



LA CASA DE LOS ESPEJOS

Sistematización de una
experiencia de formación
con perspectiva de género

TESINA

Especialización en Estudios de Género en la Educación

Luz María Maceira Ochoa

México, D. F., octubre 2001

ÍNDICE

Introducción	2
I. Contexto	4
a. Antecedentes sobre la institución y el proyecto Iztpapalotl	4
b. El entorno de trabajo y origen del grupo participante	5
c. El grupo	6
d. Propuesta formativa del proyecto Iztpapalotl	8
II. Planteamiento. El objeto de la sistematización	12
III. Historia del proceso. Desarrollo y enfoque metodológico	14
a. Desarrollo de la experiencia	15
b. Desarrollo de la sistematización	16
IV. Marco de referencia	20
a. La formación, algunas nociones básicas	21
El proceso formativo	21
Identidad de género	22
La perspectiva de género	25
Proceso de cambio y conflicto	27
b. Notas metodológicas para la formación con perspectiva de género	32
V. Reflexión y análisis	42
a. Proceso de desarrollo personal	44
b. Las mediaciones del proceso formativo	61
c. La práctica de promoción social desde la equidad	70
d. Los obstáculos en el proceso formativo y en la práctica de promoción social	79
Conclusiones	84
Bibliografía	99

INTRODUCCIÓN

El trabajo analiza una experiencia formativa con perspectiva de género que constituyó parte del proyecto llamado *Iztpapalotl**, Género y Mujer Joven. Mi interés en retomarla para reflexionar sobre género y educación proviene de mi participación directa en ella como coordinadora del proyecto, participación a raíz de la cual me vi interpelada de manera continua en tanto educóloga y como mujer; múltiples preguntas personales y metodológicas me estuvieron dando vueltas en la cabeza y por esto decidí ponerle lupa a algunas de esas interrogantes, a las voces, a las emociones, y a los aprendizajes que experimenté y compartí con las participantes durante el proceso desarrollado para verlos con detalle y para socializar la riqueza que hay en él con otras personas involucradas en temas parecidos a estos.

Además, la intención es completar la reflexión del proyecto pues no fueron pocos los esfuerzos de evaluación y reflexión sistematizadora y hay algunos productos que dan cuenta de los diversos ejes de trabajo y de los contenidos formativos. En este caso he decidido abordar un aspecto que había quedado pendiente, a pesar de que fue un aspecto fundamental del trabajo: ¿qué sucedió con las mujeres involucradas en el proyecto?, ¿Cómo se vieron afectadas por él?

Todo proceso educativo implica cambios en la persona, educarse es humanizarse, es el proceso por el que, como personas inacabadas que somos, nos vamos transformando y perfeccionando. Ahora bien, no es lo mismo hacerse humano que hacerse humana; cuando se atraviesa un proceso formativo bajo la perspectiva de género mediante el cual las participantes se autoconfiguran y revisan como mujeres que son y que quieren ser ¿con qué se topan?, ¿Qué significa hacerse humana?

* *Iztpapalotl*, *Mariposa de Obsidiana*, diosa chichimeca, encarnación de las mujeres muertas al dar a luz, bajaba del cielo nocturno y se aparecía bajo los mezquites o sobre las biznagas a quienes acechaban a las mujeres.

Mi reflexión la alienta el interés de comprender cómo aquellas mujeres que iniciaron un proceso se "convirtieron" o devinieron en aquellas otras mujeres diferentes que concluyeron su participación en el proyecto, chavas que intentan encontrar y definir nuevas maneras de ser. Mi inquietud es indagar ¿qué sucede en un proceso de autocuestionamiento sobre la situación e identidad de género? Retomo la experiencia del grupo de chavas involucradas en el Proyecto Iztapalotl para analizar cómo lo vivieron, significaron y reelaboraron, identificar lo que aprendieron, las formas como enfrentaron el conflicto en que entraron al hacer un trabajo introspectivo y descubrir su propia situación de opresión y confrontarla con un horizonte de posibilidades, proceso que comparo con un recorrido por **La casa de los espejos**, como he titulado la sistematización, pues las chicas se vieron inmersas en un proceso de mirarse a sí mismas una y otra vez, de verse diferentes, de experimentar y escudriñarse, de aliñarse para poder ver una imagen agradable.

El proceso formativo propiciado fue muy fuerte y complejo por lo que pretendo iluminarlo un poco para saber qué sucedió, qué herramientas fueron efectivas para provocarlo, y sobre todo, saber qué sería importante considerar en este tipo de procesos educativos pues se deben asumir con responsabilidad sus consecuencias, y cuando se trabaja en género y educación, se deben de elaborar continuamente argumentos y propuestas para poder incidir en las personas y grupos mediante las acciones diseñadas, se deben de tener múltiples estrategias que conduzcan a la erradicación de la violencia, la subordinación, la injusticia, la inequidad. Espero aportar algunos insumos para reflexionar en torno a esto.

Mi trabajo está organizado de la siguiente manera: Una primera parte para contextualizar el proyecto y sus elementos, y las características de sus participantes, a la que le sigue el planteamiento de esta sistematización. Posteriormente en el *Marco de referencia* retomo algunas ideas sobre género y formación que encuadran el objeto de estudio de este trabajo. Describo después la *Historia del proceso*, es decir, toda la serie de antecedentes y eventos que dieron origen a esta sistematización y algunas cuestiones procedimentales de ésta. En el capítulo de *Análisis y reflexión* concentro la información recuperada sobre el proceso formativo de las jóvenes e intento dar respuesta a las preguntas que guían mi trabajo. En el apartado de *Conclusiones* enfatizo los aprendizajes más importantes para mí, establezco recomendaciones para proyectos semejantes y valoro algunos de sus aspectos centrales.

I. CONTEXTO

a.

Antecedentes sobre la institución y el proyecto

El proyecto Género - Mujer Joven, *Iztpapalotl*, fue uno de los proyectos del CEJUV (Centro Juvenil Promoción Integral A. C.), organización no gubernamental dedicada a dar servicios y promoción a la juventud en sus diferentes identidades y expresiones, y que ofrece a las y los jóvenes, profesionistas, e interesados en la juventud, la oportunidad de apropiarse, crear y responsabilizarse en la construcción de condiciones de vida más humanas y justas, tanto en el contexto comunitario (local), como en ámbitos más amplios.

Los objetivos principales del proyecto *Iztpapalotl*, desarrollado en el año 2000, fueron promover el tema de género entre promotoras juveniles o comunitarias para fomentar relaciones más equitativas entre hombres y mujeres y crear alternativas que permitan mejorar la situación de vida de las y los jóvenes mediante la capacitación y el fortalecimiento de su liderazgo.

Estos objetivos se concretaron a través de tres grandes líneas de acción: formación, diagnóstico e investigación, y comunicación educativa.

En esta sistematización se retoma una de las líneas fundamentales del proyecto, la formativa, en la que se planteó un proceso de educación en perspectiva de género a promotoras de barrios populares de la zona metropolitana de la Ciudad de México que tomó forma bajo dos modalidades complementarias: un ciclo de capacitación temática y metodológica, y la formación en la acción mediante el acompañamiento y reflexión sobre la intervención comunitaria que realizaban desde los centros juveniles o comunitarios en los que participaban, los cuales se ubican en el noroeste de la Delegación Álvaro Obregón, al poniente de la ciudad, en el área de Observatorio (colonias Pólvora, Unidad Molino Santo Domingo, Ampliación Lomas de Santo Domingo, Lomas de

Santo Domingo, Real del Monte, Presidentes, y Lomas de Becerra), y en Ciudad Lago en el Estado de México.

b.

El entorno de trabajo y origen del grupo participante

En su surgimiento estas colonias fueron barrios marginados, muchos de ellos producto de la reubicación de personas migrantes asentadas en terrenos que fueron utilizados para construir una estación del metro y una de las centrales camioneras del Distrito Federal, quienes fueron trasladadas a una zona que fue área de explotación minera, y por tanto, propensa a sufrir derrumbes, con suelos deteriorados y cuya urbanización ha implicado muchas luchas por parte de sus habitantes y ha costado largo tiempo conseguirla. Esta zona comenzó a poblarse desde los años 70's, sin embargo, su crecimiento mayor se ha dado en los últimos 18 años, periodo en el que su densidad de población se ha cuadruplicado y en el que se han formado otras nuevas colonias.

Actualmente todas ellas cuentan con infraestructura urbana (aunque no siempre está totalmente instalada o con buen funcionamiento) y con servicios (transporte público, algunas escuelas, iglesias, médicos, en ciertos casos con centros de salud, mercados, etc.).

Habitán en ellas personas de recursos limitados que se dedican generalmente a realizar oficios y ofrecer servicios (como empleadas en tiendas, meseras, cocineras, secretarías, estilistas, choferes, carpinteros, pintores, mecánicos, panaderos, obreros fabriles, almacenistas) o a realizar actividades que se consideran empleos informales (ventas, trabajo doméstico); aunque también hay algunas zonas más privilegiadas en las que sus habitantes, especialmente varones adultos y ahora algunas personas jóvenes, son profesionistas.

La violencia y la drogadicción se mencionan como problemáticas sociales frecuentes, y estas se pueden percibir al ver en las esquinas a jóvenes consumiendo drogas, al saberse de pleitos entre bandas, e incluso de muertes entre los jóvenes por este tipo de riñas.

En general las relaciones entre hombres y mujeres son rígidas y estereotipadas, basadas en modelos y valores tradicionales, lo cual limita las posibilidades

de las mujeres jóvenes. Algunos datos¹ permiten aproximarnos con mayor detalle a esta situación:

Son menos las mujeres jóvenes que estudian (30%), que las que no lo hacen, y aquellas que estudian actualmente se ubican en los siguientes niveles: Secundaria 32%, Carrera técnica 17.4%, Licenciatura 13.5%, lo cual evidencia que el porcentaje va disminuyendo según el nivel escolar.

Muchas de las jóvenes de estas colonias buscan un empleo (39%) y/o se dedican al hogar (45%), hay que resaltar que el 33% de ellas menciona que las tareas domésticas son "su deber". Esta información refleja que aunque muchas mujeres jóvenes tienen oportunidades de desarrollo fuera del ámbito doméstico, hay todavía una gran parte de chavas que siguen quedándose en sus casas, cuya participación en la vida laboral se limita a las tareas del hogar, respondiendo a un rígido funcionamiento social de acuerdo a los roles sexuales estereotipados.

En la mayoría de los casos, la red de relaciones de las chavas de estos lugares es limitada, se extiende principalmente a la madre, a la pareja, y en menor medida a un grupo de amigas.

Estos datos son escuetos, sin embargo, sirven como indicadores del tipo de vida que se desarrolla en estas colonias, mencionar algunas de sus características permiten ubicar el contexto en el que viven y desarrollan su labor de promoción social las mujeres participantes en el proyecto.



El grupo

El número de participantes varió considerablemente a lo largo del proyecto, se inició en mayo del 2000 con dieciocho; sin embargo, su constancia y compromiso fue decreciendo a lo largo del proceso, el promedio final de inte-

¹ Fuente: Diagnóstico sobre la situación de las mujeres jóvenes de algunos barrios populares de la zona metropolitana del Valle de México, estudio realizado en algunas colonias de las Delegaciones Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo, del Distrito Federal, y en la colonia Ciudad Lago, del Mpo. de Cd. Nezahualcóyotl en el Estado de México. Se aplicaron 501 cuestionarios a mujeres de 17 a 26 años de edad entre los meses de marzo a mayo del 2000. Iztapalotl, Género * Mujer Joven, CEJUV, A. C.

grantes fue de diez mujeres jóvenes provenientes de organizaciones comunitarias que buscaban hacer intervención social.

Su compromiso con el proyecto requería una práctica de trabajo en la comunidad, ciertos conocimientos generales sobre el tema de género y disposición de tiempo suficiente para la participación en talleres y reuniones, y para el trabajo de intervención, fueron éstas las condiciones que rigieron la convocatoria del proyecto y la selección del grupo.

Entre las principales características de las integrantes del grupo están las siguientes:

Tenían entre 17 y 29 años, el promedio de edad de las participantes era de 23 años.

Su grado de escolaridad variaba considerablemente, el 30% había cursado sólo la educación básica, el 10% contaba con la preparatoria trunca, la mayoría tenía estudios de carreras técnicas (40%) y algunas cursaban en ese momento alguna licenciatura (20%).

Una parte de ellas (40%) se desarrollaba laboralmente fuera de casa como empleadas (tendera, educadora, asistente) y otras trabajaban sólo en sus casas, además de la labor que todas realizaban como promotoras juveniles o comunitarios, trabajo que era voluntario.

El tiempo que habían dedicado a la promoción social en sus diferentes niveles o modalidades variaba entre 1 y 8 años, (2.5 años promedio); y la mayoría de ellas contaba con el reconocimiento y papel de "promotora" dentro de esos espacios donde se desenvuelven, es decir, tenían una responsabilidad formalizada en los esquemas organizativos de sus centros juveniles.

Es importante explicar la relación de muchas de estas promotoras con CEJUV pues la mayoría había desarrollado su trabajo de promoción social en centros juveniles de barrio asesorados por la institución. Estos centros están en las colonias antes referidas y son conformados por y para la comunidad, es decir, participan en ellos jóvenes de la colonia y trabajan por ella, y aunque su relación con CEJUV varía en el origen, tiene como común denominador que es una relación bilateral mediante la cual los equipos de los centros juveniles de los barrios reciben asesorías, capacitación, seguimiento, e incluso el mantenimiento

de los locales y los recursos para la realización de actividades y el desarrollo de proyectos, y el personal del CEJUV hace su trabajo de intervención social, tiene espacios y grupos en los que pone en práctica su propuesta metodológica y en los que cumple sus objetivos.

De esta manera, los centros juveniles de los barrios son independientes para decidir la estructura organizativa y proyectos que desarrolla, así como para la operación cotidiana, pero dependen de la institución económica y estratégicamente pues tienen que ajustarse al marco que proporciona CEJUV para el diseño y realización de la intervención social; de hecho, frecuentemente son considerados parte de la institución, aunque formalmente no lo sean, por el tipo de vínculo existente.

Muchas de las chicas del grupo del proyecto Iztapalotl eran de esos centros juveniles por lo que su relación con la institución era previa al inicio de este proyecto.



Propuesta formativa del proyecto Iztapalotl

El proyecto formativo buscó capacitar a las participantes para la intervención social en las comunidades desde una perspectiva de género pues se consideró que ésta podría aportar elementos acordes a los objetivos institucionales y del proyecto: construir condiciones de vida más humanas y justas, fomentar relaciones más equitativas, crear alternativas que favorezcan el desarrollo de las mujeres jóvenes, entre otros. Algunos antecedentes de trabajo con mujeres jóvenes habían dejado clara la importancia de desarrollar un trabajo con esta población para fortalecerla como colectivo capaz de cuestionar e incidir en su entorno, que como se ha referido, está fuertemente marcado por la violencia de género, problemática que para ser abordada requiere previamente un posicionamiento y algunos elementos conceptuales, de ahí que se optara por formar a las jóvenes desde una perspectiva de género.

Los elementos que contemplaba la propuesta metodológica fueron:

- Integración de tres dimensiones: la personal (abordar las cuestiones emotivas y subjetivas que se suscitan y las interpelan directamente como mujeres, lo rela-

tivo a la identidad personal, etc.), la colectiva (identidad de sector social) y la organizativa-social (identidad de actoras sociales).

- Formación en la temática de género tanto a nivel conceptual como a nivel metodológico, se buscó llevar al grupo a una conceptualización metodológica y política del tema "género" que les permitiera asumirlo como una categoría de análisis, como un eje transversal de toda acción que permea su labor como promotoras.
- Los ejes que atravesaron la formación son: Perspectiva de género, protagonismo y promoción comunitaria.
- Análisis de muy diversas prácticas y ámbitos de trabajo y la comprensión de la categoría "género" para resignificar, complementar y reorientar las prácticas existentes, sea cual sea el sector beneficiado y el tipo de trabajo que se desarrolle, para cumplir con el objetivo de introducir la perspectiva de género en las actividades que se desarrollan en los centros juveniles.
- Se buscó, desde la Educación para la Paz y los Derechos Humanos y desde las teorías feministas, trabajar en la prevención de la violencia de género, de ahí la introducción de ejes y temas como la convivencia pacífica, resolución de conflictos, no violencia², derechos humanos, etc. para dotar de herramientas instrumentales a fin de ir construyendo una cultura de paz y equidad.

Partiendo de esto se entiende que el proceso formativo buscó contribuir tanto al desarrollo individual como comunitario en la medida que brindaba elementos a las mujeres jóvenes para aplicar a su propio proyecto de vida, para relacionarse con su entorno de manera distinta, y además, pretendió proveerlas de instrumentos para transformar su contexto, para incidir en la realidad que las rodea y en la que tienen injerencia desde su rol como promotoras.

Desde la perspectiva metodológica que se partió se buscó fortalecer la identidad y protagonismo de las mujeres jóvenes participantes al potenciar sus capacidades para el liderazgo democrático, la toma de decisiones y su opera-

² Este término se utiliza en la EPDDH como una sola palabra pues la no violencia no se define por la pura negación de la violencia (no-violencia) sino que implica una concepción nueva del ser humano y del mundo, y una acción constructiva. Es una palabra con contenido propio que nombra una forma de pensar, ser y hacer. La no violencia se concreta en tres niveles: en el estilo de vida, en la forma de resolver conflictos y en la estrategia política para transformar la realidad, niveles en los que se lucha por la paz, la armonía, la cooperación, la igualdad, la ecología, la justicia, el respeto a la diferencia e integridad de las personas, etc. y se busca la creación de alternativas basadas en estos valores.

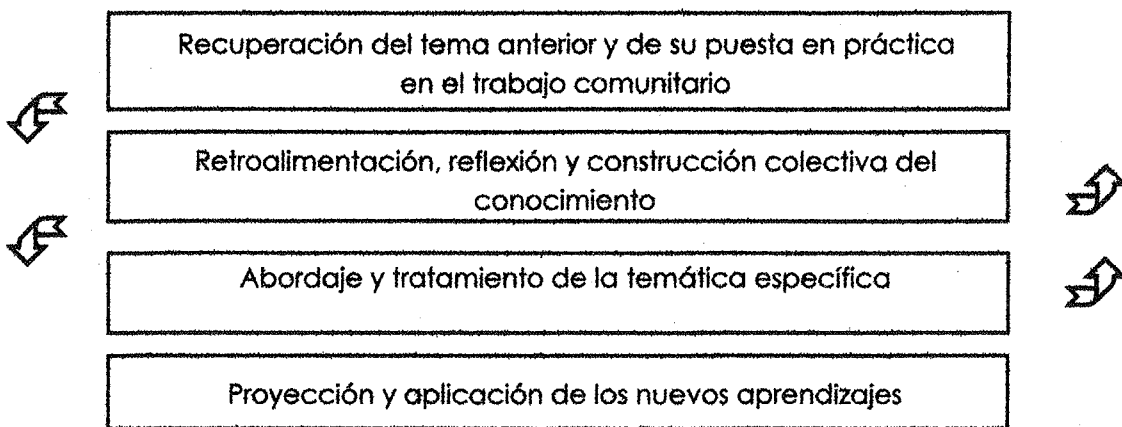
ción, lo cual favorece la autoorganización y la aplicación práctica de las actitudes y habilidades que fueron desarrollando las promotoras como líderes democráticas.

Se mencionaba ya que la formación se facilitó mediante un ciclo de capacitación, el cual consistió en una serie de ocho sesiones o talleres temáticos mensuales, y el acompañamiento o seguimiento específico, el cual tomó muy distintas formas, algunas veces consistió en un taller puntual, otras veces es una asesoría o incluso, en ocasiones, se realizaba mediante charlas informales.

Cada una de las sesiones del ciclo de capacitación tuvo una duración de ocho horas; en ellas se trabajó en forma de taller pues es un medio efectivo para el aprendizaje, el desarrollo y crecimiento de las personas que participan en él pues se basa en la plena participación y el trabajo colectivo, y permite construir conocimientos y conciencia de que se posee ese conocimiento. En un taller educativo se discute, se propone, se crea, se construye, se elabora, se diseña, se enjuicia y se concluye una actividad, tema o situación específica a partir de la propia experiencia.

El taller parte de una necesidad y de las experiencias vividas de las participantes, desarrolla habilidades, es colectivo y participativo, basado en prácticas concretas, se adapta a las circunstancias del contexto y a las posibilidades materiales y temporales y toma en cuenta la subjetividad de las participantes (su sentir, pensar y entender) como un ingrediente central del proceso educativo.

Aunque el contenido de cada taller era "independiente" de los otros, hubo un hilo conductor que los vinculaba, buscándose una relación e integración de todos los temas y de las experiencias prácticas que se enlazaban y daban sentido a los contenidos trabajados, de ahí que cada uno se estructuró de tal forma que permitiera retomar los aprendizajes anteriores y los ejemplos del contexto:



Los contenidos centrales del ciclo de capacitación desarrollados en los talleres fueron:

- La identidad de las mujeres jóvenes.
- Perspectiva de género.
- Herramientas para la resocialización, autorreconocimiento y afirmación personal.
- Resolución de conflictos y género.
- Violencia de género.
- Género y liderazgo.
- Sexualidad.
- Género, ciudadanía y participación política.

Estos talleres fueron en su mayoría coordinados por personas externas a la institución, contactadas especialmente para esta tarea y seleccionadas por ser especialistas en el tema central del taller. Para esto, la coordinadora del proyecto daba ciertas pautas e insumos con la intención de lograr su vinculación y de cumplir con el esquema de la propuesta formativa antes planteada; además, el rol de la coordinación durante el taller era establecer puentes entre los contenidos y técnicas trabajadas con anterioridad, hacer algunos matices en la información y apuntalar siempre los ejes temáticos del proyecto.

En lo que se refiere a la modalidad de acompañamiento, como se mencionaba, ésta tomó distintas formas, en general, sirvió para orientar la instrumentación y continuidad del proyecto en las comunidades, identificar las posibilidades e intereses de acción y los planes para la intervención en cada uno de los grupos o colonias, asesorar el proceso de diagnóstico; y especialmente para dar un seguimiento al proceso de aprendizaje, cambio y crecimiento individual de las participantes.

II. PLANTEAMIENTO

OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN

El proceso de formación individual es el foco prioritario de este trabajo, ¿por qué? Porque iniciado el proyecto, tras los primeros talleres, fue importante reconocer que no se contempló inicialmente que la inmersión en el proceso de reflexión y construcción de una perspectiva de género implicara para las participantes un trabajo personal tan fuerte y desgastante como resultó, que requirió su tiempo para ser digerido y asumido, y por tanto trabajado primero en una dimensión individual para poder ser proyectado y llevado a su dimensión colectiva posteriormente.

También se buscó trascender la dimensión personal para tener una influencia a grupos más amplios, proceso que fue muy complicado, las promotoras se toparon con confrontaciones fuertes y conflictos en sus familias y grupos de trabajo al tratar de introducir el tema de género, sus compañeros y compañeras no sensibilizados ni inmersos en esta perspectiva se opusieron o temieron la apertura de trabajos con este matiz, o confrontaron a quienes lo proponían, todo esto las llevó a desanimarse y a cuestionarse sobre la pertinencia de continuar con este proceso de cambio, por eso es importante reconocer aquellos motores que hicieron salir adelante a las mujeres, que las empujaron a sobreponerse a los avatares, confrontaciones y crisis provocadas.

Un factor clave en la construcción de una cultura de género es precisamente no olvidar a las personas, apoyarlas y facilitar de la mejor manera su formación, es por eso que detenerme en las mujeres, en sus historias, en la forma particular en que cada una asume y se explica los cambios y su proceso formativo, es importante para entender la educación desde una perspectiva de género, educación que busca cambios en las personas y la manera en que se relacionan, y que implica por tanto un proceso que confronta y cuestiona certezas.

Así, el objeto de la sistematización es el proceso formativo bajo la perspectiva de género de las promotoras participantes, busco dar cuenta detalladamente del tipo de tensiones y alternativas que enfrentan las mujeres que

se incorporan a este tipo de procesos, describir aquellos apoyos que encuentran en su proceso de resocialización³.

Las personas que trabajan temas de género y/o con grupos de mujeres saben que el proceso formativo de este tipo es desgastante para quienes lo experimentan, lo cual tienen consecuencias importantes para su conducción y acompañamiento; esto no representa un nuevo descubrimiento, sin embargo, no hay muchos estudios a nuestro alcance que se detengan a reflexionar en ello y profundicen esta información por eso es valioso este esfuerzo por indagar los procesos que configuran a las personas, a las mujeres "cambiadas/cambiantes", y las herramientas que apoyan esta configuración.

Aunque "cada cabeza es un mundo" y resulte insensato tratar de hacer afirmaciones generalizables, espero aportar - al menos a quienes como yo, inician apenas a trabajar estos temas -, algunas ideas que permitan prever y ubicar las posibles fuentes de crisis y confrontación, y en particular, identificar aquellos elementos útiles para facilitar la superación de estas etapas; ideas que sin afán de convertirse en "receta" pueden ser una referencia para quienes trabajen con grupos con características similares, que en el caso de las mujeres suele ser frecuente, por más variado que sea su origen, contexto social, etc., encontrar semejanzas en su "ser mujer", de ahí que estos hallazgos pueden servir como insumo para otros muchos trabajos y grupos.

³ Retomo este término utilizado por Laura Guzmán Stein para referirse al proceso de "*manejar el ser diferentes*", de enfrentar los cambios personales que se van generando y la manera en que influyen en la propia vida, en las relaciones y en el proyecto personal, así como las reacciones y cambios de la familia y personas significativas ante el cambio, es el proceso de incorporar sanamente las implicaciones que significa cambiar la relación consigo misma y con el entorno.

III. HISTORIA DEL PROCESO DESARROLLO Y ENFOQUE METODOLÓGICO

a.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia formativa se desarrolló según se ha descrito, se tuvieron los talleres y conforme estos se fueron dando, las participantes comenzaron a vivir en distinta medida un proceso de confrontación personal y a tener cuestionamientos sobre el tipo de conocimientos y significados que iban construyendo, los cuales les demandaban ciertos cambios y luchas que las pusieron en una situación de crisis y dudas que expresaron de manera abierta en el espacio grupal.

