

## LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE UNA LECTURA DE GÉNERO

**María Bellosta Martínez**

*Acción Solidaria Aragonesa*

**Raúl Susín Betrán**

*Universidad de La Rioja*

**RESUMEN.** *En este trabajo, y a través de una experiencia concreta, se pretenden reivindicar las posibilidades y la necesidad que existe de leer la realidad del desarrollo por medio de la perspectiva del género. Sin embargo, de nada nos serviría contar de forma aislada tal experiencia si no dispusiéramos de unos elementos teóricos para interpretarla. Para ello el trabajo consta de dos partes. En la primera se aportan una serie de claves –la globalización, la imposición del “pensamiento único”, los procesos de empobrecimiento, la feminización de la pobreza, los valores positivos de la globalización– que dan paso a la segunda parte donde se presenta una estrategia de acción concreta en el ámbito de la educación no formal para el desarrollo. En particular, se muestra el trabajo llevado a cabo por la ONGD Acción Solidaria Aragonesa (ASA) en la Exposición “Mujeres que se mueven por el Mundo”. En este sentido, se presenta como proceso, y no sólo como un logro en sí mismo, la construcción de un conocimiento compartido que incluye como protagonistas a las mujeres del Sur y que implica, al mismo tiempo, un cambio en la forma de actuación en la propia ONG, reivindicándose, de este modo, el papel de la educación en valores desde un ámbito no formal como mecanismo posibilitador de un cambio social dentro del Norte.*

**ABSTRACT.** *This article is an attempt to defend a lecture of the development through gender view. It has two parts. In the first part some keys are given to the readers in order to understand the sense of the article. In the second part it is showed a specific action strategy in no official education. In particular it is showed the work that ONGD “Acción Social Aragonesa”, ASA, carried out with the exposition “Mujeres que se mueven por el mundo”. In this way, ASA defends a shared knowledge North-South, which has the women who came from South as the protagonists.*

### **Presentación**

En este trabajo, y a través de una experiencia concreta, se pretende reivindicar las posibilidades y la necesidad que existe de leer la realidad del desarrollo por medio de la perspectiva del género. Sin embargo, de nada nos serviría contar de forma aislada tal

experiencia si no dispusiéramos de unos elementos teóricos para interpretarla. Así, el trabajo consta de dos partes. En la primera se aportan una serie de claves –la globalización, la imposición del “pensamiento único”, los procesos de empobrecimiento, la “feminización de la pobreza”, los valores positivos de la globalización– que dan paso a la segunda parte donde se presenta una estrategia de acción concreta en el ámbito de la educación no formal para el desarrollo. En particular, y tras una visión conflictualista del origen de las estrategias de acción, se muestra el trabajo llevado a cabo por la ONGD Acción Solidaria Aragonesa, (ASA), en la Exposición “Mujeres que se mueven por el Mundo”. En este sentido, ASA defiende la construcción de un conocimiento compartido Norte-Sur, que incluye como protagonistas a las mujeres del Sur y que implica, al mismo tiempo, un cambio en la forma de actuación en la propia ONG. reivindicándose, de este modo, el papel de la educación en valores desde un ámbito no formal como mecanismo posibilitador de un cambio social dentro del Norte.

### **1. Claves para entender una estrategia de acción**

Una primera cuestión que merece la pena señalar en este trabajo consiste, más que en un elemento que facilite la interpretación y comprensión de una realidad y de una forma de acción, en todo un marco que determina tanto una como otra. A nadie se le escapa que la realidad hoy es una realidad globalizada y que, por lo tanto, requiere de actuaciones que, entre otras cosas, sean conscientes de tal proceso de mundialización o globalización. Los efectos de la globalización no se limitan a una profunda crisis del Estado nación, ni a registros económicos que hablan de una mayor interrelación de las economías nacionales con la economía internacional y de la imposición de la lógica del movimiento de los capitales transnacionales. La globalización significa la culminación de todo un cambio civilizatorio en el que la persona, como resultado de la combinación de la mundialización de la economía, del cuestionamiento del Estado providencia y de la destrucción generalizada de las culturas por medio de las armas de la mercantilización y de la tecnología, aparece convertida en puro “homo economicus” y pierde, así, cualquier referencia con la colectividad, convirtiéndose en un “átomo infrahumano, vaciado de cultura, de sentido y de conciencia del otro” (Ramonet 1997, 71-72).

En este sentido, si la “sociedad buena” que se estructuraba sobre el modelo de Estado del bienestar proporcionaba peligrosos espacios para el desarrollo de un modo de vida desmercantilizado, la crisis del petróleo de los setenta se aprovecha para una reestructuración del sistema que permita recuperar terreno al mercado. Las políticas de ajuste son ideológicamente presentadas entonces como las únicas posibles en un mundo que se disfraza de homogéneo, uniforme, universal. El mercado, frente a lo colectivo, frente a la comunidad, se alza en estas políticas como el único elemento regulador desde Chiapas a Ciudad del Cabo y desde ésta a Auckland. De esta forma, el ropaje de racionalidad, naturalidad y universalidad que se presume asociado al dios-mercado y a lo que Petrella ha dado en denominar las “Nuevas Tablas de la Ley”, no encuentra rival y sus efectos son devastadores (Petrella 1997). Si antes de la aplicación de estas políticas de ajuste las condiciones de vida de una gran parte de la población se encontraban bajo mínimos, en la actualidad, los indicadores sociales hacen visible la extensión de las situaciones de pobreza en todo el mundo sin excepción. Sujetos frágiles se deslizan

desde las zonas antaño de integración a las periferias de la vulnerabilidad y de allí a la exclusión y la marginación. En este contexto es fácil imaginar las crisis de motivación y legitimidad que amenazan la estabilidad del sistema global, pues las crecientes situaciones anómicas provocan efectos desestabilizadores que, dada la interconexión de las distintas economías, no reducen sus efectos a zonas espacialmente localizadas.

