

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

A raíz de la definición y el reconocimiento de los derechos de la mujer fundamentados en la equidad, la no discriminación y la inclusión, recopilados en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención en contra de la Discriminación en Educación (1960) y la Convención de la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en contra de las Mujeres (1979), a nivel internacional se han sentado las bases para traer a la esfera pública el estatus de la mujer en la sociedad, sus diferentes situaciones de vida (Kearney, 2000) y su relación con otros.

En las últimas décadas los cambios a nivel mundial generados por el crecimiento y la presión económica, reflejados en la incertidumbre respecto a la obtención de empleo, la falta de equidad y el acceso a los recursos (Hernández, 2003), han llevado a que organismos internacionales y programas de asistencia extranjera enfoquen su atención particularmente en el acceso, permanencia y conclusión de la educación básica y media de las niñas y de las mujeres; argumentando para ello que "...educar a las mujeres tiene el potencial de reducir la pobreza en ambos sexos, contribuyendo así a la productividad de la sociedad en general." (Cortina, 2001: 215).

Cortina (2001) también señala que, de manera particular, el nuevo énfasis dado a la educación tuvo lugar a partir de las reuniones patrocinadas por las Naciones Unidas en la década de 1990 como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien; la Cumbre Mundial sobre la Niñez, llevada a cabo en Nueva York; la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, realizada en Copenhague y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, efectuada en Beijing.

Si bien en los acuerdos tomados a raíz de dichas reuniones se señalan las acciones a seguir para el cumplimiento de sus objetivos, convertir las declaraciones de los acuerdos en

programas concretos de equidad para la mujer no ha sido tarea fácil. A diez años de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, los resultados mostraban que en el año 2000 existían más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos, en su mayoría mujeres; que la discriminación entre los géneros seguía permeando los sistemas de educación y se negaba a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad (UNESCO, PNUD & FNUAP, 2000b).

En América Latina la evaluación de las acciones a nivel regional (UNESCO, PNUD & FNUAP, 2000a) mostraba un panorama similar donde, entre otros temas pendientes, se hacía referencia a la todavía insuficiente atención del desarrollo integral de la primera infancia; las altas tasas de repetición y deserción en primaria; la baja prioridad de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en las políticas y estrategias nacionales; los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos y la baja valoración y profesionalización de los docentes.

En el caso particular de México, en el siglo XX la educación pública vivió una expansión educativa sin precedentes, se abrieron oportunidades de desarrollo personal, de movilidad social y mejoramiento económico; sin embargo, estos logros siguen siendo insatisfactorios porque los servicios educativos todavía son escasos en las regiones más apartadas del país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001).

La visión que para el largo plazo tiene la presente administración en el ámbito educativo, es que todo mexicano y mexicana cuente con educación básica terminada ya que se considera a la educación como un factor de primera importancia para el desarrollo del país. En este contexto el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, señala a la educación como el eje fundamental y prioritario para aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida que les permita planear su destino y actuar en consecuencia (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

Actualmente, como estrategia educativa del gobierno mexicano para abatir el rezago de la población joven y adulta, la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) responde a la finalidad de establecer un sistema nacional que ofrezca a los adultos y jóvenes mayores de quince años de edad, opciones de capacitación y educación a lo largo de la vida, considerando el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En su Programa de Mediano Plazo 2001-2006 el CONEVyT en coordinación con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), plantean el proyecto de las Plazas Comunitarias, instaladas en el país para ofrecer atención a los jóvenes y adultos e impulsar su participación en la sociedad haciendo uso de las TIC (CONEVyT, 2002).

Como nueva fórmula de combate al rezago educativo, las Plazas Comunitarias se convierten en un espacio educativo abierto a la comunidad, donde prioritariamente se ofrecen programas y servicios educativos para las personas que no han concluido su educación básica. De igual manera, los interesados pueden encontrar opciones de formación para el trabajo y acceso a diversos servicios tanto presenciales como digitales buscando con ello ampliar, particularmente en las zonas marginadas, las posibilidades de desarrollo de la población y el mejoramiento de su calidad de vida a través de un sistema integral apoyado en las TIC y en acciones educativas flexibles (CONEVyT, 2002).

Las Plazas Comunitarias representan un proyecto educativo integral de educación básica a través del cual se pretende, en una primera etapa, contribuir a erradicar el rezago educativo en los niveles de alfabetización, educación primaria y secundaria (Galicia, 2005). Esta educación básica debe brindar a cada persona los medios para moldear libremente su vida y participar en el desarrollo de la sociedad.