Esta situación planteó a la coordinación del proyecto la necesidad de conocer más a fondo lo que estaba sucediendo, de desentrañar qué o por qué se estaban dando esas confrontaciones para poder contener este proceso. Se tomaron algunas medidas como intensificar las reuniones de acompañamiento personal, procurar tener más charlas con las participantes, escucharlas, y dar también un espacio formal dentro del ciclo de talleres a estas inquietudes con el fin de manejarlas y también de darles a ellas herramientas prácticas para que en sus espacios de trabajo pudieran enfrentar situaciones y reacciones semejantes, así, el tercer taller, "Herramientas para la resocialización, autorreconocimiento y afirmación personal" fue coordinado por una psicóloga quien abrió la puerta a esa dimensión íntima, profunda, subjetiva, dando oportunidad al grupo de pronunciar y pensar aquellas cosas que le iban resultando complicado manejar, aclarando lo que interpelaba a cada una y le representaba encrucijadas fuertes, para orientarlas y dar pistas para avanzar.

Esto dio cierta tranquilidad y ánimo a las jóvenes para continuar con el proceso, para sumergirse en la introspección y dar pasos en ese trabajo personal que implicó la formación; y a su vez, hizo muy evidente que a nivel temático y metodológico tendría que seguirse trabajando de forma permanente.

Permanecer en el grupo demandó un gran esfuerzo y disposición; la tolerancia, la libre expresión y apertura, la voluntad de compartir y de realizar un trabajo introspectivo fueron retos constantes que mencionaron las promotoras. Algo que señalar es que uno de los principales "focos rojos" del proyecto fue la deserción de participantes que se dio principalmente en los primeros tres meses (aunque en la etapa final hubo también algunos abandonos) y fue en total del 45%.

Ésta afectó el proceso grupal, hubo desmotivación generalizada y causó cierta desorientación del proyecto en general, así como cuestionamientos sobre su continuidad, pero en una reunión evaluatoria se decidió continuar con el número de participantes que quisieran hacerlo y este grupo asumió su compromiso con mucha fuerza, formándose entonces un equipo de trabajo fuerte y muy unido que dio muchas posibilidades al proceso educativo y al trabajo de algunas promotoras.

Los motivos de la deserción fueron muy variados, no se pueden atribuir a una causa única, entre los que se pudieron identificar están el hecho de que hubo un cambio en el equipo coordinador del proyecto Iztapalotl y la salida de una de sus integrantes, quien más tiempo de trabajo y relación afectiva tenía con muchas de las jóvenes, provocó desinterés y disminuyó el compromiso de aquellas que se habían involucrado principalmente por su lazo con la antigua coordinadora. Otra cuestión fue la rotación de personal de otras organizaciones, algunas de las participantes provenientes de otras instituciones cesaron su colaboración en ellas para dedicarse a otras actividades, y aunque en algunos casos se intentó suplirlas con las nuevas integrantes que ocuparon sus puestos en las organizaciones, esto no funcionó pues el proceso estaba ya en una fase que hacía difícil la incorporación tardía de participantes. Una explicación más de la salida de algunas participantes fue que las dinámicas de trabajo en sus centros juveniles o comunitarios se estaban fracturando y las desmotivaron, sus actividades en éstos les demandaban otro tipo de esfuerzos e imponían prioridades que atender, por lo que decidieron dejar el proyecto Iztapalotl pues participar en él requirió demasiado tiempo ya que las actividades que realizar, derivadas de sus líneas de trabajo, eran muchas, además del tiempo que requirió

el procesamiento de los conflictos y confrontaciones generadas. También se encontró que algunas de las jóvenes atravesaban a nivel personal etapas críticas o de transición en sus vidas por lo que decidieron dejar sus actividades como promotoras, con la consecuente salida de la institución y proyecto. El carácter voluntario de su trabajo social fue también una limitante para la participación pues no era difícil que éste se subordinara a otras cuestiones. Por último, pero no con menor importancia, se encuentra como causa de la deserción la resistencia al tema y el impacto profundo de éste que ya señalé.



Desarrollo de la sistematización

Derivado de la necesidad de abordar el proceso individual de las jóvenes surgió este trabajo, un estudio de caso en donde las personas investigadas fueron las promotoras juveniles que participaron en el proyecto Iztapalatl.

Para hacerlo me guíé por algunos de los modelos y nociones básicas de las propuestas de educación popular sobre sistematización⁴, así como de la literatura de investigación cualitativa en educación, retomando de ella elementos de la tendencia llamada "didáctica crítica" o "recuperación de la práctica educativa", modelos de los que obtuve pistas, elementos metodológicos y esquemas para reconocer los elementos del proceso formativo, respetando la perspectiva de las sujetas investigadas.

Entendiendo que sistematizar es "apropiarse de la experiencia", introducirse en su dinámica, reconocer sus principios, elementos, contradicciones, avances, su lógica, los sentidos producidos, las mediaciones que la configuran, los factores externos con los que estableció una influencia recíproca, etc. para establecer una interpretación crítica que la integre y que exprese conceptualmente su riqueza y sus puntos débiles con la intención producir un conocimiento útil para retroalimentarla y para teorizar sobre prácticas semejantes.

Recuperar la práctica educativa implica tener la capacidad de mirarla e interrogarla para determinar si efectivamente es educativa o no, estableciendo en qué se centra, cómo se comprendieron los contenidos, qué móviles

permitieron alcanzar sus intenciones, cuáles fueron los significados construidos e indagar si se propició el desarrollo autónomo de las y los involucrados.

Bajo esta comprensión y guía se desarrolló este trabajo. Para hacerlo recurrí a metodologías cualitativas que permitieran basarme en una búsqueda, una intención y una comprensión de la realidad que facilitaran aprehender y conocer el objeto de estudio desde un enfoque cualitativo para dar cuenta del proceso educativo como fenómeno integral: entender los significados, actividades, acciones e interacciones producidos, a través de técnicas y procedimientos que permitieron el acercamiento y observación de esta realidad compleja para conocerla y entablar un diálogo entre mis marcos de referencia y percepciones, los de las promotoras, y los de distintas propuestas educativas.

La información se recuperó entre los meses de mayo y diciembre del 2000 a través de diversas técnicas y en distintos escenarios. Las fuentes para la documentación fueron:

- Observación participante.
- Recuperación y evaluaciones de los talleres y reuniones de acompañamiento.
- Evaluación final del proyecto.
- Autoevaluaciones de las participantes.
- Entrevistas semiestructuradas.

La observación participante se realizó durante las reuniones de trabajo y capacitación grupal. Prácticamente todas las juntas, reuniones de trabajo, de acompañamiento y todos los talleres fueron recuperados ya fuera mediante relatorías, actas de reunión o diarios de campo. Además, los talleres fueron evaluados y sistematizados de manera sencilla. Esta información sirve para comprender el proceso del grupo, para identificar pautas, cambios, estrategias, o elementos clave que se fueron dando a lo largo del proceso.

Si bien en términos estrictos la sistematización implica la participación de todas y todos los miembros participantes en la experiencia en su recuperación y análisis, en este caso el trabajo de producir conocimiento sobre la práctica, de recuperar la experiencia no se realizó de manera colectiva pero sí se obtuvo la opinión y percepciones de sus integrantes pues al finalizar el proyecto se hizo una evaluación participativa con las chicas que mantuvieron una asistencia

⁴ Ver los trabajos sobre sistematización de educadores y educadoras populares como Roberto Antillón S., Oscar Jara H., Sergio Martinic, Alonso Torres C., María Mercedes Barnechea, Estela González, entre otros/as.

constante. Mediante técnicas como lluvia de ideas, mesa redonda, cuestionarios y trabajo en parejas con guías de reflexión, se recogió su visión, sugerencias, aprendizajes, dudas, etc. y con esta información, más la que se obtuvo de un ejercicio de autocrítica y revisión del proceso por parte del equipo coordinador, se elaboró un documento útil para identificar logros y limitaciones del proyecto Iztapalotl.

Las entrevistas se realizaron a diez de las promotoras que participaron de forma más constante en el proyecto, aunque algunas de ellas hubieran desertado en la etapa final, pues se consideró importante tener información sobre el proceso personal del mayor número posible de involucradas para tener más referencias y testimonios. Estas fueron realizadas entre octubre y diciembre, y aplicadas en la mayoría de los casos por una persona cercana al grupo pero externa a la coordinación del equipo.

Se diseñó una guía de entrevista en la cual se abordaron básicamente los siguientes aspectos:

- Significado del "ser promotora".
- Etapas - historia de la integración al Centro Juvenil y cambios personales a partir de ésta, dificultades y facilitadores en el trabajo de promoción social.
- Contacto con cuestiones de género: cómo, efectos, momentos clave, apoyos, etc.
- Promoción social desde la perspectiva de género: consecuencias de la participación en el proyecto Iztapalotl, la práctica de intervención, mediaciones, obstáculos, ejercicio del poder, expectativas.

Para el análisis del material se siguió una lógica inductiva, creativa y rigurosa, en la que, partiendo de la lectura de los datos en bruto, se organizaron éstos para identificar primero ideas semejantes, descubrir interrelaciones y los puntos clave de acuerdo al objeto de sistematización.

Posteriormente, se establecieron categorías de análisis que agruparan aquellas ideas semejantes y que por su constancia o relevancia en función de las preguntas que guían esta búsqueda pudieran ser útiles para agrupar el material.

A partir de esta categorización se hizo el análisis de los datos e interpretación de la información, entretrejiendo las categorías, estableciendo una organización lógica entre ellas para estructurar un macrorrelato que incorporara las visiones y percepciones de todas las participantes, dar cuenta del proceso

formativo y poder reflejarlo de forma esquemática, interpretando críticamente los datos para reconocer los significados y procesos generados, con apoyo de algunos supuestos teóricos que permitieran comprender mejor la experiencia analizada.

IV. MARCO DE REFERENCIA

La experiencia de muchas feministas activistas y académicas, y de algunas personas estudiosas de la educación me sirve ahora para expresar y comprender dimensiones fundamentales de la formación con perspectiva de género, integro sus ideas en este marco conceptual.

El propósito de la primera parte de este apartado es interrelacionar algunos conceptos básicos asociados al proceso que aquí se analiza para sustentar los hallazgos y reflexiones elaborados, así, establezco primero una breve conceptualización sobre el proceso de la formación, para explicar cómo este proceso se vincula al desarrollo de la identidad de género, construcción cuya modificación resulta compleja, explicando en qué consiste y por qué existe esta complejidad, para entender entonces que transformarse supone un proceso educativo, ideas que pertenecen al eje sistematizador de este trabajo.

Posteriormente y partiendo de la reflexión de la experiencia sistematizada, propongo un marco conceptual en el que planteo algunas cuestiones teóricas sobre el proceso de formación pero en otra dimensión, es decir, como mediación y a nivel metodológico, retomando la pedagogía feminista, algunas propuestas de la educación popular, de la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos (EPDDH), y de la educación en valores para establecer los aportes de estas corrientes educativas a la construcción de procesos de cambio personal, de cambios profundos ligados a la identidad de género, evidenciando algunos elementos a tomarse en cuenta en el trabajo con perspectiva de género. En este marco he integrado distintos elementos de las diversas corrientes educativas referidas y de experiencias prácticas pues no hay una didáctica ni metodología específicas para el trabajo de género. Construirlo fue un ejercicio posterior al desarrollo del proceso formativo, a pesar de esto, fue muy útil pues en la etapa de teorización sobre la práctica educativa, ya en la fase de la sistematización, me percaté de su necesidad como apoyo explicativo de la experiencia, y como guía orientadora en futuros proyectos.

a.

La formación, algunas nociones básicas

El proceso formativo

Formarse consiste en el proceso de constituirse como persona y como sujeto, lo que nos permite, como hombres o como mujeres, *existir*.

*"No puedo comprender a los hombres y mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres humanos que hacen su «camino» y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también. Los seres humanos somos capaces de transformar la vida en existencia, nos volvimos aptos para participar"*⁵.

Formarse es el proceso de participar en la vida, así pues la persona se configura a sí misma a través de un proyecto y trayecto propios asumidos personalmente. Esta autoformación se va logrando al modelarse y perfeccionarse en el proceso de humanización las dimensiones superiores del ser humano: se descubren contenidos culturales que configuran integralmente las funciones de la persona y son la base para el aprendizaje de métodos y para superar el conocimiento y dominio de los objetos, y de sí misma.

Participar en la vida, existir, constituirse como persona y como sujeto con un rol, consiste también en tomar conciencia de sí en vinculación con el entorno, generar procesos para la revisión continua de lo que se piensa y lo que se hace. Implica trabajar sobre sí misma, retornar sobre sí misma, sobre las propias motivaciones, deseos, angustias, maneras de relacionarse con el otro y la otra para constituirse en sujeto real como persona con respecto a sí misma⁶.

Lo que resulta de este proceso formativo es la existencia, la ubicación personal con relación al mundo, el desarrollo de destrezas - el saber cómo -, el acceso a conocimientos y códigos de un determinado campo o grupo, la inserción particular en ese grupo: una toma de posición política y teórica (en el método, lógicas y conocimientos) al interior del grupo, y la producción de conoci-

⁵ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 2da. edición, 1996, p. 93.

⁶ Claude Filloux, *Intersubjetividad y formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1996, p. 37.

mientos. Permite también la construcción de estructuras interpretativas (valores, lógicas de la experiencia y conocimiento), el desarrollo y perfeccionamiento de capacidades de sentir, actuar, aprender y ser. Nos formamos como mujeres o como hombres de tal grupo, etnia, generación, clase, ocupación, etc. y mediante este proceso nuestra existencia se llena de contenidos y permite una pertenencia o identificación personal y colectiva.

Formarse es entonces un trabajo sobre sí misma/o, sobre las propias representaciones y conductas, es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona mediante la maduración interna y los aprendizajes, reencuentros y experiencias; se da en torno a prácticas diversas, está ligado a la cultura, se realiza a través de mediaciones, implica la modificación de procesos de pensar, de entender, la apropiación de valores y hábitos, la adquisición de un pensamiento propio y un desarrollo de acuerdo a ciertas lógicas de acción.

Formarse es un trabajo sobre sí misma/o que se desarrolla a partir de las otras y otros, es un proceso contextualizado, mediado. La formación es un juego de continuidades y rupturas, un proceso complejo y permanente que consiste en desestructurar y reestructurar el conocimiento de la realidad, lo cual conlleva la adquisición de saberes y de saberes-hacer, y el análisis de las experiencias.

En síntesis, mediante el proceso formativo nos constituimos como personas, como sujetos, y una de las dimensiones fundamentales en este proceso de la construcción individual es la identidad de género, lo cual nos permite devenir en mujeres o en hombres con la "conciencia" del proceso cultural que lo define. El guión cultural del proceso educativo está dictado por una visión de género que instituye lugares, aprendizajes, comportamientos y aspiraciones diferenciadas para los hombres y para las mujeres, privilegiando a los primeros y subordinando a las segundas; nos formamos hombres y mujeres de acuerdo a lo que la sociedad permite y construye en torno a lo "femenino" y lo "masculino".

Identidad de género

El género es un eje central alrededor del cual se organiza y estructura la identidad de las personas dependiendo de la interpretación y valoración que se hace de la diferencia sexual. La construcción de las identidades genéricas es un proceso que se inicia desde el nacimiento de las personas (e incluso antes) y continúa reelaborándose y reforzándose durante toda la vida en todos los espacios de la vida cotidiana.

La identidad es el conjunto de características que distinguen la subjetividad del sujeto en relación con el Ser y la Existencia, es un atributo constitutivo del sujeto, es una

*"distintividad cualitativa socialmente situada y basada en tres criterios básicos: una red de pertenencias sociales (identidad de rol o de pertenencia), un sistema de atributos distintivos (identidad caracteriológica) y la narrativa de una biografía (identidad íntima o biográfica) o de una memoria colectiva (...) tiene un carácter descriptivo y explicativo"*⁷.

Las identidades no son condiciones subjetivas aisladas unas de otras, sino que son un sistema de referencias entre sujetos diferentes entre sí, que se clasifica con un método basado en semejanzas y diferencias. El sistema de identidades agrupa a los sujetos semejantes en la misma categoría, que implica a la vez la diferencia con la otra, ser como y no ser como, en relaciones que se construyen a partir del cumplimiento obligado con los elementos de semejanza y la prohibición de los elementos de diferencia. Lo semejante obliga a algo y a la vez prohíbe algo⁸.

*"La identidad de género asigna elementos tales como el conjunto de actividades que constituyen el deber ser para mujeres u hombres; las relaciones económicas, sociales, sexuales o políticas, y elementos de la subjetividad, como es la estructura síquica (...), la cual está integrada por las formas del pensamiento y de la afectividad y por la confluencia de ambas en la configuración del Yo, que está formado por el conjunto de pensamientos, sentimientos y emociones del sujeto sobre sí mismo y los demás"*⁹.

La identidad de género, la categoría sexual en que somos ubicadas las personas, implica la asignación de roles que nos permiten acceder a un conjunto de saberes sociales específicos, pero *"también hay que penetrar en las diversas capas cognoscitivas y aun afectivas del cuerpo de conocimiento que atañe a ese rol directa o indirectamente"*¹⁰.

Como toda construcción social, la identidad de género se construye paulatina y continuamente, es un proceso en el que la interacción del sujeto con el

⁷ Gilberto Giménez, "Materiales para una teoría de las identidades sociales" en *Revista Frontera Norte*, México, Vol. 9, Núm. 18, Julio - Diciembre 1997, p. 9.

⁸ Marcela Lagarde, *Identidad de género*, Nicaragua, Centro Juvenil Olof Palme, 1992, pp. 23 y ss.

⁹ *Idem*, p. 24.

¹⁰ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994, p. 101.

medio social es objetivizada e internalizada de forma particular y expresada en relaciones colectivas en las diferentes esferas de la cotidianidad. La identidad está siempre en proceso de movimiento y transformación.

"Los sujetos tienen experiencias, interpretan y sienten, y por esa razón, reelaboran su identidad a cada paso de su vida. El Yo está en permanente movimiento, confrontación entre las experiencias vividas y las experiencias asignadas, a partir de las cuales se elabora la autoidentidad de género"¹¹.

La construcción de la identidad implica entonces subjetividad, la cual es producida por el propio compromiso personal en las prácticas, discursos e instituciones que dan significación (valor, significado y emoción) a los sucesos del mundo, la subjetividad está determinada por la experiencia, "ese complejo de hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones que nos dan un género femenino", por eso, la subjetividad de cada persona se vuelve propia de su género, se constituye en un proceso histórico personal y social¹².

Un componente de la construcción de la subjetividad es la *internalización*, la cual es la base para comprender a los semejantes y para aprehender el mundo como realidad significativa y social, es identificación mutua que nos permite pertenecer a esa realidad, el proceso por el cual nos socializamos. El proceso de socialización primaria, propio de la infancia, permite que las personas sean miembros de su sociedad, lo cual implica un imbricado proceso cognoscitivo y emotivo, es el inicio y consolidación de la Identificación, es el momento de la asunción de roles y actitudes, de la apropiación de significados, de la adjudicación de un lugar específico en el mundo, de la internalización de la sociedad y de la realidad en ella establecida. Mediante la socialización secundaria, la persona socializada se induce a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Una persona socializada, identificada, logra estabilidad y continuidad de su propia autoidentificación. Sin embargo, *siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización (...) la biografía subjetiva no es totalmente social. El individuo se aprehende a sí mismo como estando fuera y dentro de la sociedad* ¹³.

La subjetividad puede ser reconstruida por un proceso de práctica reflexiva. De acuerdo a Ferry, formarse supone analizar, y analizar las situaciones es

¹¹ Marcela Lagarde, *Identidad de género*, op. cit., p. 25.

¹² Teresa de Lauretis, cit. pos. Linda Alcoff, "Feminismo cultural versus pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista" en *Feminaria*, Buenos Aires, Año II, No. 4, Noviembre 1989, p. 9.

¹³ Vid. Peter Berger y Thomas Luckmann, op. cit., pp. 164 y ss.

obligarse a tomar distancia de ellas, imponerse una postura ajena para mirar desde "fuera", "jugar al actor y al observador". Puede haber un "choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo" que dé lugar a un proceso de transferencia cuando se lleve a cabo un proceso de concientización, una movilización de representaciones y de expectativas¹⁴.

Simone de Beauvoir y Betty Friedan fueron de las primeras feministas que conceptualizaron y consideraron la problemática femenina como una cuestión de identidad¹⁵, se entiende que construirse, formarse, constituirse como hombre o como mujer supone construir una subjetividad, supone un movimiento continuo que puede representar ciertos conflictos, sin embargo, antes de analizar la relación entre el proceso de cambio y los conflictos, tema central en este trabajo, es necesario plantear algunas ideas básicas sobre la perspectiva de género, relacionándola al trabajo de cambio personal que implica asumirla, para entenderla como uno de los detonadores de choque y movimiento en la construcción personal.

La perspectiva de género

La perspectiva de género es una forma de interpretar la realidad y de intervenir en ella, supone una acción directa sobre la sociedad para cambiar las relaciones sociales, y una *voluntad política para cambiar los términos de las relaciones, de manera que sea posible la equidad, la igualdad y el empoderamiento*¹⁶ de las mujeres¹⁷, supone una concepción y una forma de comprender la

¹⁴ Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, España, Paidós Educador, 1991, p. 79.

¹⁵ Entrevista a Betty Friedan por Isabel Martínez Lozano, publicada en la revista MeridIAM no. 17, 2000.

¹⁶ El empoderamiento es un proceso por el que las personas oprimidas desarrollan por sí mismas poder para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones sociales. El proceso de empoderamiento incluye componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos, involucra la conciencia individual y la acción colectiva, y se desarrolla en la esfera personal, en la de las relaciones cercanas y en la colectiva. (Nelly Stromquist, "La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación" y Jo Rowlands, "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo" en Magdalena León (Comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, 1997). Según Elia Pérez Nasser, el empoderamiento supone "desafiar las relaciones existentes de poder, obteniendo un mayor control o redistribución sobre las fuentes de este poder, significa mayor control sobre los bienes materiales, sobre los recursos intelectuales y sobre la ideología". Cita a K. Young quien dice que empoderar a las mujeres implica que ellas tengan el mismo poder en la sociedad que los hombres, para lo cual requieren tomar el control de sus propias vidas, tener sus propias agendas y recursos, organizarse, ayudarse mutuamente y buscar cambios en la sociedad; y complementa con la idea de Battilwala, quien plantea que el empoderamiento supone desafiar la ideología patriarcal, cambiar las estructuras e instituciones que la reproducen, y generar un nuevo poder democrático y corresponsable que permite a las mujeres cambiar su posición y condición sociales. ("El empoderamiento como un proceso de desarrollo alternativo" en Lourdes García A. (Coord.), *El desarrollo rural. Un camino desde las mujeres*, México, 2001, pp. 95-96). M. Lagarde habla del empoderamiento como el conjunto de procesos que conducen al desarrollo de poderes positivos, es decir, a la apropiación de recursos, bienes, habilidades, capacidades y espacios para enfrentar y superar la opresión y crear alternativas, poderes que se internalizan, reconstituyen a la persona y le permiten avanzar. (*La edad más densa de la vida de las mujeres*, Costa Rica, s/f).

¹⁷ Marcela Lagarde, cit. pos. Laura Guzmán, *Sistematización y lineamientos para una propuesta teórico-metodológica de trabajo con mujeres adolescentes y jóvenes con perspectiva de género*, Costa Rica, Programa de Mujeres Adolescentes CEE, 1998, p. 14.

realidad social. Pararse desde una perspectiva, asumir una cosmovisión o una postura, la que sea, requiere integrarla al propio sistema de valores y aplicarla a la acción cotidiana, requiere una experiencia personal y por tanto, se cruza con elementos subjetivos particulares producto de las vivencias e interacciones, así, la incorporación de una perspectiva de género impacta no sólo en los procesos cognoscitivos de las personas, sino también en su vida privada y cotidiana.

*"Trabajar con perspectiva de género supone y exige estar en un constante proceso personal de cuestionamiento de la realidad y de los motivos que guían todas nuestras decisiones y acciones"*¹⁸.

Este tipo de procesos obligan a una autorrevisión mediante la cual es frecuente observar las propias contradicciones y su influencia en las relaciones sociales y de trabajo. Implica analizar personal y colectivamente cómo hemos sido socializadas y socializados, nuestros mitos y creencias en torno a los temas y procesos que se van trabajando y cómo han marcado ciertas experiencias nuestra capacidad para relacionarnos con las mujeres y los hombres, visualizar el impacto diferenciado de las construcciones socioculturales sobre la feminidad y la masculinidad, requiere un trabajo reflexivo que busca releer la realidad¹⁹, relectura que toca preocupaciones e intereses vitales.

Este proceso se enfrenta comúnmente con resistencia, las mujeres cargan con una experiencia, con conocimientos, valores, roles, formas de relacionarse, prejuicios fuertemente consolidadas y constituyentes de su identidad con los que se ven interpeladas a romper, implica una deconstrucción, es un desafío que causa tensión²⁰, el cambio, es fuente de conflicto.

Cabe precisar el rol de la resistencia, entender que ésta existe en relación indisoluble con el poder, para Foucault, el poder es una relación de fuerzas, en donde

"la fuerza puede ser observada desde una doble dimensión: su capacidad de afectar o bien de ser afectada. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia. (...) La resistencia es parte constitutiva de las relaciones de poder, en ella

¹⁸ *Idem*, p. 18.

¹⁹ Laura Guzmán, *op. cit.*, p. 17.

²⁰ Graciela Morgade, "Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas" en Rosa María González Jiménez (Coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, UPN - Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. 223 y ss.

se inscribe el ejercicio de la libertad, el grito del descontento, el silencio de la obstinación de una voluntad por durar"²¹,

es su capacidad de reacción, donde se constituye como sujeto al afectar el exterior. Esa relación y lucha del sujeto consigo mismo y con el exterior producen la subjetividad, que es "uno de los nudos de la resistencia que opone", de donde surge fuerza que se transforma en energía para afectar el exterior y para afectarse a sí mismo, en un continuo enfrentamiento, diálogo, pacto y lucha entre las partes que lo constituyen.

Entender la resistencia como "las respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones" que se dan a la fuerza que se ejerce sobre una/o misma/o, ayuda a comprenderla, desde una perspectiva de género, y en particular desde el planteamiento de la transformación en la identidad, como una necesidad natural de la persona, como parte del proceso de construcción de la propia subjetividad y de la interacción con el mundo, lo cual no evita, que como reacción que es, pueda ser fuerte y desgastante.

Proceso de cambio²² y conflicto

Las experiencias que relatan muchas feministas que han trabajado con grupos de mujeres coinciden en ubicar el cambio como una fuente de crisis a nivel personal y de conflictos a nivel familiar, social, etc.