Por otro lado, este crecimiento de las desigualdades que guarda una estrecha relación con la aplicación de las políticas de ajuste neoliberales a través de las que se pretende recuperar los beneficios del capital de antaño, se presenta con una serie de elementos característicos entre los que, para lo que aquí nos interesa, podemos destacar la cuestión de género. Y es que la velocidad de los procesos de empobrecimiento de hombres y mujeres es sustancialmente distinta, tanto en el Norte como en el Sur, llegándose a hablar, por una parte, desde una perspectiva general y en relación a la pobreza urbana, de un proceso de “feminización de la pobreza” o, por lo menos, de visibilización de la pobreza de las mujeres<sup>1</sup>. Proceso que tiene su correlato en los países del Sur en otros fenómenos, como aquel que Amartya Sen ha denominado más dramáticamente como de “ausencia de mujeres”, de varios millones de mujeres, aludiendo a la diferencia de mortalidad contra las mujeres en determinadas zonas como Asia y África (Sen 1995, 140-143). Y, por otra parte, desde una perspectiva más concreta que nos permite centrar nuestra atención en temas que interesan a los posibles lectores de estas líneas, la diferente velocidad que se aplica a los procesos de empobrecimiento se puede ver en los desiguales accesos a los recursos educativos que se establecen por razones de género. Así, la utopía de una sociedad en la que no se producen desigualdades ni discriminaciones por razón de género sigue siendo precisamente eso, una utopía, siendo un buen ejemplo de ello la situación de la cuestión educativa en sus distintos niveles. Como se ha puesto de manifiesto por diversas instituciones y en distintos Foros, Naciones Unidas, IV Conferencia Mundial sobre las mujeres en Pekín, los dos tercios de la población analfabeta mundial son mujeres, una de cada tres mujeres es analfabeta<sup>2</sup>, los materiales didácticos son sexistas, ...; y, en otro nivel, también existen serios problemas para que se pueda hablar de una igualdad real en el acceso de la mujer a profesiones científicas y tecnológicas (Clair (ed.) 1996). En definitiva, y como recientemente se ha denunciado desde el Foro Mundial de Dakar sobre la Educación celebrado en Senegal del 26 al 28 de abril del 2000, “la discriminación entre géneros sigue impregnando los sistemas de educación”<sup>3</sup>.

---

1. Para un primer acercamiento a la “feminización de la pobreza”, véanse Monreal (1996, 78-83); Renes (1993, 138-141); y, entre otros, Fernández Viguera (1992, 77-86). De forma más general, sobre los procesos de empobrecimiento por cuestiones de género, véanse Fernández Viguera (1995, 73-88) y De La Asunción (1992, 87-99). Finalmente, también resulta interesante acudir a Jacobson (1994, 10-23), donde se trata el tema de la discriminación de género como una rémora para un desarrollo sostenible.

2. Sobre la relación analfabetismo-género-pobreza y denunciando cómo el analfabetismo supone una manifestación de las relaciones de poder-subordinación a las que se somete a las mujeres pobres en los países en desarrollo, véase Stromquist (1992, 193-222).

3. Cfr. el documento, “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Dakar-Senegal, abril 2000, elaborado en el Foro Mundial sobre la Educación. Este Foro Mundial ha sido organizado conjuntamente por la UNESCO, el PNUD, UNICEF y el Banco Mundial. Otro documento elaborado en este Foro y al que nos referiremos más adelante es la “Estrategia de

Además, es fácilmente deducible que estos procesos de empobrecimiento no llevan una única dimensión económica, sino que la desigual distribución de recursos económicos por cuestiones de género hunde sus raíces en un modelo patriarcal que tiene consecuencias en el plano de la movilidad social, en el de la división sexual del trabajo o, incluso, en el ámbito de las políticas públicas. A través de este patriarcado se asegura y reproduce un determinado modelo social sustentado en valores como la jerarquía, la aceptación de la desigualdad, la competitividad, el individualismo y, sobre todo, la negación del otro por su diferencia. En definitiva, se trata de reproducir esquemas culturales que surgen de la diferencia sexual y que llevan a negar a la mujer un espacio y un tiempo propios, una identidad propia, o, si acaso, a reconocérsela en clave de negatividad, de dominación y subordinación.

En este punto, las estrategias de acción requieren de esfuerzos que permitan superar los mecanismos tradicionales de socialización, el trabajo, –hoy en crisis, cuando, por ejemplo, y entre otros, Habermas habla del agotamiento de toda una utopía que cristalizó en torno al potencial de la sociedad salarial (Habermas 1988)–, los medios de comunicación, la familia y la escuela. Siguiendo en los esquemas que nos proporcionan estos mecanismos corremos el peligro de caer en la dinámica del “pensamiento único”<sup>4</sup>. Es decir, y en concreto para el tema de la escuela y para los materiales que se presentan más adelante, es indudable que la tarea educativa se muestra esencial a la hora de comprender la cooperación entre pueblos desde una perspectiva de género (Pineda 1992, 361-370). De igual forma, y trascendiendo a la escuela como institución, el sistema educativo no se presenta como algo neutro, sino que sirve, básicamente y a través de un instrumento privilegiado como es el derecho: a establecer unos fines y priorizar unos objetivos; a diseñar unas actividades en pos de los mismos; a definir los contenidos curriculares; a organizar y determinar el marco y la propia actividad educativa; a catalogar los criterios que deben regir las relaciones interpersonales en el marco de la actividad escolar y extraescolar; a orientar y encauzar metodológicamente la actividad docente; y a legitimar la transmisión que se realiza por medio del título escolar (García Inda y Susín Betrán 1998, 142).