El establecimiento de esta nueva estrategia educativa lleva a plantear la importancia de conocer cuál es el proceso de empoderamiento de las mujeres que acuden a las Plazas Comunitarias, con el fin de observarlas como sujetos sociales capaces de generar una

voluntad individual y colectiva a través de su inserción en espacios que apoyen su crecimiento y desarrollo.

Establecimiento del problema

Abatir el rezago en educación básica de la población adulta ha sido considerado como un tema prioritario tanto a nivel internacional como nacional. Según datos del último Censo General de Población y Vivienda, en México hay 32.5 millones de adultos y jóvenes de más de quince años de edad que no concluyeron su educación básica y no son atendidos por el sistema educativo escolarizado (SEP, 2001).

De los 32.5 millones de mexicanos que no cuentan con educación básica 11.7 millones no tienen primaria, 14.9 millones no concluyeron la secundaria y 5.9 millones son analfabetas. Dentro del último grupo, los datos por sexo y edad en relación con el tamaño de la localidad evidencian que el analfabetismo afecta principalmente a las mujeres, a la población de mayor edad en las localidades de menos de 2 500 habitantes (INEGI, 2004).

La cantidad de mujeres analfabetas (3 708 847) supera en más de un millón a la de hombres (2 233 244), esto equivale a decir que por cada hombre analfabeta hay 1.6 mujeres en la misma condición. La distribución del analfabetismo por grupos de edad presenta un incremento conforme la edad de mujeres y hombres aumenta, destacando las diferencias porcentuales en detrimento de las mujeres en todos los grupos de edad (véase Tabla 1).

En la distribución del analfabetismo por tamaño de localidad, las proporciones de mujeres y hombres de 15 años y más aumenta a medida que el número de habitantes desciende, destacando que los porcentajes de mujeres y hombres en localidades menores de 2 500 habitantes asciende a 24.8% y 17.1% respectivamente, en tanto que en localidades mayores a 100 000 habitantes las cifras descienden a 4.9% y 2.6%, respectivamente (INEGI, 2004).

Tabla 1. Población analfabeta de 15 años y más por sexo y grupos de edad.

Grupos de edad	Mujeres		Hombres		Total	
	n	%	n	%	N	%
15-29	545 399	9.2	437 318	7.4	982 717	16.6
30-44	840 414	14.1	470 695	7.9	1 311 109	22.0
45-59	1 010 738	17.0	546 410	9.2	1 557 148	26.2
60 y más	1 312 296	22.1	778 821	13.1	2 091 117	35.2
TOTAL	3 708 847	62.4	2 233 244	37.6	5 942 091	100

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004).

El panorama previamente planteado es desalentador; no obstante, aún cuando la eficacia de la oferta educativa proporcionada por el Estado ha sido muy cuestionada y a pesar de las carencias que la han caracterizado a través de los años (Pieck, 1996; Schmelkes & Kalman, 1996; Zazueta, 1996), cuenta y tiene de manera latente, un espacio en donde la población puede adquirir habilidades y generar estrategias de acción dirigidas a su realidad inmediata para mejorar sus condiciones de vida y encabezar procesos de empoderamiento.

El término empoderamiento ha venido abriendo campo en el ámbito de los estudios de género y del desarrollo desde los años setenta, por iniciativa de las activistas feministas y de los movimientos populares en los países en desarrollo (Batliwala, 1995; León, 1997; Rowlands, 1997b; Kabeer, 1999; Pérez, 2001). De manera particular, a partir de la Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en Beijing, el empoderamiento se plantea como la condición necesaria para construir un mundo mejor para las mujeres (Towsend et al., 2002).

El empleo del término frecuentemente obedece a un proceso el cual busca promover la generación de poder en personas o grupos que carecen de él con objeto de adquirir mayor control sobre los recursos y la toma de decisiones (Batliwala, 1995; Kabeer, 1999). No

obstante, como señala Rowlands (1995), el empoderamiento también debe incluir los procesos que llevan a las personas a percibirse a sí mismas con la capacidad y el derecho a ocupar ese espacio decisorio.

En tanto categoría analítica el empoderamiento se ha orientado especialmente a las mujeres pobres y adultas, porque frecuentemente han experimentado la subordinación y la dominación masculina; por tanto, la transformación que pueden lograr a través de éste es fundamental para romper con la reproducción intergeneracional de la autoridad patriarcal (Stromquist, 1995).