Es necesario recalcar que el conflicto es un proceso connatural del ser humano que tiene su origen en las necesidades (intereses, valores y/o derechos humanos) de las personas o grupos, las cuales, cuando no están cubiertas o entran en choque, dan lugar a la dinámica del conflicto. Éste se considera positivo pues mediante él se expresan contradicciones que requieren ser superadas, por lo que permite avanzar hacia otros modelos, es una palanca de cambio, sin embargo, su resolución, que también es un proceso, es la que suele ser difícil e inadecuada, y si no se enfrenta el conflicto de forma positiva, la tensión aumenta y puede venir una crisis violenta. Es importante resaltar esto pues el conflicto es

²¹ María Inés García Canal, *Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte de existir*, México, Documento mecanográfico, Noviembre 1999.

²² Gilberto Giménez señala que el *cambio* es un concepto genérico que engloba los dos tipos de alteraciones de la identidad por las que atraviesa en el proceso dialéctico de ruptura y recomposición, la *transformación* y la *mutación*. La transformación implica adaptación gradual en la continuidad, no afecta significativamente la estructura de la identidad. La mutación supone una alteración cualitativa de la identidad, el paso de una estructura a otra, a través de la mutación se adquiere la convicción de haber cambiado profundamente, se experimenta la ruptura. Para fines prácticos, he decidido utilizar en esta sistematización el concepto genérico de "cambio".

una palabra calve de este trabajo y quiero dejar claro que éste no implica en sí mismo una connotación negativa.

En el trabajo de género, hacer una autorrevisión, analizar la propia historia, los trazos que nos han constituido como mujeres o como hombres, y cuestionarlos, iniciar un proceso donde se trate de distinguir entre decisiones autónomas y determinaciones estructurales, donde se reconstruye la trayectoria personal, tomar conciencia del propio proceso de formación, supone plantear el cambio y esto requiere acciones que pueden resultar gratas, o por el contrario, conflictivas, lo cual puede producir miedo e inmovilizar el cambio, pues implica confrontar certezas, significados y elementos que se han construido en la socialización primaria, que forman parte de un cuerpo de conocimientos, actitudes y afectos que nos han permitido tener equilibrio e identificarnos en nuestra sociedad, no se cuestiona una verdad de las muchas que existen, sino *la verdad*, la única que existe, la que está implantada firmemente desde la socialización primaria, la que nos ha dado confianza.

Una característica de la identidad es su perdurabilidad en el tiempo y espacio, *es decir, la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de situaciones, de la cual deriva estabilidad y consistencia*; y, en un contexto de interacción, *el entorno social espera de nosotros que seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos*. Sin embargo, ésta es un proceso evolutivo caracterizado por una *dialéctica de recomposiciones y rupturas*²³.

A pesar de esto, cuestionarse y cuestionar la propia identidad y nuestro entorno puede llevar a una crisis porque se eleva la sensación de fragmentación y vulnerabilidad pues se resquebraja la unidad interna; porque descubrirse, adueñarse de sí, supone *arrancar* espacios al propio entorno y transformar las relaciones cotidianas que nos coartan o que nos ligan; porque nuestra trayectoria está llena de personajes claves, e interrogarlos o romper con ellos representa una confrontación tanto con ellos como con el "deber ser" que nos han enseñado; y porque se ignora cómo reaccionarán las demás personas.

Romper con convenciones puede ser placentero, tener un papel protagónico, saberse persona innovadora puede ser fuente de satisfacción, sin embargo, hacerlo es difícil pues normalmente acarrea sanciones sociales y estigma

(prejuicios, rechazo, etc.), "ser diferentes" supone enfrentar críticas, comentarios y reacciones de las demás personas, lo cual genera sentimientos encontrados y preocupación, y requiere además manejarlos²⁴. Estas sanciones o desaprobación de los cambios deseados o iniciados son vistas como "traición" al deber ser (a lo femenino), a la familia, a la sociedad, etc., las personas son vistas como anormales por no cumplir con los roles asignados.

Cuando se comprende que cambiar supone perder algo, puede haber temor y tristeza, angustia, vacío,

"El temor a perder sus referencias identificadoras hace que, para muchas mujeres, el cambio sea temido, ya que puede estar asociado a la soledad, a la marginación. Para ellas, es preferible la queja, ya que mientras da lugar a la expresión de la hostilidad, al mismo tiempo va a garantizar que nada cambie. (...) Aunque para muchas mujeres existen hoy emblemas identificadoras alternativos, para muchas otras, los estereotipos tradicionales siguen constituyendo las únicas opciones. (...) En su mundo representacional, no parecen haber otras alternativas".²⁵

Además, "cuando no se tiene una cultura que explique los cambios, éstos son vividos con mucha confusión y dolor. (...) Transgredir un «tabú» provoca miedo y horror de uno mismo. Cambiar significa entonces transgredir un tabú y eso nos horroriza"²⁶.

Otro elemento que influye en esa sensación de miedo que supone ser protagonistas, es que ser sujetas de la historia supone "encarar una multiplicidad de posibilidades abiertas, considerar nuevos rumbos de acción que no se pueden guiar simplemente por hábitos establecidos"²⁷.

Marcela Lagarde explica que el cambio de la propia condición de género representa un conflicto tanto de identidad como de la persona con el mundo, es un cambio conflictivo porque implica cambios en las relaciones de poder, por lo que se considera un atentado (hacia la familia, la sociedad, las instituciones, etc.) ya que seguramente implicará pérdida del control sobre las mujeres y de los

²³ Gilberto Giménez, *op. cit.*, pp. 19 y ss.

²⁴ Laura Guzmán, *op. cit.*, p. 117.

²⁵ Esther Moncaraz "La queja cotidiana: una forma de contraviolenia femenina (y sus destinos posibles)", en Mabel Burin (Coord.), *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, Colección Controversia, 1ª. Edición, 1987, pp. 300 y 304.

²⁶ Marcela Lagarde, *Identidad de género*, *op. cit.*, p. 27.

²⁷ Anthony Giddens, *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Ed. Península, 1997, p. 96.

beneficios que éste conlleva; es necesario asumir que los cambios de las mujeres son conflictivos, implican modificaciones en sí misma y en los demás y que los demás los viven como un atentado,

*"la construcción de la autonomía en el mundo contemporáneo es un hecho subversivo porque hay múltiples mecanismos de opresión instalados en el mundo, (...) es un atentado al poder de dominación (...) toda lucha por la autonomía es conflictiva"*²⁸.

Está claro que cuestionar y cambiar nuestra identidad de género es un proceso difícil y que se encuentra lleno de confrontaciones, es un trabajo dialéctico, un proceso en el que hay avances y retrocesos y que implica ciertas etapas. Graciela Morgade²⁹, ubica tres etapas básicas en las que esta tensión y el inicio del cambio se generan, a las cuales he sumado algunas coincidencias de otras autoras³⁰:

1. Agobio y dolor, la alternativa ante la desesperación paralizante por el miedo y cuestionamiento es huir. *"Girar sobre sí misma: me mareo, quiero huir"*.

2. *"No estamos solas"*. El proceso personal se ve inserto en un plano más amplio, se complementa con aprendizajes retomados de la colectividad, con conocimientos sociales, se formula un proyecto o una estrategia para enfrentar la situación. Se hace visible a su vez un proceso de victimización alternado con el enfrentamiento abierto con los hombres, se da una reacción que pretende encontrar culpables, la cual se puede atenuar al lograr una comprensión sociohistórica-cultural del contexto amplio.

Inés Castro también señala que cuando las mujeres descubren que muchos de sus conflictos y malestares no son inherentes a su naturaleza, sino una condición social, y que por tanto, son modificables, esto *"contribuye a quebrar el sentimiento de aislamiento (de ser "la única con semejantes problemas"), a aprehender la realidad exterior de un modo más efectivo y a elaborar alternativas para su situación"*³¹.

²⁸ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, Nicaragua, Puntos de Encuentro, 1997, p. 47.

²⁹ Graciela Morgade, *op. cit.*, pp. 229 y ss.

³⁰ Vid. Inés Castro, Clara Coria, Marcela Lagarde, Itziar Lozano y Esmeralda Ponce de León, Aurora Moreno, entre otras.

³¹ Inés Castro, "Psicoterapia de mujeres: algunos aspectos relevantes", en Mabel Burín (Coord.), *op. cit.*, p. 380.

Asimismo, Marcela Lagarde explica cómo, cuando se da ese "feminismo reaccionario" o enfrentamiento abierto con los hombres, cuando "vivimos nuestro proceso de emancipación en rebeldía", se cae en una actitud de control y autoritarismo debido a que no se han desmontado aún las propias formas de poder interiorizadas, cuando "nos empoderamos sin crear un poderío nuevo", es decir, cuando aún no se resignifican las formas y contenidos de las relaciones para construir unas nuevas, proceso en el cual es indispensable referirse al marco sociocultural, explicitar las ideologías y sistemas subyacentes para entender y resignificar los contenidos culturales y para superar, en palabras de Itziar Lozano y Esmeralda Ponce de León, la "identidad defensiva ante el poder de la dominación", y dar paso a la reivindicación, a la identidad que lucha por..., a favor de..., identidad que demanda el derecho a la lucha, a la autodeterminación, a la autonomía.

3. "Hacia la conciencia". Se reconoce la posibilidad de gestar, implementar, comunicar, es decir, de intervenir, de trabajar por la democracia, equidad, etc. y se busca un trabajo político (en distintos niveles de incidencia). Esto coincide con lo que mencionan las otras autoras citadas quienes afirman que cuando se

*"produce una toma de conciencia del género sexual. Aparece indefectiblemente un «nosotras» que adquiere pleno sentido. Es a través del «nosotras» que las mujeres pasan a incluirse en la historia. Devienen sujetos históricos temporales dentro de un ámbito comunitario (...) En otras palabras: surge la conciencia del género. Esto permite que las mujeres se reconozcan como formando parte de un grupo particular que, por el hecho de ser mujer, está ubicado en un lugar jerárquicamente inferior dentro de la estructura social"*³².

La toma de conciencia implica una esperanza y confianza en el esfuerzo para el cambio, pues la potencialidad de cambio social es inherente a la emergencia de identidades, de la identidad femenina.

En algunos casos se ubica una etapa más en el proceso de cambio, cuando éste se ha logrado, se produce euforia, gusto, entusiasmo, al comprobar la propia capacidad de alcanzar lo propuesto y después viene un periodo de adaptación.

³² Clara Coria, "Los grupos de reflexión de mujeres: instrumentos de prevención en salud mental", en Mabel Burín (Coord.), *op. cit.*, p. 266.

"Una no puede dejar de ser lo que era, tiene que aprender a ser de otra manera" ³³, y aprender supone pues un proceso educativo (reeducativo), es por eso que cuando en un proceso de formación se intenta abordar y generar un proceso de cuestionamiento y confrontación individual que dé paso al cambio y a la resocialización, se asumen riesgos que hay que considerar. Incorporar la teoría de género en la capacitación o formación requiere mirar la propia identidad, interpela nudos centrales en la construcción de la identidad, ¿cuál es entonces la manera de plantearla?, ¿Cómo se facilita un proceso de cambio en la identidad de género?



Notas metodológicas para la formación con perspectiva de género

A partir de la experiencia recuperada y de la búsqueda de elementos explicativos de ésta se han sentido ya algunos elementos propicios para el trabajo formativo con perspectiva de género en los cuales deseo profundizar. Estos son aquellos que se refieren a la posibilidad de un cambio a través de la "toma de distancia", de la reflexión, del "juicio crítico", el cual permite cambiar los juicios prerreflexivos en juicios reflexivos, diferenciadores, que posibilitan el cuestionamiento y redefinición de la propia identidad³⁴, es decir, de la toma de conciencia.

Es importante definir qué se entiende por "toma de conciencia", uno de los procesos fundamentales en la formación y asunción de una nueva manera de ser y de hacer.

Para la educación popular o liberadora, la concientización es un elemento del proceso educativo a través de la cual se problematiza la realidad para percibirla con mayor claridad, tomar distancia de ella, percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas, y así, encarar los elementos opresivos de la realidad; a raíz de este cambio en las percepciones de la realidad histórico-cultural que nos formaron como "seres-en-el-mundo" caemos en la cuenta del mundo concreto en que vivimos, comprendemos nuestra actividad en él y las posibili-

³³ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, op. cit., p. 49.

³⁴ Esther Moncaraz, op. cit., p. 304.

dades que ofrece; y entender la relación entre la persona y las estructuras sociales, culturales e históricas permite establecer una relación distinta con la realidad.

La concientización es un proceso inminentemente humano, todas las personas estamos envueltas en un permanente proceso de concientización a partir del cual nos volvemos capaces de ver la realidad sobre la cual actuamos, de conocerla y saber que la conocemos. Es la capacidad humana de intencionar y generar la lectura y relectura de la propia realidad con vistas a transformarla, es decir, el proceso por el cual la persona reconoce y asume su responsabilidad y capacidad de injerencia sobre el contexto y se convierte así en sujeto de su historia.

Para Freire, la concientización es el desarrollo de la toma de conciencia crítica (profundidad en la interpretación de los problemas, aceptación de lo nuevo y lo viejo en razón de su validez, seriedad en la argumentación, admisión de la censura y la crítica) que se basa en la sensibilidad de las personas y tiene lugar a partir del análisis e interpretación de la realidad y lleva a la acción transformadora. Implica el conocimiento de las preocupaciones, hechos o situaciones propias del contexto de la persona y un compromiso en la elaboración del futuro desde una conciencia histórica.

Como lo dice Freire, a través de la búsqueda de la verdad, de la persecución de información verídica y su análisis, pueden comprenderse los principios y actitudes que rigen conductas y acciones, y así, denunciarse y modificarse. La concientización apunta al cambio en la percepción de los hechos, basada en la comprensión crítica de los mismos:

"Es a nosotros a quienes nos corresponde hacer la historia y ser hechos y rehechos por ella. La persona conscientizada es capaz de relacionar entre sí los hechos y los problemas, tiene una comprensión diferente de la historia y de su papel en ella. Se niega a «adaptarse»; se moviliza y se organiza para cambiar el mundo"³⁵.

Un elemento fundamental en cualquier proceso de concientización son las situaciones límite, de acuerdo a Ana María Araújo Freire³⁶, los hombres y las mujeres conocen mal que bien sus condicionamientos y su libertad. Así, en su vida personal y social encuentran obstáculos que vencer, esas barreras son

³⁵ Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, Siglo XXI Editores, México, 1986, p. 202.

"situaciones límite" frente a las cuales se tienen distintas actitudes que pueden ser de impotencia, de desánimo o de reto.

Las situaciones límite desestabilizan nuestra conformidad cuando aprehendemos la realidad, y cuando se perciben de forma crítica, se ven como reto a superar, desafiando a la acción, la esperanza y confianza. Los "actos límite" son aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, son las movilizaciones y acciones necesarias para romper las situaciones límite, se vinculan por tanto a la negación de lo dado y a la postura decidida frente al mundo, entendiendo que la realidad nace todos los días y que tenemos todo el derecho y hasta el deber de imaginarla, crearla en nuestro pensamiento y transformarla; a diferencia de la percepción de las situaciones límite como frenos insuperables o determinantes históricas frente a las cuales sólo queda adaptarse, tener una actitud dócil y pasiva.

Es mediante la reflexión como pueden revelarse las situaciones límite como dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada, dimensiones desafiantes de los hombres y las mujeres que pueden incidir sobre ellas al enfrentarlas.

Según Marcela Lagarde, para tomar conciencia, para asumir y abordar el proceso de cambio y conflicto que éste supone (acto límite), se utiliza el "método comparativo", el cual permite aprender alternativas al comparar la propia situación con otras y encontrar opciones.

El feminismo tiene una filosofía constructiva, de búsqueda de alternativas, en la que es necesario autopreservarse, "*hacer cosas que nos permitan avanzar con el menor riesgo*", enfrentar el cambio y los conflictos derivados de éste sin que destruyan a la persona, de ahí que una estrategia fundamental sea canalizar la energía que provoca la confrontación, el conflicto, la rabia, la frustración, la violencia vivida, el desaliento, la desesperanza, etc. para una autotransformación.

Se recurre a un método que "*se basa en procesos de deconstrucción; es un procedimiento que tiene dos momentos: deconstructivista y otro constructivista*". Deconstruir significa desarrollar una visión crítica; implica desmontar nuestros

³⁶ Vid. Ana María Araújo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, op. cit., pp. 194 y ss. y Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 45ª. Edición, 1994, pp.116 y ss.

conceptos, valores, creencias, criticar la propia subjetividad, manera de vivir, la propia cultura, para desarrollar unas nuevas. Implica desaprender lo que ya sabemos ser y cómo debe ser, es decir, dejar de actuar como sabíamos actuar y renovarnos. *"El método deconstructivista implica siempre una renovación del sujeto y se corresponde con el método constructivista, que pasa por aprender a construir alternativas para todas las experiencias de vida"*³⁷. Si no se desarrollan alternativas, se cae en la desesperanza y en el vacío, en la parálisis, cada costumbre superada, requiere una alternativa de comportamiento.

Aquí es pertinente echar mano de una de las ideas claves de la educación en valores: si educar lleva a interrogarse sobre la realidad, sobre sí misma, sobre la información que se recibe, etc. el componente axiológico es fundamental en la educación puesto que la elección de valores y el desarrollo de las actitudes derivadas de estos lo implican. Educar en valores es facilitar el cuestionamiento y distinción de los valores, construir significados sobre estos, y comportamientos para ponerlos en práctica, configurando la propia manera de ser.

La finalidad de la educación en valores es el autoconocimiento, la adquisición de comportamientos, el desarrollo de procedimientos de la conciencia moral autónoma, mediante la construcción de referentes o ideales, la atención a la reflexión, la afectividad y la acción para el desarrollo de la dimensión valorativo-moral de la persona, lo cual requiere el desarrollo de la sensibilidad, del juicio valorativo-moral y de la autorregulación, en otras palabras es el *"descubrimiento, incorporación y realización de valores atendiendo a sus dimensiones pública y privada y configurando el particular proyecto ideal de existencia"*³⁸. Y es importante traer esto a colación pues se hablaba del cambio de actitudes, del desarrollo de nuevos comportamientos, los cuales van indispensablemente ligados a los valores.

Las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, uno afectivo y otro conductual, se destaca también un componente evaluativo ya que las actitudes implican cierta disposición o carga

³⁷ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, op. cit., pp. 82 y ss.

³⁸ Montserrat Payá, *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*, España, Desclee Brouwer, 1997, p. 192.

afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetivos, personas, situaciones o instituciones.

La apropiación de valores desempeña un papel fundamental en la dinámica de cambio de las personas, comprender las actitudes como parte del proceso formativo, como aprendizajes sociales, es fundamental para entender que el aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas y el contexto sociocultural, y entonces plantear, desde un proceso de cambio y resocialización de género, este desarrollo. Bernar y Levie señalan que para el cambio actitudinal es necesario persuadir, modelar la actitud y/o inducir disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual; y que existen además técnicas didácticas útiles para trabajar con los procesos actitudinales como son las participativas³⁹, las bases metodológicas del aprendizaje y desarrollo de actitudes implican una relación educativa igualitaria que facilite la interacción y fortalezca las relaciones grupales.

La pedagogía feminista es una pedagogía para la libertad y la consolidación de cada mujer que consiste en invitar a las otras mujeres a sumarse a una forma alternativa de ver y vivir la vida, es decir, al feminismo, para que construyan su autonomía. Ésta se basa en compartir la experiencia, en "*hacerse cargo del miedo*", en "*transmitir las múltiples formas en las que las mujeres particulares han enfrentado su problemática*"⁴⁰. Estos principios filosóficos y metodológicos señalados pueden resumirse en algunas de las características centrales de los procesos pedagógicos según la pedagogía feminista ⁴¹:

La reflexión, análisis, investigación-acción: Parten de las necesidades, saberes, intereses, experiencias del grupo. Reconocen y valoran sus saberes. Promueven la actitud y el quehacer investigador. Facilitan la interrelación entre la visión local y la global. Promueven la adquisición de otras maneras de comprender y estructurar el mundo. Contribuyen a la identificación de los problemas y sus

³⁹ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 1998, pp. 31 y 32.

⁴⁰ Marcela Lagarde, *Juventud y feminidad: Un plan para vivir*, Nicaragua, Puntos de Encuentro, s/f, pp. 87-90.

⁴¹ Vid. Eugenia Flores Hernández y Emma María Reyes Rosas, *Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica*, México, Red de Mujeres A. C., 1997.

causas. Desmontan la pedagogía patriarcal⁴². Propician la creación de alternativas o soluciones, en distintos niveles de actuación (individual-social).

La transformación de la subjetividad de las mujeres: Favorecen la autoestima, promueven la autonomía y participación, empoderamiento.

La construcción de nuevas relaciones entre las mujeres, entre las mujeres y los hombres y entre la sociedad: Sientan bases para la equidad al promover la inclusión y diversidad, respeto, para la *sororidad* y *affidamento*⁴³, buscan el reconocimiento pleno de las mujeres como sujetas de derecho, el empoderamiento.

Una de las partes fundamentales de la metodología es "hacer nuestras biografías", es decir, tener la capacidad de revisar la experiencia de vida para entenderla y poder resignificarla, para poder comprender que puede ser distinta e interpretarse de otra manera. Y aquí, a lo largo de los años del trabajo de muchas feministas, se resalta la importancia del "método de la autoconciencia", "de lo que yo vivo", que une "lo privado y lo público, lo concreto y lo general, lo experimental y lo teórico"⁴⁴, del "partir de sí", interrogarse, cuestionar el discurso, el mundo, y configurarlo de nuevo a partir de sí, para la transformación del mundo desde la propia relación con él y a través de la búsqueda de mediaciones adecuadas, y de esta forma, mirar para ver lo que hay realmente, para re-conocerlo y resignificarlo, para rehacer el vínculo con él, para distinguir sus limitaciones, etc. y desarrollar entonces otras prácticas, otras relaciones, otros contenidos, otros saberes, otro lenguaje, etc.⁴⁵

⁴² Un concepto fundamental de entender desde la perspectiva de género es el de "patriarcado". Éste es una toma del poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres. Adrienne Rich, citada por Victoria Sau, lo define como "el poder de los padres. Un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres – a través de la fuerza, la represión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo – determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón", *Diccionario Ideológico Feminista*, Barcelona, 2ª edición, Icaria, Junio 1990. pp. 237-239. La lucha feminista busca obviamente erradicar este poder, este sistema y organización social en la que se privilegia y valora a los hombres y al mundo masculino.

⁴³ Estos son términos acuñados por las feministas italianas. La sororidad se refiere a la búsqueda de una relación de mutuo reconocimiento de autoridad entre las mujeres, la sororidad, en palabras de Marcela Lagarde, es un pacto entre mujeres para enfrentar la opresión, que se basa en el reconocimiento de la diferencia, en "reconocer que existes, y te escucho, y aprendo de ti", es el encuentro entre mujeres para construir una alternativa compartida y un apoyo para transformar la vida a favor de cada mujer, es el intercambio que busca la afirmación de la identidad para la modificación de las condiciones de género, es una experiencia práctica, amorosa, intelectual y política. El affidamento es construir la confianza entre mujeres, affidarse es "tener confianza en la otra". Vid. *La edad más densa de la vida de las mujeres*, op. cit. y *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, op. cit., pp. 52, 88 y 91.

⁴⁴ Gretel Amman, cit. pos. Lola G. Luna, *De la emancipación a la insubordinación: de la igualdad a la diferencia*, Barcelona, Julio 2000, http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismos-lola_luna.html

⁴⁵ Vid. Anna María Puiss, "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación", pp. 50 y ss, y Ana Mañeru Méndez, "Nombrar en femenino y en masculino", en Carlos Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, España, Paidós, 1999.

Partir de la experiencia vivida, de lo personal, permite recuperar todas las dimensiones de la opresión y discriminación vividas y ejercidas y resignificar la realidad individual y colectiva, fortaleciendo las opciones de cambio⁴⁶. Partir de sí permite vivir conscientemente, el proceso de concientización es un ir y venir entre las esferas personal y social, para llegar a la conciencia de sí mismo o sí misma, es indispensable tomar conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que nos hallamos como seres históricos; esto implica el autoconocimiento, la recuperación de la propia historia, reconocerse como sujeto capaz de autovalorarse y de esta forma, saberse capaz de reconocerse con otras personas y valorarlas, y así proponer, buscar, analizar y transformar el entorno comunitario, convertirse en sujetos sociales; según Freire, la autoestima depende del modo como usemos nuestra conciencia, de la honestidad de la relación con la realidad, hacerse responsable de las acciones que se efectúan sobre la realidad eleva la autoestima pues genera más autoconfianza y autorrespeto.

Estos son algunos de los elementos metodológicos de la pedagogía feminista, pero hay otros complementarios que sería útil retomar de las actuales propuestas de EPDDH, pues en ellas hay referentes que sustentan el trabajo educativo con enfoque de género, iniciando por explicitar que la reivindicación de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres es uno de los objetivos que comparten la EPDDH y el movimiento feminista, ambos buscan eliminar la injusticia, la inequidad, transformar las condiciones, contenidos y estructuras sociales, identificar las relaciones de opresión y violencia que se dan con los hombres y también con las mujeres, producto de la estructura patriarcal que funciona con relaciones dominantes, y construir relaciones igualitarias y no violentas. La confianza, la tolerancia, la empatía, son algunos de los valores que tanto la EPDDH como la pedagogía feminista promueven, así como la constitución de sujetos autónomos, de seres humanos con capacidades y con derechos, seres empoderados.

Más allá de los principios comunes, un punto de coincidencia a nivel metodológico entre estas propuestas educativas es que desde ambas se busca comprender los fenómenos y problemas sociales, como la violencia y la dominación, de una manera global en la que se ubica la interdependencia de los fenómenos y de las personas como parte de una realidad sociocultural que se construye, y que por tanto, es posible deconstruir; este trabajo de deconstrucción supone entre otras cosas cuestionar las formas de conocer y de las estructuras

⁴⁶ Doménico Romero, Documento de trabajo mecanográfico, México, Sedepac, 2000.

sociales, incrementar la capacidad de las personas para comprender su realidad e identificar y combatir las situaciones de injusticia, y reforzar sus habilidades, especialmente las de comunicación y organización.