En este sentido, y siempre que se lleve a la práctica, un buen reconocimiento de esto, aunque de forma un tanto general, lo podemos encontrar, en lo que a educación y desarrollo se refiere, en las declaraciones de intenciones elaboradas por foros y organizaciones internacionales. Así, recientemente, tenemos los análisis y compromisos a los que se llega en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar-Senegal en abril del 2000. Al amparo de este Foro se han elaborado diversos documentos, como el “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, al que ya nos hemos referido anteriormente, y la “Estrategia de la UNESCO para la Educación para Todos”, donde se hacen constantes alusiones tanto al marco de nuevos problemas, como los conflictos armados, la continua degradación

---

la UNESCO para la Educación para Todos”. Para acceder a estos documentos se recomienda la consulta vía internet a través de la página [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

4. Sobre el pensamiento único encontramos en la actualidad cada vez más bibliografía, afortunadamente, crítica. El término para su utilización actual lo acuñó Ignacio Ramonet, así conviene ver Ramonet (1995, 55-98; y 1997, 63-116). Otros trabajos críticos que pueden verse son, por ejemplo, Estefanía (1997); y Naredo (1997, 11-24).

del medio ambiente, la extensión del SIDA, la extensión endémica de una pobreza y de unas condiciones de vida cada vez más desiguales, la homogeneización de los sistemas educativos,...; como a los compromisos en orden a conseguir los objetivos de extensión de la educación a los colectivos más frágiles, de aumento de los índices de alfabetización, de supresión de las desigualdades educativas y de género, de mejora de los aspectos cualitativos de la educación, de consecución de la participación de la sociedad civil en las estrategias de fomento de la educación, de creación de un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de forma equitativa, de puesta en marcha de labores educativas para frenar el avance del SIDA, de aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de cara a contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos, ....

Así, no se puede menospreciar el papel de la escuela y del sistema educativo, su potencialidad como mecanismos de intervención y regulación social. Sin embargo, también es cierto que el marco de globalización y de “pensamiento único” que acabamos de perfilar dificultan la utilización de estos espacios socializadores en una dirección democratizadora. Ya sea esto desde un plano general, si tenemos en cuenta, siguiendo a Bourdieu y aun sin llevar este planteamiento a una dimensión radical, que no se puede ignorar que la escuela sirve al Estado en el buen logro de uno de sus poderes más importantes, “el de producir y de imponer las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay” (Bourdieu 1997, 91); o bien, si desde un plano más concreto y que guarda más relación con el tema que nos ocupa, no dejamos de lado que la retórica propia del sustrato ideológico de la globalización, el “pensamiento único”, tiene también su reflejo en el ámbito de la educación, como se puede ver, por ejemplo, en el plano de la reforma educativa diseñada para los países latinoamericanos (Gentili 1997, 56-65).

De esta forma, las actuaciones que pensamos deben proponerse necesitan alcanzar un plus de legitimidad democrática moviéndose en unos registros menos formalizados que permitan un mayor desarrollo de la propia identidad. Paradójicamente, la misma globalización nos puede aportar la base para esta actuación, ya que, aunque como sabemos la cultura global no es neutra, eso no significa que admita una única lectura. La globalidad, la pluralidad, la diversidad, la interactividad, incluso una cierta individualidad, eso sí, no en sentido negativo sino más bien como condición de responsabilidad, son algunos de los valores positivos que podemos encontrar que se posibilitan en el desarrollo de una cultura global (Bilbeny 1999, 65-77)<sup>5</sup>.

En este sentido, desde actuaciones como las que abajo se proponen pensamos que es posible establecer los correctores democráticos que precisa la cultura global si queremos desarrollar ésta en una línea acorde con valores positivos como los que acabamos de citar. En concreto, en el plano de la educación y el desarrollo se trata de alejarnos de posturas paternalistas y, al contrario, definir nuestra actuación en una

---

5. Aunque no compartimos totalmente la lista de valores positivos que de la globalización comenta Bilbeny, sí que, en líneas generales, estamos de acuerdo con la idea de complejidad que en relación a la cultura global y a sus posibilidades pretende transmitirnos. Incluso, es de destacar cómo el mismo autor dedica unas páginas más adelante a señalar las “consecuencias destructivas” de la globalización caso de no aplicar el corrector de la democracia. Bilbeny (1999, 79-87)

línea que posibilite la consecución de la ciudadanía activa. Así, es cierta la importancia del papel de la mujer en nuestra gran aldea, y en concreto en los países del Sur. Y de ello resulta un buen reflejo la constatación de que las mujeres representan un importante recurso tanto para preservar el medio ambiente como para aumentar las oportunidades en las economías locales, como queda demostrado, entre otras cosas, en el respeto de la biodiversidad; en la utilización de métodos tradicionales respetuosos con el ecosistema, tanto para la agricultura y la producción de alimentos básicos como para la obtención de combustible; o, de forma más concreta, en el hecho de que sea la mujer quien en el África subsahariana cultive 120 plantas diferentes frente a los cultivos comerciales de lo que se responsabiliza el hombre; o que también sea ésta quien en las zonas andinas de Bolivia, Perú y Colombia se ocupe de los semilleros de los que dependen la producción de alimentos (Jacobson 1994, 23 y ss.). Sin embargo, el papel y la identidad de la mujer requieren ser reivindicados por sí mismos y no como instrumentos encaminados a la reproducción del sistema<sup>6</sup>. Las propuestas de acción que aquí se presentan pretenden ser una muestra de esto, y para ello no se duda en reivindicar el papel de la educación en la lectura de la democracia a través de un nuevo paradigma pluralista e intercultural. Como afirma Norbert Bilbeny: “La educación está, una vez más, en el punto de mira de la recuperación democrática. Educar es hoy el motivo para hacer que algún día la cultura del poder sea sustituida por el poder de la cultura” (Bilbeny 1999, 109).

## **2. Estrategias de acción. La experiencia concreta de acción solidaria aragonesa (ASA)**

Cualquier estrategia de acción emprendida por una colectividad organizada nace, a menudo, de un conflicto con lo real. En el caso que nos ocupa, el fenómeno social ya mencionado de la “feminización de la pobreza” desborda los análisis puramente productivistas o mercantilistas, y explica cómo el desigual acceso a la riqueza, al que se enfrentan desde hace siglos las mujeres, se acompaña también de un desigual acceso a la educación (ya hemos visto que dos de cada tres analfabet@s del mundo son mujeres según los informes de diferentes foros e instituciones internacionales), a las propiedades, a los créditos, a la herencia, a la salud (cada año mueren en el mundo más de medio millón de mujeres por problemas en el embarazo o en el parto); de una débil protección de sus derechos como personas y como mujeres, especialmente en situación de conflicto bélico y en las zonas fronterizas como refugiadas (el 80% de los 50 millones de desplazad@s del mundo, por causa de guerra o cataclismos naturales son mujeres); y de una utilización de su imagen y de su cuerpo para reclamo del comercio sexual transnacional, o como justificativo de la complicidad de muchos Estados frente al turismo sexual.