El empoderamiento aplicado a la educación de las mujeres adultas puede contribuir a que sean concientes de las muchas desventajas que sufren, enfatizando en sus derechos, analizando los patrones de subordinación a los que han estado condicionadas a través del proceso de socialización reforzado por las instituciones sociales y, en general, ayudándoles a moldear y controlar sus propias vidas (UNESCO, 1999b).

En un contexto como el planteado, esta investigación pretende indagar si las mujeres asistentes a la Plaza Comunitaria en Nativitas, Tlaxcala están viviendo un proceso de empoderamiento y analizar cuáles son las características que tiene, con el propósito de contribuir al estudio de una variable poco atendida dentro del campo de la educación, y en particular de la educación no formal. La información encontrada hasta ahora sobre las posibles ventajas de llevar al cabo acciones que fomenten el empoderamiento de las mujeres rurales a través de programas implementados por instituciones gubernamentales es escasa, por ende, la pertinencia de un estudio que las analice es fundamental.

Objetivos

Identificar, describir y analizar cuáles son las características del empoderamiento de las mujeres que asisten a la Plaza Comunitaria del INEA en Nativitas, Tlaxcala.

De manera particular se pretende:

1. Describir desde el punto de vista de las mujeres, las características de su vida personal y del ámbito familiar antes de asistir a la Plaza Comunitaria.
2. Identificar las actividades que realizan las mujeres que asisten a la Plaza Comunitaria.
3. Identificar y analizar los cambios percibidos por las mujeres en su vida personal y familiar a partir de su incorporación a la Plaza Comunitaria.

Justificación

La gran diversidad de esfuerzos realizados a través de las convocatorias promovidas por las Naciones Unidas, las declaraciones surgidas a partir de éstas, el movimiento feminista y los programas y proyectos llevados a cabo por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, han contribuido a poner la equidad de género en la educación en el centro del debate internacional y nacional. No obstante, como señala Tinajero (1996) la condición y posición de la mujer no ha logrado trascender hacia una transformación cualitativa y cuantitativa.

El sistema de educación formal tiene un papel relevante en la adquisición de habilidades y competencias para que las personas respondan a las exigencias del medio en que se desenvuelven; sin embargo, es importante recordar que a menudo la escuela también fomenta la reproducción de las ideologías dominantes, no sólo en cuanto a la opresión de género (González et al., 2000; Stromquist, 2001), sino también respecto a la reproducción del orden social (Bracho, 1990; Giroux, 1997; Kemmis, 1998).

Desde una perspectiva de género, la escuela no actúa en forma neutra porque invisiblemente orienta a mujeres y hombres hacia oportunidades sociales, económicas, culturales y laborales distintas, al transmitir los modelos que refuerzan la relación jerárquica entre ambos (Piotti, 1989; Sandoval & Tarrés, 1996). Lo anterior contrasta con la educación

que busca contribuir a la construcción de oportunidades que respondan en igualdad y equidad a las necesidades de mujeres y hombres.

Para que mujeres y hombres puedan contribuir al desarrollo y a la justicia social, se requiere un tipo de educación que haga visible las desigualdades de género que producen y reproducen las inequidades, con el fin de construir una plataforma de despegue que proporcione a ambos las mismas oportunidades de desarrollo (Delgado, 2003). En este punto, el proceso de empoderamiento adquiere gran relevancia.

Desde la educación formal se pueden sentar las bases para el proceso de empoderamiento y para erradicar las desigualdades de género a través de cambios en los estereotipos sexuales en los libros de texto, la promoción de identidades de género positivas por medio del curriculum, la formación de docentes con sensibilidad de género y la provisión de orientación y guía no sexista; sin embargo, Stromquist (1995) plantea que estos elementos son antecedentes cruciales para el empoderamiento mas no el empoderamiento mismo.

Desde la educación de adultos, comprendida dentro de la llamada educación no formal, el empoderamiento puede contribuir al cuestionamiento de las relaciones de poder entre mujeres y hombres, establecidas a través de la estructura patriarcal, y pugnar por la transformación de esas relaciones que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género (Batliwala, 1995; Longwe, 1997; Stromquist, 1997; Kabeer, 1998). En este contexto, el empoderamiento se convierte en un imperativo de cambio de las estructuras sociales existentes.