La EPDDH tiene como fin posibilitar el aprendizaje de un nuevo estilo de relación y cooperación sin discriminación al reconocer las diferencias individuales y de género, y la aportación de cada persona, promoviendo actitudes democráticas y equitativas, el espíritu crítico y el compromiso con la responsabilidad individual y colectiva que cada persona tiene en su entorno; lo cual nos remite al método de la autoconciencia, a la transformación de la subjetividad y a la construcción de nuevas relaciones sociales que propone la pedagogía feminista.

La EPDDH utiliza métodos socioafectivos, en ellos se enfatizan y priorizan las interacciones y relaciones personales como objetivo y medio de aprendizaje; se fundan en la concientización orientada a la acción, en desvelar críticamente la realidad para situarse ante ella y actuar consecuentemente. La perspectiva socioafectiva pretende lograr una experiencia de aprendizaje que permita "*vivenciar en la propia piel*" aquello que se quiere trabajar, para así tener una experiencia en primera persona que facilite el entender y sentir lo que se trabaja, motivarse a investigarlo y, desarrollar una actitud empática que implique un cambio en los propios valores y formas de comportamiento. Esto requiere que cada persona viva una situación empírica, la sienta y evalúe, la analice, la describa y comunique la vivencia que le ha causado⁴⁷. Este proceso permite comprender el tema y plantear un compromiso transformador al proponerse reconocer las posibilidades de cambio.

Entre los elementos metodológicos que aporta para el trabajo de género (para la reflexión, toma de distancia, juicio crítico, resignificación, etc.) caben destacar:

- Clarificación de valores, análisis de los mismos, y presentación o reconocimiento de otros valores alternativos.
- Reconocimiento de la capacidad potencial y de resolución de problemas, "educar para la actividad".
- Orientación hacia la acción, se busca implicar cambios de comportamientos orientados hacia la consecución de actitudes y acciones congruentes con los valores que se reflexionan, acción que da sentido y valida el proceso formativo.

- La experiencia es objeto y lugar de estudio e intervención, la vivencia es la fuente para el desarrollo de actitudes prosociales y valores relacionados a la cooperación, la participación, la autoafirmación, solidaridad, comunicación, escucha, afecto, comprensión, empatía, etc.
- Se combina la transmisión de información con la vivencia personal para generar una actitud afectiva que promueva la formación de personas comprometidas, de ahí que el juego sea un medio para el aprendizaje.
- Se reconoce la necesidad de potenciar la autoafirmación y la autoestima para el desarrollo de la confianza personal y grupal, y favorecer así el compromiso con los valores que se promueven mediante su puesta en acción; a la vez que se facilita el desarrollo de la identidad.

Educar para los derechos humanos es un proceso de aprendizaje social que refiere necesariamente a resignificar y comprender valores y conocimientos *"que permitan la convivencia social con la mayor plenitud humana posible (...), el objeto de transformación es el tejido social en busca de la relación noviolenta"*⁴⁸, equitativa, educar con perspectiva de género, educar a favor de la noviolencia, es educar para los derechos humanos, por eso sus propuestas metodológicas son útiles y contribuyen al trabajo de construcción de las identidades femenina y masculina, de las relaciones equitativas, del empoderamiento de las personas marginadas u oprimidas, etc.

Favorecer el reconocimiento individual, favorecer la acción comprometida, desarrollar actitudes y valores prosociales, son entonces elementos que sirven al trabajo a favor de la noviolencia y con perspectiva de género, lo cual demanda posicionarse, asumir una perspectiva y desarrollar por tanto, una acción congruente, y en este caso, la equidad, la democracia, la empatía, son algunas de las actitudes que se requiere desarrollar pues

*"sabemos que al luchar por la autonomía puede haber conflictos y que puede haber violencia sobre nosotras, pero no asumimos la violencia como un recurso de lucha. Estamos construyendo alternativas personales y colectivas a favor de, no en contra de"*⁴⁹.

La toma de conciencia que se traduce en un hacer y ser, favorece el protagonismo individual y colectivo, las personas y grupos devienen en actores,

⁴⁷ Paco Cascón, *Metodología en la Resolución de Conflictos*, Documento mecanográfico, España, Enero 1995.

⁴⁸ José-fo Díaz, "Intuiciones, búsquedas y una certeza sobre educación por la paz", en Gerardo Pérez Viramontes (Coord.), *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*, ITESO - UIA, México, 1998, p. 89.

⁴⁹ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, op. cit., p. 49.

reconocen su proceso, elaboran un proyecto y lo ejecutan, al haber reconocido su interrelación con otras, con otros, y con el contexto, al elaborar juicios y posturas frente a la realidad y estrategias para transformarlas. Vivir de manera reflexiva, conocer los propios pensamientos, sentimientos y sensaciones, facilitan el proceso de cambio.

Con estos planteamientos considero que están puestos los apoyos teóricos del marco en el que se ubica el análisis del proceso formativo foco de este trabajo. En síntesis, estas ideas fundantes son la comprensión del proceso formativo y su vínculo con la construcción del yo, de la identidad de género, proceso que puede enfrentar a la persona a conflictos y periodos de crisis cuando se intenta cambiar lo construido, tarea que puede facilitarse a través de mediaciones apropiadas (como una propuesta educativa con determinadas características).

V. REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

En este capítulo se analiza el proceso formativo bajo la perspectiva de género de las chicas participantes y sus implicaciones en su trabajo comunitario, desmenuzo, partiendo de cuatro categorías, sus elementos, su contenido, sus vaivenes, su impacto.

Si bien en el contexto se ha descrito la propuesta formativa y contenidos del proyecto, recalco que comprender como eje analítico la perspectiva de género significa poner la atención en el proceso generado a través del cual las jóvenes se hicieron sensibles y comenzaron a reconocer y cuestionar en ellas mismas o en su entorno la socialización de género, la manera en que socioculturalmente se ha ido inculcando, moldeando y limitando a hombres y mujeres al asignarles funciones, roles, visiones, actitudes, capacidades y características afectivas, psicocognitivas y sociales diferenciadas, y jerarquizando sus relaciones en detrimento del sector femenino.

Significa identificar el proceso por el que lograron comprender lo que representan teórica y prácticamente el sistema patriarcal y sus implicaciones y tener la capacidad de detectar pautas y estereotipos que lo reproducen para desmitificarlas y transformarlas, entender la sociedad desde una perspectiva histórico-social y ser consecuentes con esta visión.

A través del proyecto Iztapalotl - cuya intención era precisamente que el grupo de mujeres participantes se reconociera y fortaleciera como sector y actor social, favorecer cambios en las representaciones sociales sobre las mujeres (suyas y de las personas de sus contextos de trabajo), promover a estas chavas, y que a través de su trabajo se generara un cambio cultural -, se trabajaron contenidos que necesariamente llevaron a las chavas a reflexionar y resignificar su identidad individual y colectiva, a cuestionar el poder, las relaciones sociales, la condición de hombres y mujeres, es decir, a apropiarse de la categoría de género como factor de diferenciación social para entender su realidad, y a tomar postura ante ella, valorando la equidad, justicia, democracia, noviolencia, tolerancia y solidaridad para colaborar, mediante su práctica cotidiana y de in-

intervención social, en la estructuración de un sistema de relaciones mejor para hombres y mujeres.

Todos los indicadores, medios y consecuencias de este acto de "ponerse los lentes de género" vertebran la organización de las categorías en las que describo e interrelaciono pautas, características, momentos y claves del proceso formativo y de transformación comunitaria, las cuales son:

- Proceso de desarrollo personal
- Las mediaciones del proceso formativo
- La práctica de promoción social desde la equidad
- Los obstáculos en el proceso formativo y de cambio social

La primer categoría integra aquellos elementos del crecimiento y confrontación personales generados a partir del proceso educativo desde una perspectiva de género, los cambios, aprendizajes, etc. y también el camino recorrido, en términos de etapas o características claves que más o menos son comunes a todas las entrevistadas.

La categoría *Mediaciones del proceso formativo* abarca aquellos factores que han servido a este proceso: motores y situaciones de aprendizaje. Intentaré establecer cosas comunes de estas mediaciones y explicar cómo o por qué contribuyen al proceso educativo con el fin de entender qué tipo de apoyos sirvieron para la formación.

Dentro de la tercera categoría, se distinguen todos aquellos significados y formas que toma la práctica de intervención de estas chicas. Es importante esta categoría pues no se puede desligar el hecho y motivo que reúne a este grupo: la promoción comunitaria, y porque es desde esta práctica en donde supuestamente podrían reflejarse los cambios y aprendizajes generados. La cuestión de los significados sobre la promoción comunitaria es también fundamental pues se encuentran ahí los argumentos de autoconvencimiento y el sustento ideológico para continuar con un trabajo - personal y social - bajo la perspectiva de género.

En la última categoría se engloban todos aquellos elementos que han sido barreras para asumir o avanzar el proceso educativo o para proyectar los aprendizajes.

a.

... A veces la imagen que ves está deformada, no la reconoces, apareces mucho más pequeña de lo que creías, y sin embargo, no puedes negarlo, eres tú. A veces te topas con un reflejo cuyos límites están difusos, pero puedes encontrar rasgos que te identifican. A veces, te asomas y encuentras que has crecido muchísimo, ancha y alta, apenas cabe tu figura. A veces, tomas esa pequeña luna y te asombras, no ves la imagen completa, un solo palmo de tu piel se refleja y a detalle puedes revisar cada poro, cada pelo, cada peca, lo cual no siempre te gusta. Si te asomas y buscas tu figura en el espejo de plata de la noche, será difícil encontrarte, pequeña, lejana, confundida entre sus cráteres, fundida en el entorno. En cambio, si tomas en tus manos ese espejo y preguntas "quién es la más bonita del mundo", sin esperar, escucharás aquella respuesta clara: "tú". En ocasiones, si el espejo es de agua, verás entonces tu imagen en movimiento, creciendo, en expansión.

El proceso de desarrollo personal

En esta categoría describo una visita a la casa de los espejos, doy cuenta de un recorrido introspectivo lleno de imágenes en movimiento y de reflejos al infinito, del proceso educativo que viven las chicas participantes a partir de que se "ponen los lentes de género", sus aprendizajes, pasos, titubeos, logros.

De acuerdo a lo establecido en el marco conceptual, el proceso formativo es el proceso de constituirse como persona y como sujeto, de participar en la vida; de autoconfiguración, modelamiento y perfeccionamiento de la persona mediante el cual establece una relación consigo misma y se vincula con el entorno, desarrolla sus destrezas, accede a conocimientos, mejora sus capacidades; de esta manera, la persona se desarrolla y estructura.

Partiendo de la participación de las mujeres en tareas de promoción social y en el proyecto Iztapalotl, se pueden identificar aquellos saldos educativos y pautas del desarrollo intelectual, afectivo, actitudinal, etc. que representan el trayecto de esa configuración personal, del proceso formativo que han atravesado durante este recorrido.

La experiencia de trabajo comunitario ha representado para las promotoras un camino para crecer pues mencionan entre los cambios principales una visión diferente y más profunda de su entorno (sensibilidad ante la realidad, conocimiento de gente, instituciones, y situaciones diversas), y alguna chava

menciona incluso el haber desarrollado un sentimiento de pertenencia e identificación comunitaria. Señalan cambio de actitudes (tolerancia, disposición al cambio, apertura, extroversión, participación, expresividad, responsabilidad), el desarrollo de diversas habilidades como la capacidad de establecer relaciones sociales más estrechas y sólidas, capacidad de coordinar, organizar, planear y comunicarse.

Otro aprendizaje valioso se refiere al autoconocimiento, el cual redundará en el aumento de la propia valoración, en sentirse más independientes, haber desarrollado más seguridad y confianza en sí mismas, es decir, en el fortalecimiento de su autoestima; además del deseo y capacidad para fijarse metas personales que les permiten ubicar posibilidades y caminos para su desarrollo y realización como mujeres. Todos estos cambios aportan elementos a la configuración personal, son entonces partes del proceso formativo de las jóvenes.

Además de estos pasos dados, todas las entrevistadas refieren la introducción de la nueva lente, la perspectiva de género, como un momento clave a partir del cual se aceleró el proceso formativo, se revisó el trayecto recorrido hasta entonces y se afianzaron rumbos o se marcaron otros nuevos.

El proceso educativo con perspectiva de género marca el desarrollo personal con el logro del fortalecimiento individual, la toma de una nueva postura y desarrollo de un nuevo discurso, el cambio de actitudes, el estímulo y reforzamiento de capacidades y modificaciones en su forma de relacionarse.

Esta etapa formativa me gusta compararla con la casa de los espejos pues a través del recorrido, las imágenes que van teniendo de sí van variando, a veces se desconocen, a pesar de ser ellas mismas, pues constituirse personalmente, formarse, perfeccionarse hasta lograr una imagen querible en el reflejo que se mira, requiere de ensayos y errores, de ilusiones ópticas, de experimentos consigo mismas.

El fortalecimiento individual logrado por estas jóvenes se vislumbra y produce por una confrontación inicial que las llevó a una redefinición personal: "tuve que poner en duda todo lo que me han enseñado, decidir lo que quiero y expresarlo". El principal contenido y frutos son el autoconocimiento y mejoramiento de la autoestima. Todas las chicas mencionan haber sufrido un proceso por el cual se revisaron, reconocieron sus limitaciones, capacidades, biografías, influencias, etc. y pudieron entonces clarificar intereses y "desarrollar una con-

ciencia de mí", una conciencia propia a partir de la cual pudieron valorarse, respetarse y quererse más.

Esto les permitió también asumir una actitud de mayor independencia, de autonomía, tener una *"inquietud de cambio, de desarrollo, buscar cosas que me interesen, una expansión personal, el deseo de querer mejorar, de prepararse más"* y el propósito de *"responsabilizarme por mi propia vida, tomar las riendas"*, de asumirse.

Varias chicas mencionan como un aprendizaje más, el poder marcar límites, y el hecho de hacer planes a futuro distintos a los que habían pensado siempre, todo lo cual, desde mi punto de vista, habla de un empoderamiento, al menos individual, pues refleja la necesidad y capacidad de tomar el control de sus vidas para cambiar su posición y condición, *ser sujetas de su historia*, desafiando enseñanzas y/o tradiciones familiares, roles e instituciones sociales, etc. y haciendo planes que las proyectan de acuerdo a sus deseos y objetivos.

Este proceso de empoderamiento fue posible porque, según relatan las entrevistadas, se han posicionado de una manera distinta y han logrado elaborar un nuevo discurso que las motiva y orienta. Conocer información nueva, instituciones, comprender la relación entre el contexto y la persona, les permitieron abrir un panorama, *"conocer un mundo mayor, tener una lente diferente, descubrir cosas que no sabes"*, lo cual las condujo a *"ubicar alternativas"*, y a *"desprenderme de prejuicios, estereotipos, y tonterías que me fui quitando y fui descubriendo una parte riquísima"*, es decir, salen, según sus palabras, de su burbuja para conocer otras partes de la realidad. Se ensancha el espejo en el que miran la vida y hay en él muchos otros elementos antes desconocidos.

Estar en otra posición en la que hay mayor claridad sobre los propios deseos y planes, *"quiero hacer lo que quiero, deshacerme de presiones externas"*, posición desde la que se reconoce *"la necesidad de continuo cambio"* y un deseo de *"buscar la libertad"*, permitió tener un nuevo discurso y marco de referencia desde el cual se ve y se cuestiona la realidad, en el que nuevas dudas y perspectivas se abren; el siguiente párrafo refleja ese antes y después, el cambio en la forma de pensar:

"Antes yo pensaba que la mayor realización de mi vida es casarme ¿no?, tener una persona que esté contigo es la realización de tu vida. Entonces empecé a pensar que no necesito una persona para ser feliz, no necesito que alguien diga tú vales para sentirte bien, empecé a cuestionarme y a cambiar."

La revisión y cambio de actitudes es un elemento común a todas estas chicas, parte de la confrontación personal implicó descubrir la manera en que se reflejan algunos valores y creencias en las propias formas de ser y hacer. Es así que dejar unas actitudes y buscar el desarrollo de otras nuevas, congruentes con la nueva perspectiva y forma de ser, con los deseos y búsquedas redefinidos, se convirtió en una constante.

Todas las jóvenes mencionan haber desarrollado una actitud reflexiva, más paciente y "calmada" que les permite reaccionar ante las personas o eventos de manera menos visceral, impulsiva o irracional, y "buscar la armonía". Dicen ser más sociables y extrovertidas, abiertas, flexibles, comprensivas, respetuosas, empáticas, solidarias, colaborativas, tratan de no agredir, y de "ser menos impertinentes".

Algunas hablan de una actitud de sororidad al expresar que buscan "reconocer las capacidades de las demás mujeres", y "respetar mis ideas, las de las demás personas y hacer que sean respetadas". Dos de las chicas mencionan haber desarrollado una actitud de perseverancia y valentía: "luchar por lo que quiero, ser más luchona".

Varias chavas señalan de una u otra manera una actitud combativa en el sentido positivo del término, es decir, buscan hacerse visibles y ser respetadas:

"defiendo mis derechos, confronto en vez de seguirles la corriente; (un cambio es) no dejar que me maltraten, hacer que me respeten más, decir yo estoy aquí".

Además, de manera general expresaron la intención y esfuerzo para actuar de forma más tolerante, cooperativa, mediadora, equitativa, de dejar de juzgar y "ser menos crítica".

Estar insertas en este proceso de revisión y cambio, de formación personal, les permitió a las chavas fortalecer algunas capacidades, tanto por el hecho de poder reconocerlas y ejercitarlas, como por la oportunidad de desarrollar algunas nuevas. Entre las principales mencionan mayor sensibilidad hacia la realidad y hacia las personas, el desarrollo de habilidades comunicativas como saber escuchar, expresarse, dialogar, e incluso hablar en público, y de la capacidad de "analizar los argumentos de las demás personas y comprenderlas para convivir mejor", el fortalecimiento de la capacidad de organización y liderazgo: "Pude reconocer mi liderazgo pues compruebo que sé hacer cosas y tengo capaci-

dad"; en otros casos se señala mayor capacidad para planear, y en uno, ésta se vincula a la capacidad de soñar: "(he aprendido) a construir utopías, planear cambios, hacer proyectos; y, relacionada a su formación e interés en la promoción social y a las capacidades antes referidas, se liga la "capacidad de ayudar", ya sea transmitiendo información o seguridad, elaborando mecanismos o proyectos para resolver necesidades concretas, etc. según dicen varias de las jóvenes.

Una de las principales capacidades que mencionan haber desarrollado es la asertividad, entendida como la capacidad de decir claramente lo que se piensa o siente, de marcar límites, de afirmarse: "*ahora puedo decir: esto quiero, esto no*", lo cual facilitó también que fueran más hábiles para negociar, "*tengo más poder de convencimiento*".

Por último, algunas chavas mencionaron sentirse con más aptitud para manejar sus emociones y sentimientos.

Estas actitudes y capacidades que van pautando la nueva forma de ser de las chicas, evidentemente impactan su manera de relacionarse con el entorno social, tanto parental como comunitario. Las promotoras indicaron principalmente la capacidad de establecer relaciones más sólidas y equitativas "*porque expreso más lo que siento, expreso el cariño y digo lo que pienso*"; y también varias mencionaron un cambio en sus relaciones debido al cuestionamiento de las funciones impuestas tradicionalmente y al logro de negociaciones que les permitieron lograr modificaciones en los arreglos familiares sobre la distribución de labores domésticas, el manejo de permisos, de la propia libertad, y el uso del tiempo libre.

Otro elemento significativo en sus relaciones sociales fue el asumirse y ser consideradas como sujetas, llegar a "*ser consultada en decisiones que afectan a la familia*", "*ser considerada un miembro con voz y voto, con ideas claras*".

Y un cambio más para algunas lo representa el haber logrado marcar límites en sus relaciones familiares y sociales:

"Ya no se meten conmigo, ya no hacen sus comentarios tan masculinos en contra de la mujer, se han tranquilizado un poco".

Todos estos aprendizajes evidencian el trabajo sobre sí mismas que comenzaron las chavas, éste se sintetiza en palabras de ellas:

"Yo creo que realmente nuestras ideas, nuestra vida y forma de pensar están cambiando porque (...) la gente nota los cambios y por eso nos tratan distinto".

"No voy a dejar de cuestionarme, ahora voy con una idea de cambio, de equidad, y con muchas cosas que me están ayudando: con actitudes más conscientes, soy más sociable y con sentimientos más reales".

Narrado así el trayecto es muy simple sin embargo, este crecimiento no fue suave ni lineal como se ha descrito, sino que como todo proceso, tuvo sus altas y bajas, y como proceso de cambio personal, estuvo lleno de momentos críticos cuya resolución representó para las jóvenes un esfuerzo y desgaste constante.

Como ya lo señalé, dudar de las certezas y la confrontación personal y social fueron características de este proceso que condujeron a un cuestionamiento constante y a la necesidad de validar las nuevas actitudes: *"me topé con una muralla (la cultura, la familia), fue empezar a caminar entre piedras"*.

De acuerdo a los relatos de las chavas, este proceso de transformarse implica avanzar y retroceder entre diversas etapas. A partir de sus voces, he podido encontrar una forma de ordenar un poco el proceso y relatar las etapas que han atravesado. Por supuesto, son un poco arbitrarias pues en la realidad es difícil demarcarlas, más bien se entrecruzan y repiten, además, no se puede decir que todas las jóvenes las hayan experimentado por igual, sin embargo, retomo aquellos aspectos comunes a todas e incorporo los matices que cada una nombra para estructurar de forma que englobe más o menos lo que cada una cuenta, una secuencia lógica en donde la riqueza principal consiste en identificar las contradicciones, sentimientos, explicaciones, preguntas, y esperanzas que dan forma y contenido al proceso de transformarse.

En el marco de referencia retomé algunas de las ideas que explican por qué en este proceso de cambio se da el conflicto, estas explicaciones se ajustan a lo que he encontrado a través de la experiencia que comparten las promotoras, sin embargo, he podido ubicar con mayor detalle algunos elementos del trayecto, describiendo otras etapas y llamando a cada una de ellas de acuerdo a alguna frase coincidente o expresión cotidiana que emplean las chicas.

Transformarse, según he dicho anteriormente, está definido por un antes, por un punto de arranque, por una etapa de "inconsciencia" o "ignorancia", como los señalan algunas de las jóvenes:

(cuando me empezaron a hablar sobre cuestiones de género) "me quedaba pensando, no entendía, no reconocía, decía: ¡Ay qué payasal, Pensaba que era una exageración, no podía desprenderme de prejuicios".

Aunque no todas comienzan su reflexión sobre su propio proceso de crecimiento refiriendo esta inconsciencia, todas coinciden en que hubo un inicio, lo cual habla de un momento a partir del cual cambian las cosas. A este momento le he llamado, según una frase recurrente en las entrevistas: "darse cuenta".

Darse cuenta

"Primero te quedas de a seis, me di cuenta de que me faltaba leer", esta expresión deja ver que un primer paso es reconocer que se ignora algo, que una parte de la realidad, de la propia vida, de la forma de ser, etc. estaban ocultas, las chavas hablan de darse cuenta de lo que sucede, se ve la realidad desde otro sitio, con la lente de género, hay una sensibilización y una toma de conciencia.

Es importante señalar que en algunos casos las promotoras ubicaron esa nueva realidad fuera de sí, la problemática de discriminación y sexismo es "de las mujeres", de las que están allá, de "las otras". No se encontraron evidencias de que en este primer momento asumieran como propia esa nueva realidad develada, esa historia que descubrieron, inicialmente se unieron a la causa de las mujeres por el hecho de ser mujeres, pero no por verse involucradas o afectadas directamente por las situaciones que se pusieron de manifiesto.

Esta toma de conciencia parcial les permitió identificar obstáculos y barreras (situaciones límite) que las condujo al planteamiento y desarrollo de actos límite, lo cual implicó ponerse a pensar, y es en este ejercicio de reflexión cuando se cuestionan y se comprende que la propia historia se asemeja a la historia de "las otras", las chavas se empiezan a autorrevisar.

"Es una movida de tapete increíble". Crisis

El ejercicio introspectivo tiene un impacto fuerte, "se abre la caja de Pandora". Reconocerse implicó para estas mujeres aceptar que su visión de la vida y de sí mismas era limitada, traer a colación cosas que "habías dejado atrás", cuestionar la propia vida, cuestionar las relaciones personales y de pareja, mover sentimientos:

"Reconoces la propia dependencia, que sufres violencia, analizas tus relaciones, me conflictué pues crees que lo sabes todo, yo tenía la razón, nadie más la tenía, yo todo lo sabía, era impertinente; entonces ves y vas descubriendo que no (...), se te cae el mundo y se me hizo pedazos, yo creía que era tan maravillosa y empecé luego a cuestionarme quién soy y a reconocer las cargas culturales. Todo el mundo se conflictúa y casi se quiere morir".

"Da miedo pensar en qué mundo tan horroroso estamos. Siento temor de descubrirme más, a veces también tristeza. Tuve broncas conmigo misma (...) pensaba que ya me conocía y me empiezo a cuestionar.... ¡y ay!, ¿Yo qué, quién soy, qué quiero?"

Estos testimonios hacen evidente que este ejercicio fue difícil, las chicas lo describieron como una etapa de inquietud, resistencia, miedo, angustia, desesperación, "ganas de renunciar", inseguridad, confusión. Hubo negación, dolor por ver aquellas partes "negativas" de sí mismas. Alguna menciona sentirse "bombardeada de información", es mucho lo que se pone en duda, mucho lo que se conoce, y mucho el trabajo que falta por hacer pues identificaron la necesidad de deconstruirse, de cambiar:

"Fue poner en duda mis propias ideas. Tenía miedo, inseguridad de seguir consciente y cambiar pues realmente es totalmente otra cosa, tu vida ya no es la misma. Mejor corro y no quiero saber".

Paralelamente a esta "movida de tapete" que generó angustia y tuvo sus principales efectos en un plano íntimo, se generó también una reacción hacia fuera. Ver de otra forma el mundo y reconocerlo injusto, que discrimina y oprime a las mujeres, que "me limita a mí", generó coraje e indignación, al tiempo que permitió vislumbrar nuevas alternativas y por tanto, surgió cierta esperanza. Para gran parte de las entrevistadas, la primera reacción implicó la coexistencia de dos emociones y formas de conducirse diferentes: el feminismo reaccionario o "emancipación en rebeldía"⁵⁰, y la expectativa de cambio.