Pero todo no queda aquí. Como vemos al aproximarnos hacia algunos espacios femeninos más cotidianos, no podemos afirmar que sea lo mismo ser mujer en Túnez que en Cuba, en India que en Guatemala, o que tenga las mismas repercusiones socia-

---

6. En relación a la importancia del género en los proyectos de desarrollo, y a la nueva lectura que demanda y a la vez proporciona, vid. Monreal (1999, 213-238); y los trabajos compilados en VV. AA. (1992).

les ser de raza blanca o ser de raza negra, ser india o ser ladina, ser campesina o empleada de hogar en la ciudad. Una visión detallada muestra una imagen en la que los componentes de clase, raza y etnia vuelven a multiplicar las diferencias de prestigio, riqueza y poder de decisión, ya no sólo entre los dos sexos, sino incluso entre las propias mujeres, de manera que la discriminación aumenta según se participe en una o varias de las dimensiones que perfilan hoy en día las nuevas clases sociales<sup>7</sup>.

En función de lo expuesto, podemos resolver que la situación general del mundo en que vivimos, o sobrevivimos en el peor de los casos, es ante todo injusta, fundamentalmente porque se basa en la apropiación indebida de la riqueza global por parte de una minoría (la quinta parte de la población mundial acapara el 86% del Producto Doméstico Bruto, según el Informe de Desarrollo Humano de 1999), pero también porque existe una explotación silenciosa de media humanidad que recibe muy poco a cambio de lo que aporta. Parece que cada vez se hace más patente que las mujeres nos ganamos de sobra los derechos que nos fueron reconocidos hace bastantes años, y que todavía se cuestionan en casi todas las sociedades, de un modo más o menos explícito. Y es que hasta hace muy poco sabíamos que las mujeres desarrollábamos las tareas asignadas tradicionalmente a nuestro sexo: acarrear agua, hacer la compra, recoger combustible, cocinar alimentos, limpiar la vivienda, lavar la ropa, cuidar de l@s ancian@s y enferm@s, y procrear y educar a l@s hij@s. Ahora, gracias al seguimiento estadístico del progreso de las mujeres, es un hecho ampliamente conocido que también cultivamos la mayor parte de los alimentos del mundo pobre, almacenamos y comercializamos la mayor parte de las cosechas, y obtenemos ingresos monetarios fuera del hogar. A cambio, los derechos en materias de empleo, seguridad social, jurídicos, de propiedad, e incluso civiles y políticos, tienden a depender del hecho de haber nacido hombre o mujer.

Frente a este panorama las mujeres están pidiendo cambios. Lo que reclamamos en todo el planeta es no sólo participar de la parte de la tarta que nos corresponde, económicamente hablando, sino también poder lograr el fomento de nuestra autonomía, y esto, fundamentalmente, entraña ampliar opciones. Opciones a cerca de si contraer o no matrimonio, de cuándo hacerlo, de nuestra educación, de las oportunidades de empleo, de si quedar o no embarazadas; y, en última instancia, implica también el control sobre el propio sujeto en sus ámbitos personal y social. En el recorrido hacia estas metas, el objetivo de la educación primaria, secundaria y universitaria, para las niñas y las mujeres, es no sólo un fin justo en sí mismo, sino que además equivale al mismo tiempo a una inversión en desarrollo sostenible. Como se recoge en el ya citado documento "Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes", del reciente Foro Mundial sobre la Educación de Dakar-Senegal: "La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI".

En este sentido, las mujeres con un buen nivel educativo, generalmente, obtienen mejores empleos, contraen matrimonio más tarde, y esperan un tiempo antes de tener

