobre la participación de la mujer en la educación de adultos.

¿Qué concepto de relaciones de género existe en los contenidos de la primaria para adultos? Al parecer, en el libro de español de la PRIAD no se reconoce una relación de género. Hay un discurso neutro donde sólo se introduce la figura de la mujer a partir de las imágenes. En los contenidos y actividades de aprendizaje del MPEPA se hace un intento por incluirla, sin embargo, se le incorpora de modo subordinado al hombre. Y las imágenes refuerzan los papeles tradicionales.

¿Cómo se concibe a la mujer en estos materiales educativos? En la PRIAD no existe en el discurso escrito como sujeto específico de aprendizaje, y en el MPEPA se concibe dentro de los papeles estereotipados. Esto ocasiona que difícilmente la mujer se reconozca como diferente y se refuerza una lectura de su problemática desde un punto de vista masculino, en la cual desde sus propios ojos ocupará un lugar devaluado.

Tampoco se reconoce, en los materiales revisados, el papel productivo y de triple jornada de la mujer, lo que dificulta la autovaloración de sus propias actividades cotidianas. A esta autodevaluación se suma la culpa por el incumplimiento satisfactorio de las tareas de cohesión y seguridad emocional de la familia, asignadas socialmente.

¿Tienen espacio las mujeres para reflexionar sobre sí mismas, para identificar, plantear y resolver sus problemas específicos de género? Como en ningún momento los materiales analizados contemplan la incorporación de la mujer con características y necesidades específicas, se obstaculiza que ellas reconozcan y demanden un espacio propio para analizar y construir la conciencia de su propia fuerza para transformar su problemática y plantear alternativas creativas.

Así, la selección de contenidos en la educación de adultos desde una perspectiva de género, requiere, como punto de partida, reconocer que el conocimiento generado en los círculos de estudio no puede ser sólo para una institución o certificación, sino que es necesario que se produzca para las propias mujeres y se reconozcan ellas como generadoras de este

conocimiento; que les permita recuperarse y autoevaluarse en su vida cotidiana y especificidad de género. Trabajo que requiere pensar en espacios que, por medio del diálogo y la reflexión, permita a las mujeres ampliar y transformar la visión del mundo donde se encuentran inmersas.

Estamos seguras de que para resolver sus problemas y diseñar el futuro que desea, la mujer indígena y campesina tiene que acercarse, antes que nada, al conocimiento de sí misma. Al aceptar y reconocer su situación de doble marginación estará en posibilidades de modificarla. Sólo a través de la identificación y análisis serio y detallado de su situación de sometimiento, de falta de autorreconocimiento y de la necesidad de autovalorarse, estará en condiciones de plantear, de modo crítico y creativo, sus problemas y en esta medida proponer soluciones y concretar acciones transformadoras específicas.

Las mujeres que requieren acercarse a la educación básica de adultos tienen un conjunto de experiencias de vida valiables, han construido una cosmovisión de sí mismas, de los hombres y del mundo. Esta cosmovisión no es otra que aquella que constante e insistentemente les muestra su condición de atraso, de incapacidad, de sometimiento, de falta, de ausencia de todo aquello que le es negado socialmente.

Éstas y muchas otras preguntas tendrán que contestarse si se pretende que los programas de educación básica para adultos, cuya principal demanda potencial son las mujeres, ofrezca una educación con contenidos relevantes para las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÜERO, Mercedes. "Evaluación de contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos", Tesis de maestría, México, Universidad Iberoamericana, 1996.

AUSUBEL, D. *El aprendizaje significativo*, México, Trillas, 1979.

CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS DE LA EDUCACIÓN (CEMPAE). *Español. Primaria Intensiva para Adultos. Primera Parte*, México, SEP, 1975.

DELGADO, Gabriela y Margarita Mata. *Las mujeres en el sistema nacional de educación y su formación para la ciencia y la tecnología*, México, CONAPO, 1995.

DIARIO OFICIAL. *Ley General de Educación*, México, 1993.

FERNÁNDEZ, Ana María (Comp.). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Un historia de discriminación y resistencias*, México, Paidós, 1992.

GARCÍA, Ma. Teresa. "Educación básica para adultos", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México, INEA, 1994, pp. 297-300.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. *Nuestra familia. Primaria para adultos. Segunda parte*, México, INEA, 1988.

_____. *La palabra es nuestra. Primera parte*, México, INEA, 1986.

LORIA, Cecilia. "Hacia la redefinición de las necesidades educativas de las mujeres adultas", en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México, INEA, 1994, pp. 301-306.

SALINAS, Bertha y Enrique Safa. *Educación de adultos popular y comunitaria. Estado del conocimiento*, México, Segundo Congreso Nacional de Investigación, 1993, 59 pp.

SCHMELKES, Sylvia. "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en *La educación de adultos en América Latina frente al próximo siglo*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, UNICEF, 1991.

SCHMELKES, Sylvia y Judith Kalman. "La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México", México, Centro de Estudios Educativos, 1994, mimeo.

SCOTT, Joan, W. "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM y Miguel Angel Porrúa, 1996, pp. 265-302.