El feminismo reaccionario o "emancipación en rebeldía" es producto de la rabia, lo he llamado así pues está caracterizado por la agresión, por la violencia hacia las demás personas, por la polarización del mundo en víctimas y victimarios, y por la intención de imponer un nuevo orden para revertir la situación de injusticia y opresión que se reconoce, ellas son las "salvadoras". La reivindicación

⁵⁰ Término utilizado por Marcela Lagarde, *vid.* 1ª parte del marco de referencia de este trabajo, p. 31.

de las mujeres se busca por medio de la venganza y la descalificación de los hombres, como lo narran algunas chavas:

"Quería pelearme con mi esposo para vengar a todas las mujeres, vengar la sumisión, la discriminación, y lo agredía a él, lo discriminé".

"Quería ser la redentora de las mujeres. Me daba coraje, ustedes (los varones) tienen la culpa de lo que nos pasa a nosotras, y los agredía".

"Me di cuenta que nos tenían jodidas a todas. Yo estaba lista para defender a las otras, a mis hermanas de sus esposos, (...) Decía ¿Dios mío, pero qué no se dan cuenta?"

Estas voces reflejan esa sensación de ser víctimas, y al encontrarse en una nueva posición desde la que pueden darse cuenta de la situación, se sienten investidas de autoridad y capacidad para "resolver el problema", para "defender" a las oprimidas, a las que "no se dan cuenta" de lo que están viviendo, a diferencia de ellas, las que "ya sabemos", quienes se desesperan por esa falta de conciencia de las demás y se vuelven autoritarias e intolerantes. En todos los casos las chavas mencionan haber transitado por un periodo de agresión, victimización, deseo de venganza, lo cual se explica por que no se han desmontado las formas de poder.

La otra reacción coexistente se dio en un plano más personal y tiene que ver con el deseo de transformación, con el planteamiento de actos límite; con la expectativa de cambio. El conocimiento de nuevos horizontes, de que las cosas que son así podrían ser de otra manera, de que es posible deconstruirse, entusiasmo a las chavas, les *divierte* y da *curiosidad*, las mueve a "descubrir cosas, a conocer, a escuchar": *"Sentía emoción, ¿dónde estábamos que no sabíamos esto!?"*.

Esta expectativa de cambio se acompaña y refuerza, en la mayoría de los casos, por la construcción de un ideal, se define el perfil de la "nueva súper mujer", *"empiezas a conocer de género, te emocionas, quieres ser tal"*, de manera un tanto inconsciente, todos aquellos elementos que no les gustaron al revisar su historia, se borran y van delineando cómo sería una mujer "liberada", una mujer que no tenga *toda la carga que yo traigo auestas*, se construyó en la cabeza de cada uno un deber ser en el que se incorporan indiscriminadamente todas las características, actitudes y actividades que bajo la nueva perspectiva se consideraron valiosas.

La actitud reaccionaria se mezcla con la esperanzada, la violencia, el coraje y la alegría se sobreponían e intercalaban, en algunos casos una tuvo más fuerza y peso que la otra, pero mal que bien todas las chicas expresaron este vaivén entre una y otra actitud. Es como asomarse a un espejo que se mueve, se aleja y nuestra figura se hace pequeña, se acerca y crecemos, es un reflejo inestable, como lo fueron en esta etapa las reacciones de las jóvenes.

"Pleitos y gritos". El cambio

Los actos límite, bien o mal planteados, comenzaron a ejercerse. Las chicas dan cuenta de empezar a cambiar no sólo sus ideas, sino su forma de actuar y de ser, iban rompiendo con sus anteriores maneras de relacionarse en su familia y grupo cercano, buscando validar nuevas actitudes, tratando de afirmar su nueva posición en la que saben que "valen mucho" y no deben de ser "tratadas como antes" - principalmente a través del discurso -, ensayan pequeñas rebeliones, realizan acciones de resistencia tales como el cuestionar ciertas creencias familiares y dejar de aceptar imposiciones referidas a los quehaceres domésticos o a la organización de la rutina diaria, empiezan a poner condiciones y marcar límites en su núcleo parental, a conocer y exigir el respeto de sus derechos, tal como lo cuenta una de las jóvenes:

"Me volví bien rezongona. Le dije a mi hermano: te voy a demandar, no tienes derecho a tratarme así".

Hubo una ruptura con todo lo que ya no se quería, lo que había perdido valor o incluso se había convertido en algo indignante, con todo lo que chocaba con ese perfil ideal que se estaba configurando, empezaron a cambiar cosas en la persona, en sus relaciones y, como lo expresa una chica, este fue un periodo de "plena revolución".

Una característica que señalaban varias de las entrevistadas es que en este proceso de búsqueda y afirmación personal se dio un periodo de sobreestimación individual, "te sientes bien fregona". Tener una nueva perspectiva, estar haciendo cosas diferentes y que las hacen por tanto sobresalir de entre "las otras", ser rebeldes, y además, verse en un mundo de adversarios e inconscientes, mundo blanco y negro con el que se quiere romper, las llevó a "caer en el radicalismo", a asomarse a un espejo en el que sus dimensiones eran mayores y mejores que en la realidad:

"Nos creemos las súper mujeres, dices: ya sé mucho, sientes autosuficiencia, crees que no necesitas a nadie".

Esta imagen resplandeciente y distorsionada de sí mismas, acrecentada por una ilusión visual, reforzó su actitud discriminatoria, a veces prepotente o intolerante que se refería anteriormente, lo cual trajo consigo reacciones por parte de quienes las rodeaban. Además, la ruptura que se intentaba hacer, por muy deseada que fuera, resultaba dolorosa:

"Te sientes como que arriba y luego abajo. Arriba me siento bien feliz, siento así como que las mujeres somos muy fregonas y sientes que puedes. Cuando estoy abajo siento que no puedo, me siento triste, pienso que todo va a seguir igual. Me deprimó. Te das cuenta de que es un mundo de porquería".

Dilema

Empezar a ser diferentes sin saber cómo hacerlo, rebelarse y cambiar en un contexto en el que nada ni nadie más han cambiado, las puso en una confrontación abierta y más profunda, se expusieron a críticas, rechazo, incompreensión y acusaciones por parte de su entorno social, esta desaprobación debilitó la postura firme y revolucionaria que apenas tomaba forma, provocando mucha confusión y duda.

Según sus palabras, las chavas empezaron hasta ese momento a sentir el peso del qué dirán; la sensación de estar fuera, en otra posición, dejó de ser emocionante pues cargar con etiquetas y sentirse aisladas no resultó divertido:

"Te empiezan a tachar de feminista, de libertina. Somos las malas".

"... Me dijeron: Ya no te queremos ver, si traes esas ideas mejor no vengas. Entonces fue empezarme a sentir triste, sola. Nadie me quería, pero yo no tomaba la conciencia de que era porque yo ya no me dejaba de lo que me hacían".

El rechazo familiar y social, sumado a la propia dificultad de deshacerse fácilmente de convenciones, enseñanzas, ideas, actitudes, etc. que las han formado y acompañado durante gran parte de su vida, produjeron "malestar pues era muy apegada a las ideas de la casa", y las llevaron a preguntarse si realmente valdría la pena empeñarse en transformarse, si serían válidos esos discursos que empezaban a construir, a dudar de las decisiones recién tomadas: "tenía miedo de cambiar, de estar mal y arrepentirme".

Esta preocupación la expresaron todas las jóvenes pues los motivos que la ocasionan fueron vividos por ellas en distintas medidas, para algunas cuantas, la duda sobre la conveniencia de continuar siendo diferente se mezcló con la emoción y satisfacción por los pequeños logros obtenidos al realizar acciones innovadoras, por los éxitos de sus ensayos de rebelión. Sin embargo son muy pocas las que mencionan en esta etapa cierta satisfacción, la describen más bien como un lapso de gran incertidumbre personal y conflicto con su medio social.

El reflejo está más deformado todavía... ¿seré yo la que se ve ahí?

La duda condujo una vez más a la inquietud de validar, fuera como fuese, aquellos cambios iniciados, entonces vuelve a haber un periodo de agresión, las chicas se sintieron violentadas al ser etiquetadas o rechazadas y por tanto, su estrategia fue defenderse, amenazar, salvarse:

"Te apasionas defendiendo tus ideas, te vuelves temperamental y se vuelve difícil la convivencia y diálogo con la gente cercana".

Esta estrategia agudizó la confrontación, los "pleitos", y por tanto, el miedo y la incertidumbre. Comenzó entonces un cansancio y un sentimiento de culpa por enfrentar a la familia, por traicionar algunas ideas y deber ser, por "salirse del guacal", que mitigaron su actitud beligerante; estas mujeres, después de tantos "sermones" y discursos empezaron a callar, a conceder para no pelear, a evitar el enfrentamiento y a ignorar o descalificar a quienes las agredían:

"Ellos (papás) quieren algo que yo no, sentía frustración porque tenía ganas de decir cómo me sentía pero eso chocaba y pensaba: ya no me van a querer, mejor no decía nada".

"En nuestras casas y colonias hay que estar en oposición todo el tiempo, defendiendo cosas y la lucha desgasta (...). Si tienes otros valores eres bicho raro".

El cansancio, las "broncas con el exterior por diferencia de opiniones", las sanciones, el temor, la incertidumbre sobre lo que conviene hacer o dejar de hacer, saberse cuestionadas y demandadas, el hecho de descubrirse en una situación de ambivalencia en la que no siempre había coherencia entre su decir y su hacer ("no eres equitativa"), además de darse cuenta que era muy difícil alcanzar el ideal construido, empezaron a crear la necesidad de autoconvencerse de no cambiar, se cae en la desesperanza, se paralizaron.

"Te das cuenta que así no resulta". Reflexión

Las chicas refieren entonces un periodo de descanso, un lapso en el que se asientan las ideas y los eventos, "pasa el tiempo", y en este paso continúan accediendo a información, "sabiendo más", siguen, sin prisa, el proceso introspectivo, y poco a poco esa gran dificultad y barrera que representaban la resistencia social y personal al cambio, se convierten en un motivo que reafirma la necesidad del trabajo de género, en un acicate para la transformación.

Son varias las situaciones que les permitieron llegar a esta convicción; algo común a todas las promotoras, es que la experiencia de desgaste las hizo realizar un balance y relativizar sus posturas anteriores, en el mundo blanco y negro se distinguen matices. Esto fue posible en gran medida al confrontarse personalmente con el ideal construido e inalcanzable que las obligó a reconocer las propias contradicciones e incongruencias entre el discurso de equidad y una práctica más bien de exclusión e intolerancia; al comprender que la posibilidad de cambiar no requiere cortar las raíces con la historia individual y colectiva, sino partir de ella; y al entender que los cambios individuales y sociales son graduales y requieren apoyarse en distintas palancas:

"Reconoces que necesitas a las demás personas y no aislarte. Reconoces que no todos/as son iguales".

"Pensamos cosas nuevas pero eso no significa que tengamos que creernos o casarnos con dichas ideas. Tenemos que ir poco a poco modificando nuestro pensar-hacer, y las herramientas para lograrlo son el autoconocimiento y aceptación".

"Comprendí que ellos están inmersos en la cultura, que es una cuestión cultural y no de ahorita, de años y no la voy a cambiar. Me tranquilicé, entendí que no voy a cambiar al mundo pero sí me voy a rescatar, trabajar en mi persona, sin echarme el mundo auestas, voy a hacer algo por mí".

La conciencia de que el proceso de cambio es gradual y con efectos a largo plazo aminoró la angustia y permitió entonces el inicio de un trabajo colectivo, hubo tiempo de construir y asumir una identidad colectiva, se consolidan las bases para construir el *nosotras*, pues las chavas identificaron que lo que las preocupaba no era un "problema individual" que resolver contrarreloj y de manera solitaria, se percataron que *"aquí estamos"*. Aprender la realidad de manera más efectiva les permitió desmontarla, reconociendo la posibilidad de intervenir en ella y de hacerlo como grupo que desea realizarlo conjuntamente:

"Es necesario reeducarnos como sociedad y revalorarnos como mujeres. Hay que buscar un cambio a largo plazo, buscar revalorarnos como personas, como mujeres debemos buscar valores sustitutos a los que nos han impuesto, hay mil opciones".

"Es padre poder sentir que se puede hacer la construcción del cambio, hay solidaridad, aquí estamos".

La tranquilidad les permitió a las jóvenes asomarse a un espejo en el que ya no estaba sólo su imagen distorsionada, sino donde el paisaje también cabía, el mundo es mucho más grande, y entonces la comprensión de la relación entre la persona y el medio que la rodea les permitió hacerse nuevas preguntas:

"¿Por qué pensar que sólo las mujeres sufrimos y tenemos la carga? ¿Los hombres tienen carga? La perspectiva de género abarca al ser humano, ¿por qué ahora se ve sólo de la mujer? ¿Dónde quedan los hombres? Hay que hacer un trabajo incluyente".

"Tampoco es cuestión de voltear todos los roles, sino de ampliar las perspectivas y oportunidades de ambos".

Comprender los fenómenos y problemas sociales de una manera global en la que se ubica la interdependencia de los fenómenos y de las personas como parte de una realidad sociocultural que se construye, y que por tanto, es posible deconstruir, fue un paso fundamental pues permitió *desvelar el origen real de un fenómeno que normalmente aparece trastocado, oculto, mistificado*⁵¹ y así situarse ante la realidad de manera diferente, dar cuenta de ella de manera más completa y actuar consecuentemente. Los caminos fueron mucho más claros, y paralelamente a este proceso, se atraviesa la siguiente etapa.

"Yo en el mundo". Afianzamiento personal

Las promotoras pudieron entonces *"reorganizar el propio mundo, ligarse con la gente y consigo mismas"*, esto fue posible porque lograron comprender e incluir la propia vivencia en el proceso de cambio social, lo cual implicó fundamentalmente trabajar en la reconciliación consigo y con su entorno, aceptarse y valorar sus decisiones.

⁵¹ Esther Moncaraz, *op. cit.*, p. 298.

El ejercicio introspectivo demandó integrar el yo con sus cualidades y defectos, revalorarse, mirarse de otra forma, quererse; en el ejercicio autobiográfico se pudo ubicar el propio contexto e historia, al tiempo que se identificó la necesidad de aprender más, así, se reconoció que la realidad y la imagen que se percibe de sí misma pueden ser diferentes y es necesario verlas y trabajarlas:

"Necesitaba reconstruirme, rectifiqué, identifiqué mi necesidad de sanarme, valorarme y relacionarme con las demás personas. Dices: Sí se puede ser independiente, tomar las riendas de mi vida, soy mi propia propiedad y me debo de dar un valor, ser yo misma".

Al mismo tiempo se fue haciendo un balance mediante el cual las chicas lograron clarificar sus intereses y carencias personales, decidir aquello que querían cambiar y lo que no constituyendo ellas mismas y su historia la medida de ese cambio, para el que saben cuáles son aquellas características y actitudes que ayudan y aquellas que lo obstaculizan:

"Hay que reconocer qué cosas sí queremos cambiar, qué cosas nos gustan, de las ideas nuevas que escuchamos cuáles queremos incorporar a nuestra vida".

En este proceso se hizo evidente la necesidad de construir los propios argumentos, ideas que parten de sí, de la experiencia personal, las cuales aseguren la propia postura, además de constituirse en herramientas para provocar la reflexión, palancas para ese cambio que se busca generar, está claro que para el cambio se requiere una "reeducación social" pero también está sobre la mesa la estrategia: "no voltear roles" sino ampliar perspectivas y oportunidades para todas las personas y lograr la convivencia pacífica, "sin echarse el mundo auestas", actuando en un ámbito donde es posible hacer cosas:

"Voy a hacer algo por mí. En nuestras manos está el cambiar lo que no deseamos".

"Cambio y trato de hacer un cambio en lo que las personas que me rodean dicen, y trato de concientizar lo que hago en todos los espacios donde me relaciono".

De esta forma, la tarea es menor y se tienen algunas herramientas:

"Para hacer trabajo de género, lo primero es aceptarse, tener buena autoestima, confianza en sí misma, etc. esto es un proceso de toda la vida, tienes que trabajar conforme atraveses etapas y situaciones que vas viviendo, tu identidad y relaciones de género como soltera, como pareja, como madre, etc."

Las jóvenes pudieron, a través de este proceso, reorganizar su pensamiento, ligar ideas, englobar aprendizajes, integrarse, el espejo al que se asomaron reflejó una imagen agradable.

Proyecto personal

Al momento de realizar las entrevistas y cerrar el proceso de documentación para este trabajo, todas las promotoras habían llegado en distintos grados hasta esta etapa; su proceso inconcluso entonces, inconcluso siempre, está delimitado aquí por la realización de un proyecto personal, el cual contemplaba tanto un plan de trabajo sobre sí mismas como acciones para incidir en su entorno.

Afianzarse, reconciliarse y hacer un balance las impulsaron a tomar la decisión de cambiarse y replantear cosas, y a consolidar un proyecto de fortalecimiento personal, de transformación gradual, de "aterrizaje", lo cual implicaba en cada caso trabajar en algunas actitudes y capacidades, profundizar en el autoconocimiento, ser congruentes en su práctica con sus ideales e intereses lo cual supone cumplir acuerdos, dar lo que se pide, etc., acceder a más información, aplicar los conocimientos aprendidos:

"Me gustó, estoy tranquila (...) veo que es importante escribir mi historia de vida porque puedo regresar a ella y ver cosas, y además se relaciona con el proyecto de vida, sirve para ver cómo nos ponemos baches, cuál es la raíz de algunas cosas".

"Fue un cambio muy bueno pero a la vez brusco (...) reconozco dificultades que tengo que aprender a resolver, con familia, amigos, amigas, hermanos".

"Tengo necesidad como promotora de hacer un trabajo con mujeres y me queda la inquietud de trabajar con hombres. Necesito prepararme más".

La claridad en el ser y hacer les permitió enfrentarse a su contexto de manera menos desgastante y violenta, y es entonces cuando pueden dialogar, lo cual les permitió, según sus palabras, tanto "conocer distintos tipos de ideas" y ejercitarse en el desarrollo de una actitud crítica, para "ver todo con lente diferente", que las llevaron a dar mejor forma a las propias, como ubicar planos de acción viables, acotar sus expectativas de acuerdo a sus posibilidades, " el género invade toda tu vida, toda tu forma de ser".

El ámbito parental se convirtió en este momento en el espacio principal para la práctica y desarrollo de las estrategias de cambio, "primero hay que ir trabajando a través de nuestras actitudes, seremos semillitas en las casas", y es

aquí donde se concretaron exitosamente negociaciones (cambio en arreglos familiares, alianzas, establecimiento de acuerdos en las relaciones con el padre, hermanos, etc.), y se logró obtener, poco a poco, la aceptación familiar, la cual se hace evidente, de acuerdo a varias de las chicas, en que son consultadas, se reduce la desaprobación hacia ellas e incluso se generan cambios en sus familiares, lo cual se tradujo en una notable mejoría de las relaciones personales, "se puede llevar la fiesta en paz", y estos logros las hicieron sentirse esperanzadas, con "confianza en el cambio".

Y así como cuando un espejo tiene enfrente a otro y se producen reflejos al infinito, las promotoras se proyectaron más allá de lo que habían pensado. Sin embargo, quiero recalcar que estos cambios no son definitivos, una de las jóvenes expresó lo siguiente:

"No es estable, regresas a etapas anteriores, conforme adquieres nuevas experiencias y las asimilas puedes avanzar (...) pero hasta que las haces parte de ti y de los que te rodean, el avance es definitivo".

Enfatizo esto pues aunque el multireflejo permite ver una imagen enorme y las evidencias del avance en el proceso formativo son muchas y está claro que las transformaciones son graduales, si se toma el espejo de aumento, se pueden encontrar detalles y ver que la aplicación y desarrollo de ese plan de trabajo más allá del ámbito parental se ve deficiente.

En lo que toca a cuestiones de asunción del poder y ejercicio equitativo del liderazgo se refleja que hasta ese momento las chavas no habían logrado construir un nuevo poderío que permitiera a las personas de sus centros comunitarios reconocer y apreciar un cambio en las relaciones de trabajo y poder que establecen con ellas.

Aunque el ideal de líder equitativa y relaciones democráticas es muy claro, en la práctica, la mayoría de las chicas señalaban tener problemas para delegar, conseguir el respeto, llegar a acuerdos, enfrentarse a sus compañeros y compañeras, compartir información, no dominar, etc. lo cual demuestra un punto que fortalecer en los planes de cambio formulados.

Esto se explica por lo reciente del proceso de transformación, éste llevaba poco tiempo, y en ese periodo se sentaron bases para lograr un cambio en el ejercicio del liderazgo de las jóvenes pues es importante señalar que a pesar de las dificultades, muchas de las chavas sí reconocieron avances en el ejercicio del

poder y liderazgo, principalmente al reconocerse como líderes e identificarse más abiertas, dispuestas a discutir, a tomar decisiones colectivamente y al desear (al menos está la intención) establecer relaciones igualitarias.

El trayecto formativo del que puedo dar cuenta llega hasta aquí. Todas las imágenes que podían verse, y no fueron pocas, han sido descritas, revelando el sinnúmero de formas, dimensiones, posturas y colores que experimentaron las chicas de este grupo para constituirse en las mujeres y promotoras que ahora son, para participar en la vida, en la suya y en la de sus familias y colonias como lo hacen, para perfeccionarse.

b.

...¿Pero qué te llevó a meterte a esa casa en donde te encuentras en tantas imágenes deformadas? Recuerda, la primera impresión al ver un reflejo irreconocible te llevó a buscar un soporte, necesitaste apoyarte para contemplarte. Después, te hiciste dos o tres arreglos para asomarte al siguiente espejo.

Las mediaciones del proceso formativo

Las mediaciones son todos esos apoyos que van guiando a las chicas durante su recorrido por la casa de los espejos, es decir, aquellos elementos que las motivaron y que las orientaron durante su proceso formativo, asideros a los que recurrieron para continuar con la tarea de autoconfigurarse. Entiendo las mediaciones como los "cómos" del proceso formativo, los discursos, esquemas, juicios, etc., es decir las herramientas a través de las que se desarrolla y puede explicar la formación.

Estas mediaciones son tanto subjetivas como objetivas. Subjetivas porque es un hecho que hubo motores como actitudes, ideales y búsquedas personales que las impulsaron a seguir adelante en la tarea de crecer, remover cosas, tocar fondo y resolver crisis, que potenciaron la idea y el proceso de cambio pues las convencían de que valía la pena hacer este trabajo difícil, y por tanto, constituyeron medios de apoyo para hacerla.

Las otras, las objetivas, fueron un conjunto variado de experiencias, materiales, eventos, etc. a través de las cuales pudieron aprender, obtener frutos,

conocimientos, dudas, practicar habilidades, y ejercitar todos los procesos necesarios para su formación, es decir, situaciones de aprendizaje.

De nuevo establezco primero aquellos elementos centrales que se refieren al trabajo de promoción social, pues de éste parte su posterior proceso formativo con perspectiva de género.

La labor social no siempre es fácil y como se ha descrito, implicó cambios en su forma de ser y hacer, ¿qué las motivó a hacerla? Las chicas señalaron principalmente la carencia – deseo⁵², ser promotoras les permite acceder a un espacio en el que pueden ser, tener o hacer algo que de otra forma no podrían:

"Puedo identificar necesidades en la comunidad y estar en una posición que me permite hacer cosas".

"Me gusta poder hacer uso de un espacio, acondicionarlo, obtener materiales (...) Llegar ahí y estar como en un grupo terapéutico porque llegábamos, platicábamos de nuestros problemas, los demás nos daban opiniones, nos consolaban".

"Lo que más me mueve soy yo, verme deprimida y con necesidad de salir adelante, y decir "no", tengo el deseo de ser feliz".

Estas frases confirman que a las promotoras las ha movido la intención de satisfacer algo de lo que carecen: un espacio, poder, un grupo de referencia, beneficios personales, un rol desde el cual puedan concretar su deseo de ayudar a las demás personas, y éste es precisamente uno de los motores más mencionados.

Un afán altruista, sensibilidad social, sentido del compromiso comunitario, las ganas de compartir, ser solidarias, etc. las llevaron a involucrarse en las tareas de promoción social. Pocas de las chicas ubicaron algún referente que explique esta intención o vocación, una señala a familiares tuyas que hacían tareas semejantes y según sus palabras "es de familia", en este caso hay una referencia y modelo que la lleva a dedicarse a eso pero las demás no mencionaron ligas o vínculos en su vida familiar o social que explique su deseo de trabajar por el bien común, sin embargo éste es muy claro:

⁵² Es decir, algo que no se tiene y que se quiere adquirir. La carencia-deseo se esconde en las razones por las que se decide por algún camino concreto cuando hay alternativa, vid. Miguel Bazdresch P., *Vivir la educación, transformar la práctica*, México, Secretaría de Educación Jalisco, 2000, p. 76.

"Me motiva el interés y convicción de la importancia de trabajar con la gente para generar cambios sociales".

"Es mi espíritu utópico, de decir esto va cambiar y creer firmemente en que va a cambiar".

Puede considerarse una disposición personal, el resultado de ciertas actitudes o convicciones, o un acto límite, sea lo que sea, el deseo de servir y la voluntad de trabajar a nivel comunitario para lograr el cambio social son una constante que ha incentivado a estas jóvenes a participar en los centros comunitarios o juveniles y a involucrarse en proyectos sociales.

Por supuesto, los logros personales, los cambios y beneficios que obtienen al hacerlo, reseñados con anterioridad, son también elementos que las motivan a continuar en esta labor; ver cambios en el entorno inmediato y distinguir la propia capacidad de influir y de ayudar, reconocer el cambio personal y las distintas posibilidades de desarrollo en las demás personas, en el trabajo, etc. son movilizadores fundamentales.

Todos estos elementos señalados corresponden a una realidad subjetiva, al mundo interior de las participantes, a factores psicocognitivos, ¿cuáles son aquellos apoyos objetivos para el trabajo social? Esta respuesta es imprecisa pues las opiniones de las jóvenes al respecto fueron variadas y muy generales, sin embargo, los asideros que consideran más importantes son personas específicas en momentos específicos, es decir, asesores o asesoras que les han apoyado de diversas formas, quienes a veces se convierten en "segundos papás", maestros o maestras que les han proporcionado información útil, amistades o figuras que han dado "apoyo moral", líderes comunitarios que respaldan o validan su trabajo, personas cuya intervención, por muy puntual que sea, ha sido una palanca para echar a andar sus proyectos de promoción social.

Algo importante que señaló una de las mujeres es el hecho de contar con un equipo de trabajo, un proyecto y un marco institucional que disponen el escenario "para hacer cosas". El tener un equipo que colabore en la decisión de las estrategias de trabajo comunitario y en el que se repartan funciones es particularmente útil.