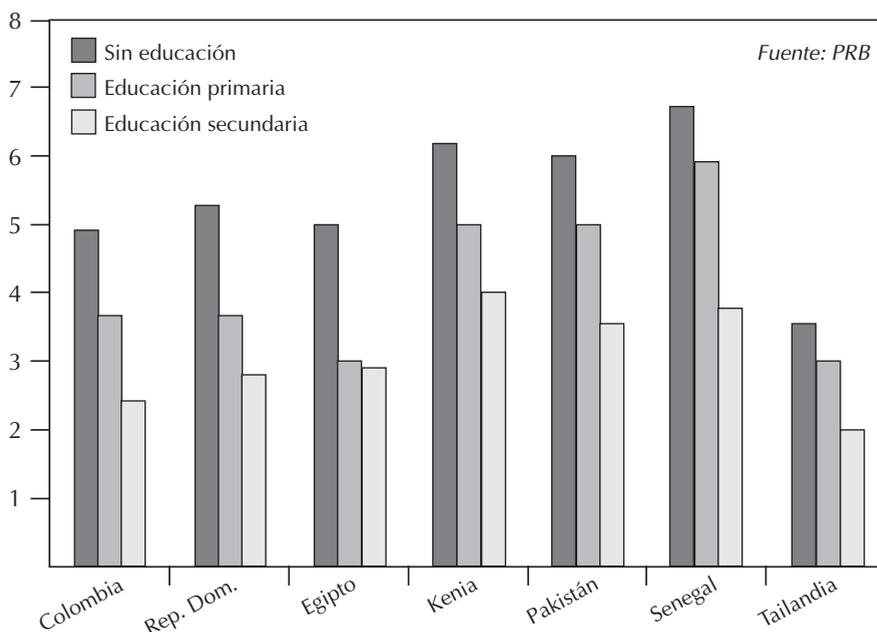
---

7. Cfr. Crompton (1994).

su primer hij@. Trabajan más en la economía convencional, y ganan más dinero, lo que hace que tengan más que perder en términos económicos si se quedan en casa con hij@s de corta edad, así como menos necesidad de que l@s hij@s las ayuden cuando sean viejas. En concreto, la educación afianza su autoestima y aumenta su competencia para tratar fuera del hogar; y, del mismo modo, mejora la comprensión de la anticoncepción y la capacidad de negociarla con sus esposos o familias, lo que, en definitiva, conduce a mayores posibilidades de supervivencia para madres e hij@s y mejor salud para los demás miembros de las familias. De hecho, una razón llamativa por la que la fertilidad ha disminuido entre comienzos de la década de los 60 y mediados de los 90, es que las mujeres están más instruidas, no sólo en lo que se refiere a la planificación familiar sino en general. Muchos estudios han revelado que el nivel de educación de las mujeres es uno de los factores de predicción más fuertes, para prever cuántos hij@s tendrán. (Ver gráfico 1).

**Gráfico 1.** Tasa de fertilidad por niveles de educación de la madre, países seleccionados

Hijos por mujer



De cualquier manera, aunque esto sea lo que anhelamos, no es lo que la realidad nos viene ofreciendo, sino más bien lo que se nos niega en mayor o menor medida. A una gran mayoría de mujeres, el hecho de ser pobres les está obligando a hacer que sus hijas desde niñas trabajen, bien en el hogar, bien en el campo, bien en la comercialización de los productos o en el cuidado de los demás niñ@s, ancian@s o enferm@s de las comunidades. Si a esto añadimos el rol de madre y esposa, los tabús

religiosos en relación a los métodos anticonceptivos, y la carga dramática de la infertilidad, la suma les da a sus hijas muchas menos posibilidades de ir a la escuela que a sus hijos, hermanos, primos o amigos. Y no todo acaba aquí, debemos sincerarnos y reconocer, porque así lo muestran las cifras, que muchos Estados intentan ignorar las necesidades educativas de sus mujeres. La tabla expuesta a continuación, de la que nos separan tan sólo diez años en el tiempo, muestra cómo algunos países con un PIB reducido han venido invirtiendo gran parte de sus recursos en la educación de sus mujeres, mientras que otros mucho más ricos practican políticas manifiestas de discriminación educativa respecto al género. (Ver cuadro 1).

**Cuadro 1**

Países pobres pero alfabetizados PNB per cápita inferior a 1000 \$, alfabetización femenina del 60% o más			Países rezagados PNBper cápita superior a 1000 \$, alfabetización femenina inferior al 60 %		
% de mujeres alfabetizadas 1990	PNB per cápita \$ de 1991		% de mujeres alfabetizadas 1990	PNB per cápita \$ de 1991	
Filipinas	90	740	Marruecos	38	1030
Viet Nam	84	240	Irán	43	2320
Sri Lanka	84	500	Congo	44	1120
Dominicana	82	950	Argelia	46	2020
Indonesia	75	610	Ar. Saudita	48	7050
Madagascar	73	210	Gabón	49	3780
Myanmar	72	220	Irak	49	1500
Zimbabwe	72	620	Libia	50	5330
Honduras	71	570	Siria	51	1110
Bolivia	71	650	Túnez	65	1510
Zambia	65	420			
China	62	370			

Fuente: Alfabetización femenina. UNESCO. Compendium of Statistics on Literacy, 1990.

PNB: World Bank atlas, 1992.

Desde la época de la independencia, la educación ha registrado records en los países árabes, y éstos invierten hoy presupuestos enormes que, sin embargo, no parecen beneficiar demasiado a las mujeres, en su mayoría excluidas de estos presupuestos. Marruecos ha logrado escolarizar a la mitad de los hombres, Argelia ha conseguido bajar el índice de analfabetismo entre los hombres al 37%, Túnez ha conseguido instruir dos tercios de los hombres, pero únicamente el 40% de las mujeres han tenido acceso a esta instrucción. Después de más de treinta años desde la independencia, Marruecos eleva al 90% la tasa de analfabetismo femenino en el medio rural<sup>8</sup>. Todo

8. Vid. Mernissi (1997, 40 y 116).

se desarrolla como si el presupuesto de los ministerios de educación funcionara únicamente para los hombres.

Pese a esta política oficial, las mujeres magrebíes evolucionan con dificultades en sociedades que no les reconocen algunos de sus derechos fundamentales. Los ejemplos de mujeres marroquíes que deciden llevar a sus hijas a la escuela en contra de la voluntad de sus maridos y padres, son innumerables. Saben que los estudios suponen un arma importantísima para trabajar, pero también para enfrentarse con grandes posibilidades de victoria a la misoginia masculina. Cada vez se hace más evidente que la sumisión existe porque las leyes y las costumbres la imponen, y que no se trata de una sumisión connatural ni inherente a las mujeres magrebíes. Son invisibles cuando no se les permite hacerse visibles, pero no son silenciosas ni sumisas y en la vida diaria actúan a menudo con energía y decisión, incluso contra la voluntad del hombre, para hacer lo que consideran más útil o más conveniente para sus intereses o los de su familia. La dulzura, el silencio, la dureza o la mentira y a veces una aparente sumisión, no son más que estrategias para lograr sus objetivos<sup>9</sup>. Lo mismo que ocurre con el velo, elemento que cuando ellas eligen libremente, sin recibir presiones de los maridos, de los líderes políticos y/o religiosos de sus sociedades, o de su misma comunidad, no representa más que la acción de llevar un pañuelo en la cabeza y cubrirse el cabello y la cara, incluso, como una forma más de manifestar su estética femenina, de igual modo que en Occidente preferimos un cosmético o un peinado determinado. Debemos tener presente, y así se ha puesto de manifiesto en los últimos foros internacionales de mujeres, que las mujeres de Occidente no debemos decir unilateralmente cómo deben vivir las mujeres del Sur, puesto que aunque los derechos humanos se formulan universalmente hay que comprenderlos como algo vivo, interviniendo en su renovación nuevos colectivos que en su momento no fueron consultados, y contando con el punto de vista de las mujeres de distintas partes del mundo, que pueden tener una cultura diferente a la nuestra. Hecha esta aclaración, hay que añadir que cuando el velo impone la función de velar o esconder determinados asuntos, cuando es impuesto por las autoridades políticas y/o religiosas para todas las mujeres, incluso para las extranjeras, cuando trata de hacerlas invisibles negándoles todo, tiene mucho que ver con el terror. Allí donde la libre expresión es censurada brutalmente, donde los líderes políticos y/o religiosos han elegido bloquear el proceso democrático para asegurar su supervivencia, el velo es el reflejo de la mutilación que atañe a las mujeres, del mismo modo que el terrorismo suele ser cosa de hombres<sup>10</sup>. En cambio, cuando un pueblo decide andar por los derroteros de la emancipación civil y social, cuando piensa en alcanzar la libertad política, hay más posibilidades de que aparezca también un interés intelectual. Basta echar un vistazo a la historia del pueblo saharauí, donde los observadores de la época colonial señalaban su escaso interés por la escolarización y en general por todo material escrito que no tuviese relación con aspectos religiosos. Durante el tiempo del exilio la formación en todos los niveles ha pasado a ser una prioridad política, y las mujeres no se han quedado atrás en este proceso de capacitación. Maestras, médicas, psicólogas, inge-