El potencial transformador de los programas de educación no formal, particularmente los referidos a la alfabetización – y a la educación básica para adultos- puede propiciar un tipo de educación igualitaria (Bernstein, 1971, citado en Jarvis, 1989) que trascienda las habilidades de lectura y escritura y se acompañe de un proceso participativo y concientizador

que contribuya al cuestionamiento de las relaciones de género y al cambio social (Stromquist, 1995; Kabeer, 1999).

En esta investigación se reconoce que la educación de adultos referida al campo de la educación no formal, no se agota o limita con las actividades educativas que buscan combatir el rezago educativo a través de programas de alfabetización y educación básica para adultos. No obstante, dado el contexto en el cual se inscribe el estudio, la noción de educación de adultos se asociará directamente con las actividades educativas mencionadas.

En términos de igualdad de género, a través del empoderamiento, las mujeres pueden reconocer la ideología que legitima la dominación masculina; entender cómo se perpetúa el proceso de opresión y su participación dentro del mismo; acceder a un nuevo cuerpo de ideas e información que no solamente incrementa su conciencia y autoimagen, sino también impulse su acción (Batliwala, 1994; Kabeer, 1998; Townsend et al., 2002).

El empoderamiento de las mujeres implica concientización, el desarrollo de una conciencia crítica que comienza con el reconocimiento de un problema que se dirige hacia su análisis y progresa a la acción y a la organización. Todo ello exige “que las mujeres sean capaces de impugnar los sistemas de creencias que legitiman su subordinación, de analizar sus propias situaciones y problemas, y de llegar a descubrir sus propias estrategias.” (Kabeer, 1998: 271)

Supuestos

Entre los supuestos que subyacen en este estudio se tienen:

1. Las mujeres inscritas en la Plaza Comunitaria han librado los obstáculos socioculturales que pudieran impedir o limitar sus deseos por superarse.
2. El proceso de empoderamiento de las mujeres asistentes comienza desde antes de acercarse a la Plaza Comunitaria e inscribirse en ella.

3. Las características personales de cada mujer, así como las herramientas que han adquirido durante su trayectoria en la Plaza Comunitaria les permiten identificar, comparar, analizar y expresar los cambios percibidos en su vida personal y familiar.

Alcances y limitaciones

1. Este estudio aporta al conocimiento de las características del proceso de empoderamiento de las mujeres rurales que acceden a la oferta educativa no formal dirigida a la población adulta en México.
2. Si bien la propuesta educativa de las Plazas Comunitarias se estructura a partir de seis proyectos educativos, este estudio se centra únicamente en el proyecto educativo de *Atención Presencial Integrada* caracterizado por la asesoría directa que ofrece un/a asesor/a en presencia de un grupo de personas.
3. En este estudio no se analizan los contenidos y temas específicos que conforman los módulos del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), ni de algún otro material impreso o digital empleado en las asesorías.
4. En la literatura revisada se identificaron un número significativo de estudios relacionados con el empoderamiento que hacen referencia explícita a las experiencias en las microempresas iniciadas por mujeres y a temáticas relacionadas con la salud; no ocurre lo mismo para el caso de la relación entre el empoderamiento y la educación no formal.
5. La generalización de los resultados sólo será posible en la medida en que las características de la muestra puedan identificarse en otra población o muestra similar.

Estructura de la tesis

Esta tesis está organizada en cinco capítulos. En el capítulo I se plantea la problemática del estudio, los objetivos y su justificación, introduciendo de forma general el concepto de

empoderamiento y su relación con la educación de las mujeres adultas. Además se mencionan los supuestos, alcances y limitaciones del mismo.

En el capítulo II se plantea la problemática de la calidad en la educación de adultos, se caracteriza el desarrollo de la educación de adultos en América Latina y México dentro de la llamada educación no formal, los aspectos relacionados con la educación de las mujeres rurales y finalmente, se exploran los conceptos y aproximaciones teóricas del término empoderamiento y la noción del poder generativo.

El capítulo III examina la metodología empleada para el estudio, detallando las características y selección de la muestra, el proceso de acercamiento a la Plaza Comunitaria, la elaboración de los instrumentos y prueba piloto de los mismos, el procedimiento y el análisis de la información recabada.

En el capítulo IV se presentan los resultados de la investigación, indicando las características sociodemográficas de las mujeres asistentes a la Plaza Comunitaria así como el análisis de las expresiones del empoderamiento en las tres dimensiones propuestas por Rowlands (1997a, 1997b).

Finalmente, en el capítulo V se discuten los resultados y se presentan las principales conclusiones del estudio.