Los recursos para poder hacer un trabajo comunitario pueden ser muy variados, y por lo visto son más significativos, o al menos más claros, aquellos que

tienen que ver consigo mismas, con su realidad interior, con su disposición de hacerlo.

Ahora, ¿cuáles son aquellas herramientas y motores que sirven al proceso formativo bajo la perspectiva de género? Si éste demanda tanto trabajo debe de haber razones y apoyos suficientes para hacerlo, si éste implica un acto límite, supone la existencia previa de una toma de conciencia, ¿cómo se generó ésta?

La mayoría de las chavas expresan situaciones y vivencias previas al proceso educativo propiciado a partir del contacto con discursos feministas y de equidad que sientan las bases para la toma de conciencia.

Si bien se refería en la categoría analítica anterior que hay un "inicio" de este proceso antes del cual había un periodo de "inconsciencia", éste no es un periodo en blanco, está lleno de acontecimientos que tal vez en su momento no fueron suficientemente reflexionados o cuestionados, o cuyas explicaciones no encontraron un eco o un discurso mayor en el cual enlazarse, pero que después se retomaron y reconstruyeron en ese momento de "darse cuenta" y "abrir la caja de Pandora" para descubrir bajo otra mirada la realidad.

En la mayoría de los casos la conciencia de género, o al menos la reflexión sobre su ser mujer se detona por la necesidad epistemofílica⁵³,

*"es decir, una necesidad de saber, queremos entender por qué nos pasa lo que nos pasa (...) cualquier mujer quiere entender por qué le está vedado hacer algo, el deseo de saber ha movido a las mujeres y otro deseo fundamental, la necesidad de modificar en lo posible nuestras condiciones vitales y las restricciones sociales, personales, afectivas, políticas y sobretodo sexuales que nos constriñen, pero lo que mueve a las rebeldías íntimas y públicas de las mujeres, es sobre todo una sensibilidad muy aguda a la injusticia"*⁵⁴.

Los testimonios de estas chicas ponen contenido a esta noción de necesidad epistemofílica, son ejemplos claros de los cuestionamientos que se plantean las mujeres y de lo que los provoca:

¿Cuándo empezaste a tener contacto con los temas de género?

⁵³ Categoría construida por Mabel Burin, retomada por Marcela Lagarde en *Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista*, México, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2001, o de acuerdo a Paulo Freire, *curiosidad epistemológica*. Cfr. Pedagogía del Oprimido y Pedagogía de la Autonomía.

⁵⁴ Marcela Lagarde, *Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista*, op. cit., pp. 24 – 25.

"Fue un 6 de enero cuando a mi hermano le trajeron una bicicleta y a mí no, y yo le pregunté a mi papá: ¿por qué?, Yo quería una bicicleta, «es que eres niña» Y eso yo creo que me marcó mucho para seguir con todo esto, yo decía: ¿por qué?"

"... Y entonces mi mamá dijo: ¡Ay, mi hijo puede andar con quien quiera, por eso ya le dije que tiene que cuidarse, tiene que comprar sus condones!, Y yo me enojé mucho, le dije: ¿por qué le dices eso y por qué no le dices a Lili, a mí, o a Cristina que nosotras compremos condones si queremos tener relaciones con alguien?"

Tuve un problema con un maestro, una vez, cuando le entregué un trabajo, me dijo: "que vengan todos los del equipo a entregar el trabajo, ellos seguramente hicieron todos los cálculos y tú seguramente, como siempre las mujeres, nada más lo capturaste".

La mayoría de las vidas de estas jóvenes ha estado caracterizada por la desilusión diaria, expresión utilizada por Marcela Lagarde para referir ese desencanto y coraje que nos producen los hechos injustos y cotidianos, y que nos vuelve hipersensibles a los abusos, a la injusticia:

"hemos vivido en algún momento de la vida el descubrimiento de que la igualdad no existe (...) la desilusión de las prácticas concretas de vida, esa desilusión marca cada día y ha marcado todo este tiempo el surgimiento de la conciencia real"⁵⁵.

Esta desilusión diaria es producto del ser mujer y haber vivido en situación de desventaja la diferencia y desigualdad con los hombres, de acuerdo a las experiencias de las entrevistadas, por haber vivido una educación familiar con muchos contrastes en el trato a hermanos y hermanas (en el uso de juegos y juguetes, en las obligaciones, en los quehaceres, en las posibilidades, en prohibiciones y permisos, etc.), "tú no, ellos sí", por ser vistas como inferiores y sentirse así; por estar en un contexto familiar y social en el que han vivido situaciones de violencia, marginación y sufrimiento de las mujeres: de sus madres, de sus hermanas, de ellas mismas.

La desilusión experimentada, darse cuenta que no son iguales, reconocerse inferiorizadas, discriminadas, oprimidas, en una situación injusta, les produjo a estas jóvenes enojo e indignación y las llevó a preguntarse por qué su vida es y debe de ser así, detonando el deseo de evitarlo y el interés por conocer más, por criticar, por buscar el cambio, conduciéndolas a la toma de conciencia:

⁵⁵ *Ídem*, p. 25.

"¿A qué hora les dieron el poder (a los varones) de decidir quién y qué vale, y quién no?"

"Te ven muchas veces sobajada por el mismo hecho de ser mujer (...) no nos dejemos que nos humillen más".

No sólo la desilusión diaria y la necesidad epistemofílica abrieron paso a la toma de conciencia; para algunas de las chicas hubo eventos contrapuestos a esta vida marcada por estereotipos que constituyen un ejemplo, un contraste que las mueve a reflexionar, un parámetro diferente de la realidad con el cual tasar su situación, como lo son casos de mujeres abandonadas por sus maridos que requieren la reorganización de sus funciones, roles, y el ejercicio de ciertas capacidades y competencias que las llevan a comprobar que *"pueden solas"*, mujeres que viven de otra manera, que son ejemplos de fortaleza, de valentía, de un modelo de ser mujer distinto al tradicional y las hicieron tomar distancia de su situación para mirarla de otra manera.

Estos medios generaron una toma de conciencia, se *"dieron cuenta"*, se *"les movió el tapete"* y se vieron en la necesidad de deconstruirse y construirse, para lo cual tuvieron como apoyos básicamente tres elementos: experiencias y modelos, la colectividad y un conjunto de situaciones de aprendizaje.

Conocer otras experiencias y modelos sirvieron a las chicas para mantener firme la convicción de que es posible cambiar, se refería con anterioridad la importancia de construir un ideal, un nuevo deber ser, un horizonte al cual llegar para poder caminar hacia él, aunque se haya ido ajustando constantemente, de ahí que ubicar referentes fue un apoyo indispensable para su proceso formativo.

La colectividad jugó un papel decisivo pues en ella las chicas encontraron un espacio de catarsis y contención, de diálogo, consuelo, identificación y apoyo que les permitió hallar un poco de calma, *"aterrizar cosas"*, *"digerir información"*, etc., indispensables para la evolución del proceso personal de transformación, a la vez que contar con un grupo de referencia potenció su capacidad de hacer cosas:

"Encuentras bocas que están hablando tu mismo idioma".

"Me doy cuenta de que no estoy sola, hay más conmigo y yo estoy con ellas", pues saber que había un grupo con el que se compartía una lucha o una búsqueda y que defendía el mismo discurso, representó apoyo y fuerza, las de-

más chicas fueron un respaldo en esa tarea de enfrentarse a sí mismas y a su contexto, fueron las "que están de acuerdo con mis ideas"; cuando se sintieron fragmentadas y vulnerables, encontraron seguridad, unidad y fortaleza en este grupo que se fue constituyendo y se convirtió en un pilar indiscutible:

(El espacio grupal) *"sirve para sacar los sentimientos, descargar, hablar de ti"*.

"Fue una riqueza inmensa el compartir lo que eres y lo que sientes".

En el grupo hubo acompañamiento, se pudieron compartir experiencias, vivencias y sentimientos. Pudimos encontrar comprensión, apertura, empatía, misericordia, compartir ideales.

Muchas de las jóvenes ubicaron la colectividad como una herramienta clave porque además de ser su grupo de referencia, les permitió entrar en cierta dinámica de trabajo y conocer la dinámica de otros grupos para confrontar la propia, valorar esfuerzos, y compartir estrategias, *"conocer distintas formas de trabajar y de pensar"*.

Además, fue en este espacio en donde se pudo ir *construyendo el nosotras*, uno de los elementos centrales para el afianzamiento personal; la identidad colectiva se comenzó a tejer pues se identifican primero entre sí, estas chicas establecieron vínculos con las participantes del grupo con quienes comparten emociones y vivencias, y con quienes dialogan para encontrarse insertas en un mundo social amplio del cual también forman parte y en el cual pueden participar conjuntamente:

"Yo veo a muchas mujeres que necesitan que sepan que hay otras mujeres que son iguales a ellas y que tienen las mismas preocupaciones y que juntas podemos hacer cosas".

Finalmente, las situaciones de aprendizajes que describen estas mujeres son de lo más variadas, y son tanto formales como informales. Entre los contextos formales de aprendizaje, aquellos medios a través de los cuales pudieron fortalecer su proceso formativo fueron talleres, encuentros, asesorías, cursos, y la lectura y documentación. Las conversaciones y pláticas informales, y los videos han sido también vías para aprender.

¿Por qué les permitieron estas herramientas dar pasos en su proceso formativo? Porque, según los relatos de las jóvenes, a través de estas mediaciones

podieron desarrollar aprendizajes al acceder a información nueva, intercambiar y discutir ideas, conocer distintas experiencias, establecer nuevos parámetros de comparación, encontrar explicaciones, comprender, reconocer situaciones, aclarar ideas, despejar dudas, ubicarse a sí y a su realidad dentro del marco amplio que se iba abriendo, *"complementar el conocimiento de la realidad"*; se ensanchó la ventana y aumentó la capacidad de mirar a través de ella, lo cual las motivó a investigar, a buscar, a cuestionar, a conocer más, y por tanto, estuvieron ya en condiciones de elaborar el propio pensamiento.

Se vieron en la necesidad de buscar argumentos, fortalecer ideas, elaborar y enriquecer su discurso, lo cual reforzó su convicción personal sobre la necesidad de un cambio individual y social, y representó un sustento y orientación para ese cambio, al saber qué es lo que se tenía que enfrentar, qué es lo que se podía hacer, qué es lo que no se podía hacer, y ubicar los cómo, cuestiones discernidas a través de las reflexiones producidas en esos espacios de aprendizaje:

"(Las lecturas y aprendizajes) dan fuerzas para saber más, y luchar más y saber que podemos cambiar".

Algo fundamental que resaltaron muchas de las chavas y que en mi experiencia de trabajo con el grupo fue una constante, fue que se contara con un espacio de reflexión guiado por una facilitadora externa al grupo o charlas con una asesora pues como se señalaba arriba, en el colectivo se abrió la puerta a la catarsis y las chavas demandaron que éste constituyese un entorno de seguridad y contención por lo que disponer de un ambiente donde fluyeran las emociones, en donde, en palabras de unas de las chicas, *"te ubican, te tranquilizan"*, *"te ayudan a digerir información"*, *"a relajarte"*, un sitio en el que pudieran hallar consejo y escucha, fue indispensable para lograr la vinculación de las dimensiones personales que discurrían de forma dispersa y disparatada, para ligar emociones, afectos, ideas, aprendizajes, deseos, etc. y consolidar el proceso formativo.

Finalmente, la práctica de trabajo social ha sido una fuente más de aprendizaje. Las promotoras indicaron que ésta fue un auxiliar en su proceso de formación con perspectiva de género porque les permitió conocer la realidad, analizar su comunidad para *conocer mejor a lo que te enfrentas, ver como sur-*

gen y resurgen las formas de discriminación, encontrar otros panoramas, comprobar que *"lo que estás pensando sí está pasando"*, se pueden *"ver ideas tradicionales, lo que sucede con las chavas"*, *"vives lo que lees en las hojas y es más padre"*, lo cual representó algunos pasos más en la toma de conciencia.

Otro aporte a la formación es que esta labor implica la relación directa con la gente, la cual fue para estas jóvenes un campo para conocer diferentes opiniones, intercambiar ideas, experiencias, y saberes a partir de las cuales extraer lecciones e información útil, aprender a relacionarse con la gente y a *"comunicar correctamente las cosas"*.

La práctica fue un escenario para probarse a sí mismas, para ensayar habilidades, para aprender a resolver situaciones, para aplicar y desarrollar métodos de trabajo, para enfrentar situaciones diversas y aprender a manejarlas, para trabajar en distintos niveles y con poblaciones diversas, por lo que fue, como lo expresa una de las mujeres, un *"espejo para verte a ti misma"*, una oportunidad de pruebas, retroalimentación y mucho aprendizaje.

Por último, las promotoras también mencionaron como un apoyo importante ver el producto de su trabajo, se sintieron motivadas por los logros alcanzados y *"desarrollas seguridad al ver que funciona lo que haces"*, lo cual las incentivó a seguir en su tarea de promover la equidad y el cambio social desde una perspectiva de género, a pesar de que ésta sea difícil y poco valorada.

Encuentro que aquellos pasamanos que soportan a las mujeres cuando se encuentran frente a las imágenes cambiantes y a veces chocantes con las que se topan en su recorrido interior a través del cual se van mirando y se van haciendo arreglos, son variados y de formas distintas, su uso varía en cada ocasión, pero son siempre indispensables pues las invitan a sentirse seguras para ese trayecto y por tanto estar deseosas de ver su reflejo, y las sostienen cuando están a punto de caer.



Hay espejos que te multiplican, te repites cientos de veces, más allá de lo que puedes imaginar. Hay perspectivas desde las que resplandece mucho más la luna de cristal, otras en las que la profundidad del reflejo es enorme. Al situarte frente a ellos encontrarás una sensación placentera, aunque a veces te confunda un poco.

La práctica de promoción social desde la equidad

La promoción comunitaria es una práctica que reúne y caracteriza a estas chicas, es un espacio de aprendizaje en el que refuerzan valores, convicciones y contenidos que las afirman en su nueva postura, y es también el espacio en el que idealmente podrían aplicar y desarrollar sus ideas de transformación social para construir una sociedad más equitativa.

Las promotoras han reflexionado en distinta medida su labor social tanto en un plano personal como colectivo; le atribuyen a ésta principios, valores, fines, etc. que avalan su sentido de ser.

Para ellas el trabajo comunitario significa compartir, trabajar, hacer, organizar, concientizar, asesorar, alentar y apoyar (grupos, personas, actividades), promover, dar herramientas, sembrar semillas, mediar, en y para la comunidad; todos estos verbos describen en palabras de las promotoras su labor, la cual a través de muchos caminos conduce a un beneficio colectivo, a un mejoramiento del entorno en que viven y por el que trabajan:

"Ser promotora es hacer cosas que de otra forma no haría, que salen de lo común o del ejercicio de una profesión, es trabajar en la comunidad con los diferentes sectores. Es un espacio para desarrollar cosas".

Este trabajo representa también una carga fuerte pues mencionan que es un gran reto, que implica mucha responsabilidad, es un compromiso que pesa y que las expone a mucha presión social e incluso personal, además de demandar mucho tiempo.

A pesar de esto, la promoción social ha tenido también beneficios individuales, en las categorías anteriores se han comentado: ofrece muchas situaciones de aprendizaje y vinculación con otras personas y grupos que las fortalecen

personalmente y que se convierten en aprendizajes aplicables en la vida laboral, familiar y social; les ofrece la oportunidad de expresarse, de *"proyectar a los demás las propias inquietudes"*, de *"tener más alternativas y más expectativas"*, de satisfacer intereses y necesidades personales como el ejercicio de una práctica profesional, el *"ayudar a alguien más, caminar juntos/as, sentir y dar compañía"*, *"el desarrollo humano"*, tener reconocimiento social en sus contextos de trabajo, y tener injerencia para crear entornos más propicios para su desenvolvimiento personal: *"cambiar lo que no creo correcto para mí"*. La promoción social *"es una inversión de tiempo que rinde frutos personales en el futuro"*.

He comentado ya que más allá de estos beneficios que las han impulsado a realizar esta tarea comunitaria, ellas desean hacerlo, son sensibles a su realidad y quieren participar activamente en ella, tienen la voluntad de ayudar a las demás personas y apoyar en la solución de cuestiones que les afectan.

Ponerse *"los lentes de género"* representó una fuente más de motivación para realizar su trabajo pues por las implicaciones personales que generó su contacto con estas cuestiones, se vieron sumamente movidas y la transformación de su entorno se convirtió en una necesidad más fuerte aún, se vinculó vitalmente a sus búsquedas:

"Ser mujer y darte cuenta de que las mujeres somos importantes y merecemos respeto".

"Ver una educación deficiente, que inculca mensajes negativos, ver la situación de las chavas. El deseo de buscar un cambio que beneficie a hombres y mujeres".

"El cambio a largo plazo que pueda haber para que las mujeres tengamos una vida más placentera, sin tantos tabúes que no nos dejan ser felices. Me motiva... yo; tener una vida más feliz que la de mi mamá y tías, y disfrutarla sin temores ni prejuicios. Me motivan mis temores, pensar en llegar a algo que no quiero, es la necesidad de evitar un futuro determinado".

Para estas chicas la práctica de promoción desde la equidad ha sido uno de los caminos para alcanzar sus metas y erradicar situaciones que lastiman, violentan o limitan a ellas mismas o a las demás mujeres. En muchos de los casos, incorporar la perspectiva de género o al menos difundir un discurso feminista es un acto límite, al tomar conciencia de esta realidad, se vieron impulsadas a desafiarla y realizar acciones coherentes con su intención de construirla a su modo: *"Te enteras y tienes que hacer algo (...) por eso transmito la información"*.

Según las promotoras, la utilidad de "hacer algo", de trabajar a nivel comunitario desde la perspectiva de género es que al trabajar con distintos sectores de la comunidad y realizar un trabajo en cadena se puede sensibilizar a la población, concientizar, "que caiga el veinte", informar a la población femenina sobre sus derechos y alternativas, empoderarla, y así lograr:

"Dar más oportunidad a chavas y chavos para que tengan otro tipo de vida y relaciones".

"Que las mujeres puedan darse cuenta de que valen mucho y tienen que ser tratadas con respeto y equitativamente, que se valoren y que haya aprecio social hacia ellas".

"Ver la vida diferente, no ser tan sumisas o tradicionalistas (...) que se abran más expectativas e intereses (...) haces a la gente más sensible, haces que vaya cambiando mucho o poco el pensamiento de los demás".

Lograr la equidad, la convivencia armónica, que hombres y mujeres sean más libres y más felices, que las mujeres recuperen su autoestima "para que salgan adelante", y evitar la reproducción del modelo de relaciones sociales injusto son ideales que persiguen estas jóvenes al incorporar la perspectiva de género en su práctica comunitaria.

Refieren también que ésta constituyó, al menos en teoría, un elemento importante para la dinámica de sus centros de trabajo pues fue un "ganchito" para convocar a más gente, un asidero para la promoción social pues las promotoras se sintieron con nueva información y por tanto con más "cosas que decir".

Además, al ponerse los lentes de género se puso en la mesa la necesidad de sanar y fortalecer las relaciones al interior de sus espacios de trabajo pues al revisarse no sólo como mujeres, sino como promotoras, al reflexionar sobre sus acciones y formas de relacionarse en sus distintos espacios, detectaron aspectos a mejorar; se asomaron al espejo de sus centros comunitarios y el reflejo que éste les devolvió no fue el que esperaban encontrar, se percataron de la dominación masculina en algunos casos, de las relaciones jerárquicas y de subordinación que rigen con frecuencia sus relaciones de trabajo, y de los obstáculos que ellas mismas ponen para que esto deje de ser así como su dificultad para delegar, y poca habilidad para lograr consensos y negociaciones, por lo que se formularon la expectativa de lograr mayor equilibrio en sus centros.

Poco a poco el grupo fue planteándose expectativas sobre los frutos que rendiría en un futuro su trabajo de género, éstas fueron personales y a nivel comunitario. En el plano personal se refirieron a seguir creciendo, a informarse, a "seguir conociendo cosas, continuar en la búsqueda de mi personalidad, reafirmar cosas", y a "implementar los aprendizajes en la familia, centro juvenil y trabajo".

Las expectativas para la promoción comunitaria fueron poder consolidar sus equipos y proyectos para sensibilizar, lograr la equidad, modificar representaciones sociales "que limitan a mujeres y hombres", para

"Incidir en la población femenina para favorecer un cambio positivo, elevar su autoestima, que se sientan bien".

"Dar a conocer a hombres y mujeres algo que les impulse a investigar o conocer lo que está pasando".

"Reducir el machismo y lograr el reconocimiento de la diversidad, aceptación de todas las personas y armonía".

Siguiendo estos horizontes, las chicas comenzaron a realizar su labor, a incorporar pequeñas acciones o a diseñar grandes proyectos, de distintas formas cada una, de acuerdo a sus posibilidades, hizo el esfuerzo por trabajar en la promoción de la perspectiva de género, tarea que implica necesariamente una escala axiológica, la cual varió en cada uno de los casos. Los valores en que centraron su tarea fueron distintos pero complementarios.

Según su experiencia, los principales valores que promovieron fueron la autoestima y el respeto. Todas las promotoras mencionaron que el trabajo con perspectiva de género debe de buscar el autorreconocimiento femenino, fomentar el amor a sí misma, favorecer la confianza y seguridad personales; además de procurar la aceptación y respeto de todas las personas.

Otros valores fundamentales asociados fueron la búsqueda de la equidad y el conocimiento y respeto de los derechos, la sororidad "vernó como hermanas, como iguales", la empatía y comprensión, la cooperación, la solidaridad, la afectividad "ser cariñosas y compartir".

Para varias chicas son también importantes el fomento y aprecio de la dignidad humana, la *"valía de la persona, cada persona vale por ser persona"*, y el desarrollo de sus propios valores y cualidades; además de la corresponsabilidad, la fuerza y la decisión, como expresaron otras cuantas.

Muchos de los elementos que hasta aquí se han señalado se ubican en un deber ser, en una intención, son significados y elementos que las promotoras han deseado y valorado pero que no siempre se han podido concretar, ellas interpretan así su acción, pero la práctica ha sido distinta pues encontrar espacios para realizarla, hallar las estrategias adecuadas, y enfrentar obstáculos modifican la forma que toma el ideal propuesto.

Múltiples dudas derivadas de su vivencia personal relacionadas al impacto del conocimiento de temas de género y del desarrollo de su proceso formativo atravesaron el puente entre la práctica ideal y la real:

¿Podré?, ¿A qué me tendré que enfrentar?, ¿Cómo asumir nuestro discurso y aplicar en nosotras mismas lo que aprendemos sobre derechos, autoestima, etc. para vivir lo que predicamos?, ¿Cómo se aterrizan estos temas que mueven; voy a ir a hacer movederas y qué voy a hacer con todas las mujeres que se me conflictúan?, ¿Cómo motivar e interesar a la gente, hacer que la comunidad se anime a participar?

Interrogantes que se suman al reconocimiento de sus limitaciones, su impotencia ante algunos hechos *"a veces no puedes hacer nada, no sabes cómo ayudar"*, *"te sientes la salvadora y en realidad no lo eres"*.

La incertidumbre y expectativa marcan el ejercicio de la labor de promoción social desde la equidad, a algunas las detuvieron un poco, a otras las paralizaron por completo.

Esto explica en gran medida que los espacios en que al momento de hacer las entrevistas habían logrado impactar se reducían básicamente a su núcleo cercano: familia, pareja, grupo de amistades y equipo de promotoras, pues trascender este ámbito inmediato había sido complicado, algunas lograron llevar su práctica a un nivel colectivo pero difícilmente se puede decir que en ese momento se realizaran actividades comunitarias de manera consistente.

Entre las acciones desarrolladas en espacios colectivos las chicas mencionaron algunos talleres y cursos en sus centros de trabajo dirigidos a la población infantil y femenina principalmente, y la atención a quienes les solicitaran infor-

mación. Como actividades de mayor alcance para la población de sus colonias pero más esporádicas se llevaron a cabo eventos comunitarios (celebración del 8 de marzo, 10 de mayo, 2 de noviembre).

Pese a ser prácticas acotadas, estas chicas asumen que *"la perspectiva de género ya está en todo, en la escuela, casa, comunidad, en tus actitudes, estás formando en todos los espacios donde te relacionas"*, para ellas, su nueva forma de ser, pensar, relacionarse, etc. les permite de manera informal, en las charlas y relaciones cotidianas y en todos los espacios donde se desenvuelven, ir promoviendo una perspectiva de la vida distinta y orientada a la consecución de la equidad. Para esto, mencionaron que la estrategia fundamental para ir ejerciendo su influencia y motivando al cambio social que persiguen es el diálogo.

Explican que el cuestionar a las demás personas, plantearles preguntas para hacer evidente que *"tienen prejuicios y hacer que reflexionen"*, para *"hacerles ver cosas"*, para lograr que *"se detengan a preguntarse si pasa o no y a partir de ahí cuestionarse y pensar"*, es un medio efectivo al que recurrían para sensibilizar y promover la reflexión; y junto con ésta, el entusiasmo por conocer.

Otra vía que señalaron como útil fue el compartir la propia experiencia como una forma de provocar la curiosidad e interés y así disponer de un ambiente propicio para poder socializar información, aprendizajes, preguntas, hechos, etc. Además, hablar desde la propia experiencia, les da fluidez y conocimiento de causa, les permite hacer digeribles los contenidos, aterrizarlos. Esto lo expresaron como un aprendizaje importante, es una estrategia muy afinada a diferencia de la estrategia inicial, correspondiente a la etapa de feminismo reaccionario, cuando aún no habían hecho suyo el discurso de género y lo que éste implica, y por tanto, el medio por el que buscaban generar un cuestionamiento era *"sermoneando"*, *"hablando hasta saturar y violentar, pues el apasionamiento puede llevar al no respeto"*.

Muchas de las chicas ligaron el hecho de compartir su experiencia con el de *"transmitir con el ejemplo, con actitudes"*, más allá del discurso, reflejar en la práctica aquellos valores y tipo de relaciones que persiguen alcanzar, y recal-

caron que esto es necesario para poder dialogar e inducir a la reflexión por lo que se esforzaron por ser tolerantes, aprender a escuchar, a no juzgar, a demostrarse abiertas a platicar y dar un trato igualitario para ganar la confianza de la gente.