---

9. Cfr. SODEPAZ (1995, 19).

10. Mernissi (1997, 18).

nieras, técnicas en informática, formadas en Cuba, España, Argelia, Alemania y Austria, forman hoy parte de la vida cotidiana en los campamentos<sup>11</sup>.

Al hilo de la ya lejana invisibilidad de las mujeres, desde principios de la década de los setenta, existe un fuerte movimiento de mujeres que está dando sus consecuencias a nivel académico, internacional y nacional. Fue este movimiento el que consiguió, por ejemplo, que se declarara el Año Internacional de la Mujer en 1975, el Decenio de la Mujer en 1975-85, y las Conferencias Internacionales de la Mujer de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985), Beijing (1995) y, por último, en Nueva York bajo el epígrafe Mujeres 2000. Del mismo modo, ha propiciado que las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales, tengan en cuenta la situación de las mujeres a nivel mundial, y se implementen políticas nacionales e internacionales para su mejora y bienestar. En distintos países se han dado movimientos para la derogación de leyes discriminatorias por razón de sexo, y se ha exigido la presencia femenina en las instituciones políticas del Estado, en el acceso al poder y en la toma de decisiones.

En medio de este escenario internacional, y fuera de los sistemas oficiales de educación escolar, grupos de mujeres en todo el mundo, algunos pertenecientes a diferentes ONGDs, andan abriendo esperanzas. Se reúnen para educarse entre ellas mismas, se organizan en torno a metas compartidas, aprenden a valorarse, a reconocer la violencia y a enfrentarse a ella, y emprenden, porqué no, acciones para cambiar las políticas oficiales de discriminación contra las mujeres. Juntas descubren la necesidad de aprender para no ser humilladas, conservando la sabiduría ancestral de sus pueblos para las generaciones venideras, y desarrollando, también, las capacidades que les permiten moverse sin dificultad en los ámbitos de los que han sido excluidas durante siglos. Valgan como ejemplo las mujeres de San Cristóbal en Chiapas, durante el desarrollo del taller-encuentro "Los Derechos de las Mujeres en nuestras costumbres y tradiciones", realizado en Mayo de 1994: "Está bien que no perdamos nuestra lengua, para mostrar que somos indígenas y que pensamos diferente a los que sólo hablan español. Pero tenemos que aprender el español, para que podamos salir a otros lugares, para que no nos dé vergüenza ni miedo hablar con otras personas".

Desde dentro de la sociedad del Norte, un recurso importante para luchar contra la "feminización de pobreza" en todo el mundo es la educación en valores, que promueve un cambio hacia una sociedad más igualitaria. No conviene en este sentido exagerar, sino al contrario, dejar claro de antemano que no se debe cargar sobre la educación toda la responsabilidad del cambio social, que la educación no puede comprometerse a cambiar la vida de la gente haciendo que sus comportamientos dejen de ser sexistas, aunque sea éste un objetivo francamente irrenunciable. Ahora bien, lo que sí debe estar fuera de toda duda es que la educación en valores facilita que las personas y los grupos humanos analicen la realidad, se impliquen en un proceso de diálogo y conozcan la posibilidad de formas de vida divergentes en relación al pensamiento único, plurales y solidarias<sup>12</sup>. Esta educación, o mejor, esta forma de

11. Vid. Juliano (1998, 89-90).

12. Como queda recogido en el documentto, "Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes". Dakar-Senegal, abril 2000, elaborado en el Foro Mundial sobre la Educación, uno de los puntos a los que se comprometen los participantes en dicho Foro es a:

sensibilizar desde lo emotivo, desde la entraña afectiva que describe lo humano, está dirigida a conseguir una sociedad menos desigual y más libre, y puede implicar metodologías y protagonistas muy diversos, desde las actitudes más íntimas a los colectivos de mujeres o también mixtos, desde la búsqueda de información y documentación hasta los grupos de discusión.

Sirva como un ejemplo más la experiencia desarrollada por algunas de las personas que integramos Acción Solidaria Aragonesa (ONGD que juzga nuestra sociedad como injusta, por relegar a tres cuartas partes del mundo a unas condiciones miserables de existencia, y que trata de actuar para cambiarla), en la elaboración de la exposición *Mujeres que se mueven por el mundo*.

La idea de llevar adelante lo que en su día era sólo un proyecto nació, por un lado, de la comunicación directa con las comunidades del Sur, en las que las mujeres abordan proyectos de desarrollo que nosotr@s apoyamos; y de otro lado, de unas amplias lecturas en las que mujeres de diferentes países y continentes, expresan sus problemas de género y las estrategias para afrontarlos, todo esto en unas fechas próximas a la Conferencia de Pekín. Fue un intento de dar voz a las mujeres, resaltando la situación de injusticia aun más acentuada que viven en los países empobrecidos. También quisimos brindar un espacio que mostrara sus capacidades para salir adelante y sus logros, y una invitación a reflexionar sobre nuestra sociedad, nuestros valores y actitudes. Luego, para ayudar a su visionado, elaboramos unos materiales dirigidos tanto al profesorado como a las asociaciones y grupos que pensamos podrían estar interesados en profundizar en algunos temas, más allá de los datos y las imágenes. Una unidad didáctica para primaria, una para secundaria, una carpeta con distintas actividades lúdicas, y una guía de recursos video-bibliográficos para conocer más sobre el tema del género en el desarrollo.

La experiencia de trabajo en este área de educación y sensibilización, respecto al tema género en el desarrollo, ha venido precipitando cambios en la acción de la propia ONGD (aunque inicialmente sólo confiábamos alcanzar lo que el proceso de “construcción de un conocimiento compartido” entre Sur y Norte nos trajera, y no tanto la incorporación real de una perspectiva de género al trabajo más práctico). En el ámbito de apoyo a proyectos de desarrollo en comunidades del Sur, se ha contemplado desde el nacimiento de ASA el tema de beneficiar a las mujeres, pero lo cierto es que no se había producido un debate intenso en relación a esta idea hasta que empezamos a trabajar en el proyecto de la exposición. Este debate ha ido abriendo matices en el modelo de desarrollo que tratamos de apoyar, apartándose poco a poco de la premisa “lo que es bueno para el hombre es igualmente beneficioso para su familia”, máxima que ya ha dejado de ser evidente. Porque lo cierto es que en muchos lugares con economía de subsistencia, la mujer es la que cubre de manera más eficaz la mayor parte de las necesidades básicas de la familia, mientras que el hombre dedica con frecuencia sus ingresos a la compra de alcohol, tabaco y cualquier otro tipo de productos de consumo<sup>13</sup>. En general, el efecto inmediato de este convencimiento ha

---

“Aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos”.

13. Jacobson (1994).

hecho que aumente el número de proyectos de desarrollo que incorporan a las mujeres para su ejecución, en el barrio, en la comunidad o en la familia. Pero con cierta frecuencia, y desafortunadamente, se ha caído en el error de contar con ellas sólo para mejorar el estatus de las personas que las rodean, sin que se piense como prioritario el trabajo de promoción de las mujeres como género<sup>14</sup>. Hoy por hoy, nos resulta imprescindible estar alerta frente a esta inercia, que puede llevar a un desarrollo que no reconoce la opresión de género y que puede no sólo reforzar los roles tradicionales, sino incluso provocar efectos como la extensión de la jornada de trabajo femenina y una gran sobrecarga de tareas sobre las mujeres. Ahora comprendemos cómo algunos de los aspectos que se deben contemplar a la hora de mejorar realmente la situación de las mujeres, pasan por su participación en la toma de decisiones, por la gestión de la ayuda ofrecida y los beneficios obtenidos, si lo que se quiere evitar es una ayuda paternalista en la que ellas sólo aporten “trabajo productivo” y en la que los beneficios llamados comunitarios sean administrados por el marido y esposo, con todo lo que esto conlleva.

En ASA nos sentimos próximos a la perspectiva del GED (Género y Desarrollo), una forma alternativa de desarrollo de las mujeres, que partiendo de que las economías capitalistas se caracterizan por ser desiguales, jerárquicas y patriarcales, sostiene que el desarrollo es un proceso complejo y multideterminado, que incluye el peso de diversos condicionantes: género, clase, etnia, raza, cultura y generación, y que debe tener como objetivo de cambio las relaciones de injusticia y la mejora de los individuos y la sociedad en términos emocionales, físicos y materiales. Nos alejamos con ello de la postura oficialista y liberal del MED (Mujer en el Desarrollo), cuyo origen podemos encontrar en la publicación del libro de Esther Boserup *Women's Role in Economic Development* (1970), donde ella explica la concepción de la igualdad entre sexos como el igual acceso de las mujeres al ámbito público, al mercado de trabajo y, en especial, a posiciones prestigiosas que otorguen poder. La propuesta del GED, que en la década de los ochenta ya contó con el importante antecedente de la propuesta sistematizadora de Lourdes Benería y Gita Sen (1986), en su artículo “Accumulation, reproduction and Women's Role in Economic Development: Boserup Revisited”, reconoce cómo las mujeres por el hecho de serlo no tienen necesariamente conocimiento de su subordinación ni de la forma de superarla, y sostiene que tampoco los hombres, en cuanto tales, actúan permanentemente en función de reproducir su poderío<sup>15</sup>. En este sentido, el sexismo puede ser una inercia más, al igual que el racismo o el daño medioambiental pueden no ser intencionales, pero no por ello menos dañinos, y no sólo para la sociedad en la que surgen, sino incluso para el conjunto del mundo globalizado. Desde esta perspectiva, los proyectos de desarrollo que incluyen a las mujeres, apuntan a socavar los mecanismos de reproducción del patriarcado, haciendo lo posible por llevar a los hombres a la esfera privada para que asuman el trabajo corporal tradicionalmente considerado de las mujeres, y tratando de posibilitar, así, un cambio real de las relaciones entre los géneros. Subrayando el conocimiento profundo de la realidad sobre la que se quiere actuar, recusando fór-

---

14. Portocarrero y Ruiz Bravo (1990).

15. Cfr. Monreal (1999, 234-235).

mulas universales, y aceptando de antemano que el desarrollo no es un proceso neutro, tratamos de impactar a través del género en una realidad global.