Unas de las jóvenes incorporaron en sus centros de trabajo recursos gráficos (dibujos, carteles, frases afirmativas) *"para bombardear y explicar luego el contenido y así sensibilizar y concientizar"*, elaboraron medios, como periódicos murales, para compartir información. Compartir, replicar talleres, organizar juegos y pláticas, invitar y asistir a eventos como cursos, marchas, etc. sirvieron para motivar a las demás personas, para *"explicarles"*, para iniciar un diálogo que lograra confrontarlas y adherirse a la idea de transformar la cultura.

Para algunas promotoras un camino importante fue visibilizar a las mujeres *"y el hecho de que somos importantes"* a través de preguntas que introducían en sus conversaciones como: *"¿y nosotras?"*, de pedir que se manejara un lenguaje incluyente: *"estar corrigiendo cuando hablan"*, o de señalar alguna figura femenina o dato referido a las mujeres para añadirlo a los parámetros de comparación o a los temas de discusión. Otras de las chicas mencionaron también el hecho de interceder por las mujeres o decir *"ya basta"*, confrontando a sus interlocutores o interlocutoras cuando en un discurso se les discriminaba: *"yo sí las defiendo"*.

Otra estrategia reconocida por algunas de las jóvenes fue *"buscar aliados, alguien que hable el mismo idioma"*, en el sentido de fortalecer su posición y trabajar en equipo para poder tener un mayor impacto en su tarea de cambio social y lograr equilibrio en sus equipos de trabajo. Esto demandó, según su vivencia, explicitar mediante la congruencia en su forma de ser y pensar que su discurso no suponía ninguna confabulación contra nadie, argumentar claramente su posición y entonces poder negociar para ir ganando terreno, espacios e interlocutores.

Estos avances, grandes o pequeños, les permitieron ubicar necesidades personales y a nivel comunitario que incorporaron como metas a alcanzar en sus proyectos individuales y de equipo que comenzaban a consolidar. En el plano

personal detectaron como necesidades resolver primero algunas cuestiones relativas a su proceso formativo, en ese momento en las etapas de afianzamiento y proyección personales; especializarse más en el tema de género, capacitarse para poder brindar el acompañamiento y contención necesarios durante el trabajo de género, "valor" para poder enfrentar la resistencia social y no retroceder ante los obstáculos que se presentan, y fortalecer su disposición y tiempo de dedicación para la promoción social.

Ésta requiere consolidar sus equipos para que den apoyo a las iniciativas propuestas, equipos equitativos que puedan desarrollar un trabajo incluyente y que trabajen más planeadamente, que sistematicen la información y organicen el trabajo.

Estos equipos sentarían la base para poder buscar los espacios y grupos de trabajo. Otra necesidad de los equipos es elaborar materiales y distribuirlos en las colonias, centros, etc.; y en su relación con la colonia, sensibilizar, "*crear la demanda de espacios de reflexión y para compartir la vivencia femenina diaria*", lograr mayor participación comunitaria, trabajar sobre el tema de violencia, hacer una labor que incluya a hombres y mujeres, y formar grupos que repliquen las acciones que se puedan desarrollar.

La intención de hacer un trabajo incluyente la recalcaron varias de las chicas con mucho énfasis como respuesta a una necesidad detectada por ellas para poder sensibilizar a la población en general y avanzar sin tantos tropiezos en el trabajo de cambio social, y como necesidad sentida y expresada por algunos de sus compañeros: "*Ustedes ya cambiaron su vida, ¿y nosotros qué?, ¿No que equidad?, Queremos un espacio para hombres*".

Más allá de los planes, logros, significados y toda la carga positiva que pudiera representar para estas jóvenes su trabajo voluntario a favor de la comunidad, a nivel práctico éste ha tenido también muchas desventajas, hay un contrapeso negativo que ya se ha referido: el peso de la responsabilidad, la presión derivada de la atención y expectativas que frecuentemente se ponen sobre ellas, la exigencia de tiempo.

Es notorio el hecho de que todas las promotoras coincidieron en que su labor social, bajo el esquema de voluntariado que la desarrollan, no es compatible con otras ocupaciones profesionales o laborales por el tiempo que ésta implica; además de que no es fácil dividir entre la vida personal y el trabajo, lo cual las conduce a descuidarse a sí mismas, a apropiarse y sufrir los problemas de otros/as, y a que *"toda tu vida está expuesta a la opinión de la comunidad"*.

Otra consecuencia negativa del tipo de trabajo comunitario de estas jóvenes es que, según sus palabras, no es difícil llegar *al aburrimiento* pues durante mucho tiempo se hacen "siempre" las mismas cosas y se comparte "siempre" con la misma gente, pues algo común a todas es su estancia prolongada en los centros a los que pertenecen, lo cual además, según una de ellas, puede llevarlas a *"convertirte en un obstáculo por estar siempre ahí, ocupando un sitio que podría ser de otra persona"*.

Estos elementos que complican la práctica de promoción social desde la equidad, se intersectan con apoyos, con elementos facilitadores que hacen viable y más aceptable la tarea; éstos son básicamente dos: El contar con el apoyo familiar, tanto moral como económico, como el tener un rol legitimado en la comunidad, una imagen positiva, *"acuden a ti y te preguntan"*, *"saben que eres promotora, te ven, y ponen una sonrisa"*. El reconocimiento es un facilitador en este quehacer lleno de altibajos, de afectos, de poderes, de intenciones, de choques, de contrapesos, es un elemento que compensa la situación laboral y salarial, lo cual cabría cuestionar.

Este es el recuento que hago de los significados y prácticas que distinguen el trabajo de promoción social desde la equidad de este grupo de promotoras; mujeres que buscan su imagen proyectada en varios espejos, que desde diversos ángulos pretenden favorecer su reflejo.

d.

¿Qué sucede si al querer mirarte una vez más, al inclinarte para buscar tu reflejo, te percatas que el frágil cristal se ha roto? Entre las múltiples líneas que contemplas te será prácticamente imposible poder ver tu piel tal como es y completar tu figura.

Cuando te ves, te sorprendes, tu aliento empaña la luna de cristal, no puedes contemplarte. Y si de pronto la casa de los espejos se oscurece, no podrás en la penumbra atisbar lo que buscas, si acaso, una figura sin brillo ni detalles, apenas hallarás un contorno que ni siquiera puedes reconocer. ¿Cómo mirarte entonces?, ¿Dónde está esa repetición tuya?

Los obstáculos en el proceso formativo y en la práctica de promoción social

Repetidamente he señalado que el proceso de estas jóvenes por el cual buscan transformarse e incidir en sus contextos está repleto de eventos, sentimientos, acciones y dudas que lo hacen complicado. De las trabas que las desanimaron, las desorientaron o las retardaron, muchas se han mencionado así como la forma en que fueron superadas, pero es importante ubicar el conjunto de obstáculos y errores que se fueron presentando en el trayecto formativo y labor de promoción comunitaria con perspectiva de género de estas chicas.

En el ámbito personal, más allá de lo doloroso que haya sido su proceso de crecimiento, las chicas mencionaron que la mayor dificultad que enfrentaron, y que hasta ese momento no era completamente superada, fue deshacerse de todo el peso cultural y familiar: *"todavía te queda la idea de tus papás, por más que quieras quitártela no es tan fácil, sigue pesando"*.

El temor y resistencia de parte de ellas mismas para transformarse, para hacer un trabajo introspectivo a fondo, deconstruirse y perseguir los ideales que estaban construyendo fueron también obstáculos que citaron constantemente.

Algunas de las chicas reconocen que su carácter no les ha permitido hacer el cambio de manera fácil, se reconocen irascibles, agresivas, poco colaboradoras e impacientes, lo cual intentan trabajar dentro de su proceso formativo, son aspectos que se suman a la tarea de transformación.

Otra barrera la constituyen los sentimientos que fueron experimentando en su proceso formativo, el sentirse aisladas, impotentes para enfrentar la realidad que las rebasaba y desbordaba, saberse pequeñas ante el "gran mundo", sentirse vulnerables y frágiles por "estar cambiada en un mundo que sigue igual" las hizo inseguras, las llevó a retroceder: "vas contra la marea, sería mejor seguir el mismo camino".

Las frases citadas expresan otra de las dificultades frecuentes, manejar el ser diferentes, enfrentar su proceso de resocialización, las promotoras enfrentaron muchas y muy diversas reacciones de su contexto social como reclamos por parte de sus parejas, diferencias con su familia, confrontaciones con sus amistades, e incluso el rechazo de la gente de sus colonias. Ellas se sintieron descalificadas, agredidas, desanimadas:

"Me decían: estás mal, te lavaron el cerebro, te hace daño ir allá (a la capacitación), mejor déjalo, y te juzgan, te critican".

"Me sentí muy atacada porque era la oveja negra, la mala influencia".

El temor que reflejaron personas cercanas a ellas las hizo dudar e incrementa el suyo:

"Me decía mucho mi mamá que no cuestionara, que no cuestionara nada, que yo los dejara seguir como estaban".

Leo entre líneas que un obstáculo frecuente ha sido el entender su nuevo discurso y postura crítica como "llevar la contraria"; muchas promotoras así lo expresan y desde mi punto de vista esto las posiciona en una actitud agresiva, de defensa, contestataria, que evidentemente dificulta su proceso y limita su capacidad de diálogo y de intervención social.

Coraje, impotencia, sensación de incompreensión y angustia son algunos de los sentimientos que provocaron en ellas las distintas reacciones de su entorno, emociones difíciles de manejar, desgastantes, y que definitivamente desaceleraron su proceso formativo.

Las desventajas que representa el trabajo de promoción comunitaria nombradas con anterioridad, más la desvalorización de esta actividad por personas significativas para ellas como familiares o la pareja, quienes además les demandaban tiempo y las instaban a que dejaran de realizarlas, son elementos que las hacían tropezar frecuentemente.

A estas trabas se sumó el hecho de que muchos de sus equipos de trabajo, cuando los había, eran poco sólidos, desintegrados y cruzados por pleitos por el poder por lo que encontraban en ellos poco apoyo. Las chicas describen a algunos de sus colegas promotores como "irresponsables, cerrados, pasivos, poco comprometidos"; con distintos matices, muchas expresaron que no se sentían tomadas en cuenta, que se les impedía la espontaneidad e iniciativa, que no podían lograr el consenso y la colaboración, que había "sabotaje". Esta fragmentación paralizó su actividad y es una explicación de las dificultades que han enfrentado para que su práctica tuviera mayor alcance a nivel comunitario.

La labor de intervención social también se vio complicada por las carencias personales que aceptaron tener algunas de las promotoras más jóvenes como inseguridad o nerviosismo al trabajar con grupos o hablar ante el público, no saber comunicarse correctamente, temor a la crítica, y falta de preparación en algunos temas.

Esta sensación de incapacidad se hace extensiva a la mayoría de las jóvenes al tratarse de introducir la perspectiva de género en sus actividades y grupos comunitarios, la mayoría se formularon varias interrogante sobre cómo incorporar el tema en sus planes de trabajo, y principalmente, cómo consensuar esta introducción y desarrollar conjuntamente con todos sus equipos la tarea, pues fue muy difícil sensibilizar, legitimar y lograr la colaboración por parte de todas y todos los miembros de sus equipos.

Esta dificultad se debió en gran medida a un error que aceptan varias de las chicas, pues como muchas lo expresaron, en su etapa de emancipación en rebeldía, se centraron en buscar mediante un discurso reiterativo y agresivo la reivindicación de las mujeres, hecho que ligado a que elaboraron una estrategia orientada al fortalecimiento de las mujeres en lo individual, como grupo y como beneficiarias del trabajo de promoción social, desplazando a los varones, lo cual provocó que ellos se sintieron excluidos.

Esto generó en la mayoría de los casos rechazo, violentó al grupo, "hubo envidia", aumentó la división de los equipos, y causó desinterés por las cuestiones de género en aquellas personas, hombres y mujeres, que no estaban participando en el proyecto Iztapalotl: "los hombres del centro sintieron que lo tomamos contra ellos, se sintieron excluidos", la identificación de las chicas se fortalecía al interior del grupo del proyecto y se debilitaba en los equipos de sus

centros, en la actitud que tuvieron en cierto momento las promotoras al sentirse "las que ya sabían frente a las ingenuas", descalificaron a sus compañeras de trabajo, lo cual hizo que el terreno fuera muy difícil para poder trabajar cuestiones de género en y desde estos espacios.

Otras dificultades que enfrentaron las promotoras están muy ligadas al trabajo previo y paralelo del CEJUV como organización que asesora y apoya a sus centros juveniles en los barrios, pues hay cuestiones que se refieren a la intervención comunitaria, a la consolidación de los equipos de trabajo, a las relaciones de poder, a la definición de roles, etc. que evidentemente afectaron el quehacer de las jóvenes, cruzándose estas cuestiones institucionales con las otras dimensiones que se han venido señalando.

En este sentido, un obstáculo que mencionaron algunas de las chicas es que desde su perspectiva, sus centros no constituyen realmente un referente para todos los sectores de la comunidad, reconocen que su influencia es limitada por lo que no se puede realizar un trabajo tan extensivo como se desea y necesita; además, en algunos casos las promotoras tienen "*pleitos personales o distanciamiento con gente de la comunidad*" que evita que las personas participen en los centros y en las actividades que organizan.

Para el caso de algunas chicas hay líderes de la comunidad que boicotean sus actividades, pues a diferencia de otros equipos, no tienen todo el apoyo y legitimación de su entorno lo cual hace muy difícil su trabajo pues no se cuenta con muchos de los recursos que esta aceptación podría representar.

Se ha mencionado ya que la apatía y poca presencia y participación de la gente en las actividades que organizaban las promotoras son constantes, además señalaban el sentirse discriminadas por ser jóvenes: "*te ven joven y dudan de tu capacidad de enseñar o hacer cosas*", situaciones que las desalentaron en gran medida.

También fueron obstáculos para el trabajo de promoción comunitaria la fragmentación de sus colonias, los "*pleitos entre vecinas o vecinos*", los "*ataques y descalificación entre mujeres*", la división territorial, la existencia de bandos claramente establecidos, enemistades, etc. hacen que la tarea de fortalecer el tejido social, lograr la involucración y trabajo conjunto de distintos grupos o sectores de sus colonias sea una labor prácticamente imposible.

Además, debido a estos conflictos, hubo momentos en que ejercer el liderazgo, en vez de representar una ventaja, *"puede representar barreras para que se acerque la gente"*, tanto por la división ente las personas de la colonia, como por ser vista *"como adversaria"* al manejar un discurso que las molesta, como lo fue el tema de género, y se complica entonces hasta la asunción de su rol de promotoras.

La práctica de promoción social desde una perspectiva de género es compleja pues de acuerdo a la experiencia de las chicas, aunque el tema no se incorpore como un contenido explícito, sí implica el abordaje de eventos, asuntos, actitudes, etc. que están ligados a la identidad y vida íntima de las personas por lo que es muy difícil hacerlo, en su trabajo las jóvenes encontraron mucha resistencia en sus grupos, *"poca capacidad de ver lo que le quieres enseñar"*, *"controversia"*, confrontaciones:

"Las señoras traen sus ideas bien firmes y es bien difícil cambiarlas".

"Mucha gente se ve afectada porque no le conviene que las mujeres se les salgan del guacal y que ya reclamen y que ya exijan".

Y con un gran peso, encontraron también su propio miedo y limitaciones para *"empezar a mover"*, *"causar problemas al provocar la confrontación personal"*, abordar un tema *"fuerte y difícil"*:

"Se corre el riesgo de dar información incorrecta, de no brindar todas las herramientas necesarias para que la gente construya su concepto o entendimiento".

Asimismo nombraron como obstáculos para poder transformarse a sí mismas y para poder garantizar la continuidad de los pequeños cambios generados en su entorno, el peso del imaginario social, repleto de nociones, valores y deber-ser diferentes a lo que buscaban lograr y que constantemente, como apariciones, eran puestos frente a ellas para confrontarlas, y además, significan contramensajes a lo que promovían, restando fuerza a la inquietud y disposición que lograban sembrar en sus grupos.

Todos estos obstáculos, que no son pocos, hicieron que percibieran su trabajo como *"pesado y muy grande"*, que se tropezaran frecuentemente, que disminuyeran la velocidad de su trayectoria. No es raro que al asomarse al espejo para verse a sí mismas, no encontraran claramente aquella imagen que buscaban, el polvo, la oscuridad, su mismo aliento, restaron visibilidad.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado y su confrontación con los objetivos del proyecto Iztapalotl y con el pensamiento de muchas feministas y de algunas corrientes educativas - sintetizado en el marco de referencia -, quiero recuperar algunas ideas finales, hacer consideraciones sobre la formación con perspectiva de género y enfatizar algunos elementos centrales de la experiencia sistematizada.

Aunque es imposible deslindar las causas de los fenómenos, aprendizajes y transformaciones vividos por estas chicas durante su proceso formativo con perspectiva de género, pues como se puede apreciar a lo largo del trabajo, éstos son producto de una trama de experiencias, motores internos, descubrimientos, eventos de su medio y por supuesto, del trabajo grupal y de la formación, sí hay algunas características, logros y aspectos abordados durante el proyecto Iztapalotl que pueden atribuirse a éste o considerarse coadyuvantes en el proceso formativo, el cual resultó ser muy rico de acuerdo a la apreciación de las chavas que lo vivieron y considerando los aprendizajes y elementos que adquirieron. Puede afirmarse que el proyecto se caracterizó por su integralidad ya que propició el desarrollo y aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades, lo cual impactó toda la forma de vida y pensamiento de las participantes, como ellas lo expresaron.

Recalco la importancia observada durante el desarrollo del proyecto de capacitación y fortalecimiento colectivo de recuperar el proceso de formación individual, de poner en el centro de la mesa a las personas y su existencia, a las mujeres con todas sus historias, su subjetividad, y los procesos por ellas vividos para poder entender y dimensionar los éxitos y fracasos de una propuesta educativa, de un proyecto de intervención social, de cualquier proceso que implique las relaciones humanas. Creo que este trabajo es valioso por el esfuerzo realizado en este sentido; he podido asomarme, junto con las chicas, a los distintos espejos y ventanas recorridos en su trayecto, y compartir esta información.

Una lección a partir de este trayecto en **La casa de los espejos**, es que a pesar del gran trabajo introspectivo realizado, de los muchos acercamientos al reflejo de su propia imagen, las chicas no están atrapadas en él, no están ensimismadas, se quedaron con una imagen suya, distinta a la que habían visto comúnmente, pero también con todo lo que fue y sigue apareciendo en la luna de cristal: su grupo, su familia, su centro comunitario o juvenil, todo su medio que también cabe en los espejos que fueron topándose en el recorrido por la casa de los espejos para salir de ella fortalecidas, con capacidad de mirar y estar en el mundo de otra forma.

Incorporar la perspectiva de género como un eje de reflexión, análisis y proyección en la práctica individual y social, efectivamente implica observarse y mirar el mundo, el mundo diario, el mundo íntimo, el mundo amplio y global, lo cual demanda trabajar primeramente en un nivel personal, reconocer, procesar y elaborar los conflictos que surgen a partir de la necesidad y búsqueda del cambio individual y social, las participantes "se abren", por lo tanto están vulnerables, se sienten frágiles, tienen dudas, y esto convierte en un pilar fundamental la contención personal y grupal; cuando se elaboran proyectos o actividades educativas con perspectiva de género, es necesario que se prevea esta necesidad y se provean apoyos para resolverla; no se puede dejar de lado la dimensión psíquica o subjetiva de aquellas personas con las que nos involucramos, no hay que olvidar que son sentipensantes, utilizando un término acuñado por Eduardo Galeano.

Quiero dejar claro que esta afirmación no implica incorporar explícitamente una dimensión terapéutica, el apoyo psicológico no forma parte de los procesos educativos y grupales como éste pues es difícil contar con apoyos psicológicos especializados, sin embargo, sí recalco el efecto catártico de este tipo de trabajos y sus implicaciones personales por lo que es necesario buscar que las condiciones individuales de las participantes les permitan incorporarse al proceso de revisión y cambio que conllevan y cuidar que tengan herramientas para enfrentarlos. Esto se debe de hacer desde la convocatoria y selección de candidatas, durante la conducción del grupo y la facilitación del proceso formativo, a lo largo de él es necesario ir visualizando el proceso personal de las participantes, sus resistencias, sus herramientas, etc. para garantizar que puedan participar de manera efectiva en el proceso.

Los aspectos metodológicos que podrían considerarse coadyuvantes en el abordaje de esta dimensión psíquica serían primero el reconocimiento y la intención de abordar a través del proceso formativo la constitución de la subjetividad de las personas participantes, sabiendo que es un proceso atravesado por el conflicto y requiere contención y cercanía. *"De la resolución de este conflicto dependen la solidez y coherencia psíquicas, y la energía para enfrentar nuevas experiencias o etapas como sujeto activo"*⁵⁶.

En este sentido de atender la dimensión psicoafectiva de las participantes, el espacio grupal, es fundamental. Si se logra consolidar en él un clima de confianza, reconocimiento y amistad, puede éste convertirse en un grupo de referencia que aportará muchos elementos, motores y condiciones para el fortalecimiento del proceso formativo, según se observó en el análisis.

Crear un ambiente propicio para el proceso grupal demanda la conducción de una facilitadora que pueda hacerlo pues el apoyo que puede brindar como externa, la escucha que brinde y la información que proporcione son apoyos indispensables en el proceso de desarrollo individual y colectivo de las personas participantes, considerando las limitaciones ya señaladas.

Esto se logrará también si en el grupo existe la oportunidad de potenciar a todas las personas que en él participan, si se pueden forjar y fortalecer las diferencias individuales, promover a cada una y uno de sus miembros, para que cada persona salga fortalecida y tenga herramientas. Esto es particularmente importante para las mujeres, diferenciarse, dejar de pertenecer al grupo homogéneo y gris de "las idénticas"⁵⁷ para construir su individualidad, la cual es una de las pautas del proceso formativo y también del trabajo de promoción social.

De acuerdo a los testimonios de las chicas y al análisis de la experiencia, el grupo llegó a conformarse como uno de esos grupos fuertes y cohesionados donde se generó un clima de confianza, se crearon significados, y se pudo fortalecer a cada una de las participantes en lo particular, y en distinta medida como grupo de promotoras sociales, de líderes comunitarias, de "mujeres equitativas". Esto se reflejó en que durante los ocho meses de trabajo no hubo conflictos aparentes al interior del grupo y las chicas mencionaron reiteradamente que haber tejido lazos entre sí fue uno de los elementos más valiosos.

⁵⁶ Itziar Lozano y Esmeralda Ponce de León, *op. cit.*, p. 7.

⁵⁷ *Vid.* Celia Amorós.

Una consideración que enfatizo es la importancia de que el liderazgo sea trabajado en espacios de capacitación, que se reflexione sobre éste, pues si bien la actividad o el activismo pueden dotar de elementos prácticos para ejercerlo y asumirlo, se requieren herramientas teórico-instrumentales para construirlo de manera que éste pueda ser más equitativo y democrático, como se pudo reflejar en la experiencia de estas jóvenes, promotoras con tiempo de dedicarse al trabajo comunitario y que a pesar de esto, difícilmente asumían su liderazgo o lo ejercían bajo formas de poder autoritarias que requirieron y siguen demandando mucho análisis y esfuerzos para desmontarlas y ejercerlo de otra manera; además de que requerían desarrollar o reforzar habilidades para fortalecerse como líderes.

Un aspecto notable del proceso generado con las chicas y que sería importante que se retomase en proyectos similares a éste, es la dimensión ética, porque es necesario explicitar los valores que sustentan al proyecto, y porque es innegable que la ética fue un eje que atravesó el proceso formativo, ésta se refleja en que las jóvenes asumieron una posición, en la responsabilidad que permeó su autoconfiguración, en su deseo de devenir en mujeres mejores, en mujeres con valores humanos sólidos, y además, de ser coherentes pues la búsqueda de la congruencia fue una preocupación constante y una tarea propuesta por todas. Gran parte de su empeño lo pusieron en el trabajo actitudinal, "*hoy sabemos que la actuación es mucho más sensible que el lenguaje*"⁵⁸, de ahí que buscaron por muchos medios sentar sus estrategias personales y de trabajo comunitario en éste.

Otro gran aprendizaje sobre el trabajo con perspectiva de género que quiero retomar es la importancia de *partir de sí* vs. la lógica bélica, vs. la adopción acrítica y descontextualizada de un discurso, opciones que he dicho varias veces que son desgastantes y poco efectivas.

Partir de sí es reapropiarse libremente de sí, del lenguaje, de las formas de convivir en el mundo, es significar la realidad, nombrar el mundo y responder las interrogantes a partir de la propia experiencia, lo cual requiere *juntar la razón y la vida para ponerse en juego, arriesgar, apostar, representar mejor al mundo de forma que podamos habitarlo, comprenderlo mejor y también transformarlo*⁵⁹,

⁵⁸ Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*, op. cit., p. 51.

⁵⁹ Rivera, Lomas, cit. pos. Ana Mañeru Méndez, "Nombrar en femenino y en masculino" en Carlos Lomas (Comp.), op. cit., pp. 158-165.

partir de la propia palabra y deseos, es crear, y hacerlo y saber que se crea, permiten estar en el mundo como *sujetas de la propia historia*.

Partir de sí es partir del pensamiento autobiográfico que permite desarrollar el sentido de coherencia en la propia vida, reelaborar y significar el pasado y proyectar el futuro⁶⁰. Las jóvenes aprendieron esto y desde ese momento su proceso pudo acelerarse más y tener menos altibajos.

En este mismo sentido va también la idea de *construir el nosotras*, partir de mí y de nosotras para estar en el mundo es una experiencia que permite construir, interlocutar, unir.

Uno de los principales aspectos en el trabajo con perspectiva de género fue la interlocución. Ésta es básica en dos sentidos, uno es el catártico, hablar cura, permite reelaborar, procesar información, afectos, emociones, etc. y por tanto, compartir en el grupo las vivencias fue valorado por las chavas como un medio de apoyo para su desarrollo personal. El otro sentido de la interlocución fue permitir el diálogo, proceso que fue necesario para aprender, para formarse, y también para formar, para realizar su trabajo comunitario pues la palabra es el "*lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo*"⁶¹.

Las actitudes y el diálogo fueron fundamentales, se derivaron de los principios metodológicos que demanda un trabajo de género, un trabajo que busca reconocer, respetar, construir, cooperar, "*ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres (y las mujeres) se educan en comunión, y el mundo es el mediador*"⁶², esta frase expresa el punto de partida y de llegada de este tipo de proyectos, la estrategia que deben, debemos, seguir quienes pretendamos cambiar una cultura para construir otra más justa, democrática, equitativa, incluyente.

Otra cuestión que destacar es que se logró una apropiación del proyecto por las mujeres que participaron en él, ésta fue necesaria para mantener su compromiso y participación, y para que la intensidad del proceso llegara al nivel de profundidad que se llegó tanto a nivel personal (como mujeres) como laboral

⁶⁰ Anthony Giddens, *op. cit.*, p. 95.

⁶¹ Ernani María Fiori en Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 17.

⁶² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 86, texto añadido entre paréntesis por mí.

(como promotoras), de ahí que la estructura de los proyectos de este tipo deban permitir flexibilidad, colegiabilidad, trabajo en equipo, y contar con mecanismos de comunicación, y suficiente claridad en objetivos, funciones y posibilidades por parte de todas sus integrantes, elementos que en este caso fueron los que permitieran a las jóvenes no sólo sentirse parte del proyecto, sino apropiarse de él, dinamizarlo y dedicarle sus energías, que no fueron pocas.

Un último punto que resalto sobre el proyecto es su carácter educativo, realmente puede calificarse como tal pues las evidencias indican que uno de sus productos fue promover a las jóvenes para construir su proyecto de humanización, para, al reconocerse inacabadas e imperfectas, proponerse avanzar en el sentido que les permitiera ser mejores, autoconfigurarse.

A esta idea se vincula la necesidad de soñar y la importancia de la esperanza:

"Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No ha cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza"⁶³.

La última etapa del proceso formativo de las chicas descrita en esta sistematización, es precisamente aquella en que comienzan a soñar, en que de nuevo confían en el cambio, en la que formulan sus planes de crecimiento, en la que el aprendizaje y búsqueda permanentes son tareas asumidas para su cotidianidad, lo cual habla de que el proceso generado sí fue educativo.

Más allá de la riqueza y lecciones que pude extraer al haber participado junto con las jóvenes en el proceso, una idea final que quiero compartir se refiere a mis propios aprendizajes durante la coordinación y sistematización de este proyecto, y éstos tienen que ver tanto con asuntos personales como con cuestiones pedagógicas que me interpelan como educóloga.

A nivel personal me vi al igual que las demás participantes, movida y confrontada, si bien para mí no fue tan fuerte el impacto como para las demás cha-

vas porque no estaba tan dentro del proceso y además, tenía ya algún tiempo de haberme iniciado en temas de género y de haber enfrentado las crisis y temores que conlleva el proceso de cambio, sí volví a verme en la necesidad de reelaborar algunas cosas, replantear algunos saberes y actitudes, y asumir en mi vida personal algunas cuestiones derivadas de mis deseos, necesidades y valores.

Sé que no he terminado este proceso de pensarme y construirme, de interrogar mi entorno y sospechar de las verdades que había aprendido, espero que éste siga dándose a lo largo de toda mi vida, sin embargo, durante el tiempo de este trabajo pude reflexionar y construir nuevas ideas que me afectan de manera muy íntima y tienen que ver con el tema del poder y también con la valoración y respeto de la diversidad sexual.

Fue también una etapa rica para construir y practicar los valores de sororidad y *affidamento* pues estaba en un grupo de puras mujeres de origen diverso y distinto al mío con las que buscaba realizar un trabajo de equipo, construir un proyecto, llegar a consensos.

Durante esta experiencia logré ponerme "un poco más" (aunque la expresión suene extraña, dudo que alguna vez se pongan por completo) "los lentes de género", pues como coordinadora del proyecto Iztapalotl me vi en la necesidad de cuestionar algunos campos de conocimiento y entenderlos desde otra óptica para saber qué implica la perspectiva de género en el trabajo comunitario y de promoción social, así como cuáles podrían ser sus relaciones con temáticas específicas como las abordadas en los talleres, y así orientar el trabajo que se realizaba.

En este sentido van también mis aprendizajes como educóloga. He referido ya algunas pautas y elementos metodológicos que pude ir descubriendo y valorando, pero recalco fundamentalmente la pertinencia de la educación popular para el trabajo de género.

Evidentemente, muchas de las feministas y grupos de mujeres han trabajado bajo esta corriente educativa, de ella y de los métodos que propone se han derivado múltiples grupos que la retoman y adaptan para su quehacer pedagógico pues éste demanda una propuesta que permita el diálogo, la cola-

⁶³ Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, *op cit.*, p. 87.

boración, la práctica de la libertad, la recuperación de los conocimientos y saberes del grupo, el fomento a la autonomía, etc.

La pedagogía de la oprimida, el trabajo de concientización, la pedagogía de la esperanza, son claves que comparten la educación popular y la filosofía feminista.

Esto, más allá de traducirse en técnicas de trabajo, para mí representó un esfuerzo por volver a las fuentes, analizarlas y entender cómo han bebido de ellas otras personas, éste fue un ejercicio que me permitió ampliar la visión y entender cómo se actualiza y aplica la educación popular, y cómo se configura la pedagogía feminista.

El producto que obtuve me satisface, la mayor riqueza del ejercicio fue ubicar los métodos derivados de las corrientes filosóficas analizadas, identificar elementos didácticos, hacer un esfuerzo sistematizador de todas ellas y formar un cuerpo teórico-metodológico que puede retomarse en proyectos semejantes al que recuento.

He dicho ya que este marco de referencia fue elaborado con posterioridad al diseño y desarrollo del proyecto, y que de haber sido un insumo para su planeación y conducción, hubiera habido muchas más fortalezas y logros.

Encontrar aspectos metodológicos y didácticos no fue nada sencillo, recurrí también a otras corrientes educativas, retomé propuestas actuales que en otros temas se están desarrollando (EPDDH, educación en valores), y armé, con insumos de lo más variados, un marco teórico que se ajustara a mis necesidades e intereses, al tipo de proyecto en el que había participado.

Considero por lo tanto que una tarea de las feministas y de quienes trabajamos cuestiones de género y educación, particularmente en ámbitos no formales y con personas jóvenes y/o adultas, es precisamente organizar las ideas y experiencias, formular teorías y difundirlas para que puedan encontrar soportes los proyectos y actividades que se desarrollan en el tipo de instituciones y colectivos que desde los más diversos espacios buscamos hacer un trabajo educativo y de transformación social, como lo fue el proyecto Iztpapalotl.

Quiero plantear una pregunta que queda rondando en mi cabeza después de tanto hablar de la asociación entre el proceso formativo, el cambio personal,

la crisis y el conflicto, objeto de estudio de esta sistematización. La pregunta es si el conflicto es necesariamente la forma de llegar al cambio, y hablo de un conflicto que genera crisis y dolor, como lo fue en todos los casos de las chicas.

¿Tenemos que sufrir para crecer? ¿Siempre hay que tocar fondo para cambiar? ¿Se puede deconstruir sin derrumbar? No lo sé, si la respuesta es afirmativa, es muy cruda. La intensidad de los conflictos que enfrentaron las chicas durante su proceso y la angustia generada fueron distintos en cada una de las jóvenes, pero fue un denominador común. Por supuesto existieron también alegrías y emociones positivas en este proceso, éstas y sus matices quedaron plasmados; sin embargo no se puede decir que el placer sea una característica de esta experiencia de transformarse, por lo menos en este caso analizado, y durante el tiempo del proceso porque al volver la vista atrás, el "resultado" – entendiendo que éste es parcial y temporal, sujeto a avances, etc. – evidentemente fue satisfactorio para las jóvenes.

Sé que no hay una respuesta, el dolor y el placer de las personas que buscan pensarse y ser diferentes dependerán en gran medida, como se ha visto, de la historia y características personales, del contexto parental y social en que se viva y que presentan más o menos facilitadores u obstáculos al proceso personal, de la cantidad-intensidad de cosas que se tengan que deconstruir, de las mediaciones de que se pueda disponer, e incluso, de eventos coyunturales, dependerá de toda la trama en que se teje este proceso, pues recordando a Freire:

"Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprendiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado (...)"⁶⁴.

Recorrer la casa de los espejos puede implicar para cada persona las más distintas vivencias, en este caso, afortunadamente fueron finalmente valoradas como positivas, y ojalá se pudieran evitar obstáculos y ahorrar penas en este trayecto, desde mi punto de vista, hacerlo puede ser posible si se siguen identifi-

⁶⁴ *Idem*, p. 30

cando aquellos apoyos y obstáculos que refieren las personas que la atraviesan, como busco hacer con esta sistematización, para contar con insumos que permitan diseñar materiales y propuestas educativas que los consideren para, si no erradicarlos, al menos mitigar su impacto.

En esta línea recalco uno de los aportes de la EPDDH y de la educación popular, desde estas perspectivas educativas es fundamental educar en y desde el conflicto, pedagogizar el conflicto, se busca reconocerlo, sabiendo que no se está sola(o) en el proceso de su resolución y estableciendo la interlocución e interacción como medios para compartir interrogantes, respuestas, saberes, aportes, etc. que permitan enfrentarlo. Esta visión permite dotar a las personas de herramientas y recursos para afrontar de manera positiva los conflictos, y, retomando mi inquietud recién planteada, si el conflicto es parte del proceso de crecimiento y cambio, contar con medios para afrontarlos es una necesidad que no se puede olvidar.

Si bien en esta sistematización me he centrado en el proceso formativo de las chavas y en el capítulo de análisis están planteadas algunas de sus principales limitaciones, quiero retomar el contexto amplio en el que se insertó éste y señalar algunas limitaciones que afectaron del desarrollo del proyecto Iztapalotl.

Una de las limitaciones de este proyecto fue que se logró abordar de manera plena el nivel individual, sin embargo, el ritmo propio del proceso grupal y por razones de tiempo, el abordaje de un trabajo colectivo no fue logrado de manera suficiente, y todas las cuestiones de discusión e intervención social en términos más amplios no fueron trabajadas, de ahí que la dimensión política en el sentido amplio de la palabra haya sido débil, no inexistente, pues estaba ya dicho que la acción de las jóvenes en sus microespacios son acciones políticas, acciones que pretenden modificar sus entornos, pero que se restringieron a los espacios individuales y no se llegaron a concretar en otros ámbitos.

Hay que tener claro que "formar cuadros" o lograr que algunas personas se empoderen y desarrollen iniciativas en sus entornos no es la solución a los problemas que afectan a la comunidad o al grupo social, el trabajo de transformación social, de cambio hacia una cultura más democrática y equitativa, no se agota con la formación de algunas agentes, es un esfuerzo permanente y colectivo, se requiere multiplicar esfuerzos, invadir diversos espacios, buscar alianzas, establecer diálogos y frentes para la labor de sensibilización y acción colectiva, y posteriormente, social, proceso a largo plazo que demanda también una serie de

condiciones que corresponsablemente deben generarse para poder concretarlo, requiere acciones que incidan en la comunidad y en las personas, hay que intervenir en estas dos dimensiones reconociendo la importancia de los sujetos en el desarrollo, de las relaciones sociales y ciudadanas, institucionales e interpersonales, y la necesidad de hacer propuestas que impliquen decisiones grupales para transformar la cultura.

Abordar a las personas en lo particular implica incidir en su percepción individual y en el valor social que hacen de sus aportes y características, en las formas en que las personas perciben a las demás, es decir, influir en las representaciones sociales de la comunidad con la que interactúa, por lo que no hay que menospreciar su rol, pero sí reconocer que éste es limitado y el trabajo requiere ampliarse a otros niveles.

Los objetivos, expectativas y demandas iniciales del proyecto Iztpapalotl hacia las participantes fueron muy amplias, se requirió de un trabajo continuo de replanteamiento y ajuste a las necesidades, posibilidades y ritmo de trabajo reales de las chavas. Fue un proyecto demasiado demandante.

Bajo el supuesto de formar a las promotoras en la acción, uno de los planteamientos metodológicos del proyecto fue la práctica de intervención comunitaria, sin embargo, fueron muchos los obstáculos que interfirieron en ésta, como se describió en la cuarta categoría de la sistematización y análisis de este trabajo. Se reconoce como un error haber contemplado la intervención social de manera desarticulada de todo el equipo del centro u organización. Para diseñar procesos de formación en la acción es necesario apoyarse en una visión más amplia del entorno y en las posibilidades reales de intervención, así como ofrecer espacios y alternativas más acotadas o aseguradas en las que se pueda tener la oportunidad de realizar ejercicios de aplicación de los conocimientos, de acercamiento a la realidad, de vivencia de los aprendizajes, independientes de estructuras organizativas más amplias que puedan interferir en el proceso de práctica de quienes se forman. Faltaron en el diseño del proyecto las estrategias metodológicas para identificar y enfrentar los obstáculos, al tiempo que iban apareciendo.

Asimismo, se ha señalado ya que tomó mucho tiempo que las chavas pudieran convertir los aprendizajes en acciones de proyección social, la multiplicación del proyecto estaba considerada como uno de los objetivos inmediatos, sin embargo fue muy difícil generar y aplicar nuevos proyectos pues

hacerlo implicaba que las chicas se apropiaran del tema, que enfrentaran las confrontaciones generadas, y que se estableciera el respaldo necesario para su desarrollo, por lo que se sugiere acotar las expectativas en este sentido y ampliar los plazos para la réplica o generación de proyectos. Habría entonces que dudar no sólo de este principio y la estrategia para multiplicar el proyecto, sino también de la selección o formación del grupo participante pues fue evidente que las chicas no tuvieron suficientes elementos metodológicos para su trabajo de promoción social y que necesitaban más formación en este sentido, no sólo en el tema de género.

Otra cuestión que es importante poner en tela de juicio es el proceso grupal generado, si bien se ha descrito con gran énfasis su riqueza y ventajas para el proceso formativo, también podría decirse que el grupo fue una esfera, un núcleo cerrado y seguro, el cual concluyó formalmente con el fin administrativo del proyecto Iztapalotl, y aunque se desconoce cómo haya impactado a las chicas el hecho de poner término al espacio en el que se sentían fortalecidas, es posible que haya tenido consecuencias. Si bien no se pretende en ningún caso formar grupos eternos y en este caso se elaboró un cierre formal tratando de hacer amarres, quedaron pendientes de resolver muchas inquietudes y demandas del grupo que justificaban la prolongación del proyecto, cosa que no sucedió, ¿qué pasó entonces?

Hubiera sido deseable que durante la conducción del grupo y proceso se pensara en los efectos de este desenlace, en el fortalecimiento de los vínculos al tiempo que se preparaba su rompimiento para que las chicas tuvieran herramientas que les permitieran seguir sintiéndose fuertes fuera del grupo.

De esta experiencia se extrae una lección importante, se sugiere incorporar como eje de trabajo permanente la cuestión de la dinámica grupal, se reconoce que ir analizándola y trabajar el proceso del desarrollo del grupo podría facilitar y/o acelerar muchos de los procesos que se generaron (contención, identidad, confianza, etc.) y apoyaron el proceso individual de las chicas, o también sería útil para prevenir algunos de los desajustes y dificultades que se generaron en la dinámica grupal o para trabajar a tiempo sus consecuencias (la deserción, el ensimismamiento, etc.).

Otra limitación del proceso fue que la formación fue muy intensa y requirió de sus participantes una gran disposición y perseverancia que no siempre se mantuvieron, se señaló ya que hubo un alto índice de deserción, no todas per-

manecieron, las causas y efectos de esto fueron descritos ya, y aunque son de diversa índole, sí queda claro que la temática es compleja y no facilita la persistencia, el deseo de huir y el miedo caracterizan algunas de las etapas referidas en el proceso de sensibilización y acercamiento a la temática de género.

Una consecuencia negativa para el proyecto de la deserción fue la falta de intercambio interinstitucional. Se reconoce que faltó una estrategia de vinculación con más y distintas organizaciones, así como con instancias gubernamentales, esta carencia limitó las posibilidades de retroalimentación, de intercambio y también para dimensionar los proyectos y actividades en otros ámbitos.

En lo que se refiere al diseño de los contenidos de la formación, hubo temas que no se profundizaron lo suficiente, algunas carencias temáticas señaladas por las participantes (relaciones personales y de pareja, profundización en cuestiones de autoestima, sexualidad y resocialización-trabajo personal) y otras consideradas por la coordinación del proyecto que debido a cuestiones de tiempo fue imposible introducir pero que hubieran sido fundamentales para complementar la formación, como el tema ya mencionado del poder y liderazgo, consideraciones filosófico-políticas sobre feminismo, y algunas cuestiones sobre género y economía.

El acompañamiento fue otra de las modalidades formativas del proyecto, se consideró que es una forma útil de trabajo pero debe de intensificarse y afinarse, encontrando el equilibrio en su forma de operación entre su carácter puntual y libre, y su necesidad de ser más sistemático y en ocasiones planeado.

Se destacó como una dificultad constante en todas las líneas de trabajo el factor tiempo, definitivamente, involucrarse en un proyecto de este tipo, que implicaba trabajo individual y social, una práctica diversa dentro de la comunidad, etc., no fue una tarea sencilla, varias promotoras desertaron a mitad del camino y quienes continuaron, lo hicieron dejando de lado muchas otras actividades e incluso, su vida personal pues fue muy absorbente el trabajo. Esta situación me lleva a plantear dos interrogantes, una sobre el carácter voluntario del trabajo de las participantes, ¿hasta dónde se les puede pedir que se involucren y realicen tareas cuando no reciben un reconocimiento económico, y a veces, ni social, por esto? ¿Cómo se puede entonces planear un proyecto de este tipo cuando no está bajo su control el número de recursos humanos con el que se cuenta ni su grado de involucración ni de tiempo de trabajo?

Y, el otro cuestionamiento interpela directamente a la estructura del proyecto, el cual en sí mismo reproduce el estereotipo de género femenino: se esperaba que colaboren aquellas "súper mujeres, serviciales, multitareas, dispuestas a hacer un trabajo por las demás gentes y a dedicarse en cuerpo y alma a él". En la reunión de evaluación final del proyecto fue clara esta contradicción, se diseñó un proyecto para hacer, valga la expresión caricaturizada, que unas mujeres ayudaran a otras a superar su situación de opresión y que se encontraran a sí mismas, sin embargo, esta "ayuda" supuso que esas mujeres se olvidaran en cierta medida de sí mismas, de sus tiempos, de sus deseos y relaciones personales, para dedicarse a "las otras"; la frase expresada por una de las participantes lo sintetiza así: *"casi no me conozco, creo que he pasado más tiempo preocupándome por todos, y por mí, casi no"*, además, en charlas informales comentaban el aplazamiento de proyectos personales (tomar un empleo, ingresar a la escuela, etc.) hasta que hubieran terminado su participación formal en el proyecto pues los tiempos que demandó fueron en muchas ocasiones incompatibles con el desarrollo de otras actividades.

La pregunta es cómo estructurar un proyecto que permita niveles diferenciados de participación, que facilite la elección individual de quehaceres y compromisos de acuerdo a los intereses y posibilidades, que tenga un beneficio económico para quienes se integren a él de "tiempo completo", que no termine reforzando lo que se quiere erradicar⁶⁵, sin olvidar que la consolidación y permanencia de un grupo es fundamental para el proceso personal y del proyecto.

Por último, señalo que hubo también algunas limitaciones institucionales que afectaron en cierta medida al proyecto Iztapalotl, una de ellas fue la falta de recursos humanos por lo que el equipo de coordinación era mínimo, traducándose esto en una visión limitada, en respuestas más lentas, en sobrecarga de trabajo, etc.

Otro obstáculo para el proyecto fue que debido a la dinámica y proceso de recomposición de la organización, no hubo vinculación del proyecto Iztapalotl con los demás proyectos y temáticas que se trabajan en la institución

⁶⁵ Por supuesto se debe matizar esta imagen de la paradoja, los frutos obtenidos y el fuerte proceso individual rompieron ya con muchas de las creencias y roles de género de estas mujeres y las llevaron a ser diferentes y a crecer, sin embargo, es un hecho que el diseño del proyecto partió de una concepción sobre sus participantes, las promotoras, muy vinculada al estereotipo que se refería y queda por estudiarse cómo pueden superarse estas visiones o cómo disminuir las posibilidades de reforzar los roles y concepciones de género con la exigencia y requerimientos de la práctica misma.

ni con las actividades a las que las mismas participantes estaban ligadas por su vínculo con las demás áreas del CEJUV, de ahí que en ocasiones se duplicaran espacios y tiempos de actividad para las promotoras, y que se trabajara de manera aislada con la consecuente falta de recursos, de apoyo y de reconocimiento al interior de la institución, lo cual está en cierta medida explicado por el conjunto de dificultades en las relaciones del CEJUV con los centros juveniles de los barrios, las cuales se concretaban en cuestiones metodológicas, operativas y grupales, según se señalaron.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBA MARTÍNEZ, Gabriela; "Educación para la paz y los derechos humanos"; Documento mecanográfico; Asociación para la Educación en los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Julio 2000.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel; "Vivir la educación, transformar la práctica"; Textos Educar; Secretaría de Educación Jalisco; Guadalajara, Jal., Méx.; Julio 2000.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas; "La construcción social de la realidad"; Amorrortu; Buenos Aires; 1994.
- BURÍN, Mabel (Coord.); "Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental"; Grupo Editor Latinoamericano; Colección Controversia; 1ª. edición; Buenos Aires; 1987.
- CASCÓN, Paco; "Metodología en la Resolución de Conflictos"; Documento mecanográfico; España; Enero 1995.
- y PAPADIMITRIOU CÁMARA, Greta; "Resolución noviolenta de los conflictos. Guía metodológica"; El perro sin mecate; Aguascalientes, México; 2000.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo; "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista"; Mc Graw Hill; México; 1998.
- FERRY, Gilles; "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica"; Paidós Educador, ENEP-I, UNAM; España; 1991.

FILLOUX, Jean Claude; "Intersubjetividad y formación"; Serie Formación de Formadores; Documento no. 3; Ediciones Novedades Educativas; Universidad Nacional de Buenos Aires; Argentina; 1996.

FLORES HERNÁNDEZ, Eugenia y REYES ROSAS, Emma María; "Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica"; Red de Mujeres A. C.; México, D. F.; 1997.

FREIRE, Paulo; "Cartas a Cristina"; Siglo XXI Editores; México; 1986.

-----; "Pedagogía de la esperanza"; 2ª edición; Siglo XXI Editores; México; 1996.

-----; "Pedagogía del oprimido"; 45ª edición, Siglo XXI Editores; Argentina; 1994.

GARCÍA ACEVEDO, Lourdes (Coord.); "El desarrollo rural. Un camino desde las mujeres"; Red Nacional de Asesoras y Promotoras Rurales, Mujeres para el Diálogo, Equipo de Mujeres en Acción Solidaria; México; 2001.

GARCÍA CANAL, María Inés; "Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte de existir"; Documento mecanográfico; México; Noviembre 1999.

GHISO C., Alfredo; "Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar"; Medellín, Julio 1998; <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

GIDDENS, Anthony; "Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea"; Ed. Península; Barcelona; 1997.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María (Coord.); "Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación"; Universidad Pedagógica Nacional - Miguel Ángel Porrúa; México; 2000.

GUZMAN STEIN, Laura; "Sistematización y lineamientos para una propuesta teórico-metodológica de trabajo con mujeres adolescentes y jóvenes con perspectiva de género"; Programa de Mujeres Adolescentes CEE; Costa Rica; 1998.

- HUME, Patricia (Comp.); "Género y derechos humanos"; Cidhal; México; 1998.
- JARES, Xesús; "Educación para la Paz. Su teoría y práctica". Editorial Popular; España; 1991.
- LAGARDE, Marcela; "Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres"; Puntos de Encuentro; Nicaragua; 1997.
- ; "Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista"; Ponencia presentada en el Coloquio "La Ciudadanía de las Mujeres y la Reforma Política del Estado"; Asamblea Legislativa del Distrito Federal; México, D. F.; 14 de marzo 2001.
- ; "Género e identidades"; FUNDETEC – UNICEF; 2ª edición; Ecuador; 1994.
- ; "Identidad de género"; Centro Juvenil Olof Palme; Nicaragua; 1992.
- ; "Juventud y feminidad: Un plan para vivir"; Puntos de Encuentro; Nicaragua; s/f.
- ; "La edad más densa de la vida de las mujeres"; Entrevista realizada por Gabriela Cob y Fernando Francia; Costa Rica; s/f.
<http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/cont/lagarde.html>
- LEÓN, Magdalena (Comp.); "Poder y empoderamiento de las mujeres"; TM Editores – Universidad Nacional Facultad de Ciencias Humanas; Bogotá; 1997.
- LOMAS, Carlos (Comp.); "¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación"; Paidós Educador; España; 1999.
- LOZANO, Itziar y PONCE DE LEÓN, Esmeralda; "Las mujeres como sujeto social en el movimiento urbano-popular de la Ciudad de México. Informe de investigación"; Cidhal; México; 1991.

LUNA G., Lola; "De la emancipación a la insubordinación: de la igualdad a la diferencia"; Julio 2000; Barcelona;
http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismoslola_luna.html

MACEIRA OCHOA, Luz María (Coord.); "Y nos amanece. Reflexiones a partir de una experiencia de Formación de Mujeres Jóvenes para la prevención de la Violencia de Género"; Cejuv-Sedepac; México; 2001.

MARTÍNEZ L., Isabel; "Entrevista a la autora de La Mística de la Femenidad, Betty Friedan"; 2000; http://www.nodo50.org/mujeresred/betty_friedan.html

MASSOLO, Alejandra; "Guía de formulación y aplicación de políticas municipales dirigidas a las mujeres"; Red Mujer y Hábitat de América Latina; 2001; <http://www.redmujer.org.ar/cd/espanol/index.htm>

PALMA MORENO, Ma. Aurora; "¡Seamos diferentes! Manual de superación personal para mujeres"; Enlace, Comunicación y Capacitación, A. C. – Educ, S.A. de C.V.; México; 1998.

PAYÁ SÁNCHEZ, Montserrat; "Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual"; Desclée De Brouwer; Colección Aprender a Ser; Bilbao, España; 1997.

PÉREZ VIRAMONTES, Gerardo (Coord.); "Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias"; ITESO - Universidad Iberoamericana; México; 1998.

Revista "Feminaria"; Año II; No. 4; Buenos Aires; Noviembre 1989.

Revista "Frontera norte"; Vol. 9; Núm. 18; Julio-Diciembre 1997.

Revista "Sinéctica"; Núm. 2; ITESO; Jalisco, México; Enero – junio 1993.

ROMERO M., Doménico; Documento de trabajo mecanográfico; Sedepac, A. C., México, D. F., 2000.

SAU, Victoria; "Diccionario Ideológico Feminista"; 2ª edición, Icaria; Barcelona; Junio 1990.