Por todo lo anterior, los proyectos de desarrollo financiados actualmente por ASA representan una estrategia de acción profundamente educativa en sí misma, por el hecho de que a través de su gestión y ejecución, las mujeres demuestran a sus comunidades, y también a sí mismas, que son capaces de conducir un desarrollo propio. Las tareas educativas, estrechamente adheridas a las necesidades cotidianas, vienen a motivar profundamente a las mujeres y también a suplir una de las mayores discriminaciones de muchos Estados, la falta de financiación de su educación reglada. Poco a poco, aprenden cómo buscar financiación para sus empresas, cómo motivar a otras mujeres para que se incorporen al trabajo del grupo, cómo abrir una cuenta bancaria, o el conocimiento de sus derechos como mujeres. Son ellas las propias beneficiarias y ejecutoras de su trabajo, mejorando al mismo tiempo la situación de sus comunidades, y también suponiendo esto, a veces, costes de relación familiar que afrontan en un proceso emancipador y desde una red de apoyo constituida por las propias mujeres. De este modo, las mujeres son un fin en sí mismas y no un medio para el desarrollo.

## Bibliografía

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995): *Los derechos humanos un derecho de la mujer*, Madrid.
- ASUNCIÓN, R. de la (1992): "Las mujeres y la pobreza", en VV. AA. *La sociedad de la desigualdad*, Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa, pp. 87-99.
- BILBENY, N. (1999): *Democracia para la diversidad*, Barcelona: Icaria.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, traducido por T. Kauf, Barcelona: Anagrama.
- CLAIR, R. (ed.) (1996): *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?*, traducido por N. Melega, Madrid: Los Libros de la Catarata-UNESCO.
- CROMPTON, R. (1994): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, traducido por M<sup>a</sup>. T. Casado, Madrid: Tecnos.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único*, Madrid: Taurus.
- FERNÁNDEZ VIGUERA, B. (1992): "Feminización de la pobreza", en VV. AA. *La sociedad de la desigualdad*, Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa, pp. 77-86.
- , (1995): "Género social y procesos de empobrecimiento", en VV. AA. *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid: Talasa, pp. 73-88.
- FORO MUNDIAL DE DAKAR (2000): "Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes"; y "Estrategia de la UNESCO para la Educación para Todos".
- FRAENMAN, A. (1992): *Las mujeres que mueven el mundo: el sur, la mujer y el desarrollo*, Madrid: Cruz Roja Española.
- GARCÍA INDA, A. y SUSÍN BETRÁN, R. (1998): "Políticas sociales y derecho", en VV. AA. *Derecho y Sociedad*, Valencia: Tirant lo blanch, pp. 131-155.

- GARRE, M<sup>a</sup> J. y BELLOSTA, M<sup>a</sup>. (1999): "Mujeres del Sur", monográfico de *¿Y el Sur?. Revista de Acción Solidaria Aragonesa*.
- GENTILI, P. (1997): "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en *Archipiélago* 29, pp. 56-65.
- HABERMAS, J. (1988): "La crisis del Estado de bienestar y el agotamiento de las energías utópicas", en Id. *Ensayos políticos*, traducido por R. García Cotarelo, Barcelona: Península, pp. 113-134.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): *¿Qué ha supuesto la Conferencia de Beijing para las mujeres?*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- JACOBSON, J. L. (1994): *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*, traducido por Y. Cajigas y N. Jauregui, Bilbao: Bakeaz.
- JULIANO, D. (1998): *La causa saharauí y las mujeres. Siempre fuimos tan libres*, Barcelona: Icaria.
- LAUZIRIKA, N. (1996): *Mirando al futuro con ojos de mujer. De México a Pekín pasando por Nairobi*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MERNISSI, F. (1997): *El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio*, traducido por T. Gras y M<sup>a</sup>. Méndez, Barcelona: Icaria
- MONREAL, P. (1996): *Antropología y pobreza urbana*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- , (1999): "Mujeres, género, desarrollo: conceptos y mundos encontrados", en Gimeno, J. C. y Monreal, P. (eds.) *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*, Madrid: Los Libros de la Catarata-Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.
- NACIONES UNIDAS (1993): *Informe mundial sobre educación*, UNESCO.
- NACIONES UNIDAS (1995): *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y recomendaciones*, Madrid: Instituto de la Mujer.
- NAREDO, J. M. (1997): "Sobre el pensamiento único", *Archipiélago* 29, pp. 11-24.
- PETRELLA, R. (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad*, traducido por M<sup>a</sup>. P. de la Bellacasa, Madrid: Debate.
- PINEDA, M. (1992): "Cambiando los términos: Educar para la cooperación desde una perspectiva de género", en VV. AA. *Una nueva lectura: Género en el Desarrollo*, Santo Domingo-República Dominicana: Ediciones Populares Feministas-Centro de Investigaciones para la Acción Femenina, pp. 361-370.
- PORTOCARRERO, P. y RUIZ BRAVO, L. (1990): *Mujeres y desarrollo. Recorridos y propuestas*, Madrid: IEPALA.
- RAMONET, I. (1995): "Pensamiento único y nuevos amos del mundo", traducido por M<sup>a</sup>. Méndez, en Chomsky, N. y Ramonet, I. *Cómo nos venden la moto*, Barcelona: Icaria.
- , (1997): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*, traducido por A. Albiñana, Madrid: Debate.
- RENES, V. (1993): *Luchar contra la pobreza hoy*, Madrid: Ediciones Hoac.

- SEN, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*, traducido por A. M<sup>a</sup>. Bravo, Madrid: Alianza.
- SODEPAZ (1995): "Mujeres: decididas y valientes", *Cuadernos Africa América Latina* 19, 3/95.
- STROMQUIST, N. P. (1992): "Las mujeres y el analfabetismo: la interrelación entre la subordinación de género y la pobreza", en VV. AA. *Una nueva lectura: Género en el Desarrollo*, Santo Domingo-República Dominicana: Ediciones Populares Feministas-Centro de Investigaciones para la Acción Femenina, pp. 193-222.
- VARGAS, V. y otras (1997): *Más allá de Beijing. Género, cooperación y desarrollo*, Madrid: Coordinadora de ONGDs para el Desarrollo-España.
- VV. AA. (1992): *Una nueva lectura: Género en el Desarrollo*, Santo Domingo-República Dominicana: Ediciones Populares Feministas-Centro de Investigaciones para la Acción Femenina.
- VV. AA. (1999): *La situación del mundo*, traducido por F. Chueca, Barcelona: Icaria.