

Claudia Flores Moreno

Movilización popular, género y el discurso de "Educación para Todos": El caso de UPREZ, Estado de México

Introducción

Reuniendo alrededor de 1.500 representantes de 155 países, organismos no gubernamentales y asociaciones profesionales, la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" (CMEPT) tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en Marzo de 1990. Esta fue "un marco para el diseño y la implementación de políticas educativas a nivel mundial, particularmente en el campo de la educación básica en la década de los 90" (Torres, 2000:6). A la vez, en esa misma década, nuevos movimientos sociales en América Latina ejercieron presión sobre las agendas locales y nacionales hacia procesos de democracia radical, expandiendo los significados creados en las relaciones de género dentro de las prácticas educativas.

El presente trabajo discute que a la vez que no fue considerado dentro del discurso de Educación para Todos (EPA) a principios de los '90, el estudio de la movilización por la educación pública realizada por movimientos sociales y organizaciones de base en diversas comunidades durante la década pasada permite el entendimiento de la movilización en torno a la educación como procesos implicados por relaciones de género. Más aún, los significados creados por dichos procesos no son estáticos, sino que cambian sus significados en las diversas intersecciones de los ámbitos educativos y comunitarios.

Para ello, en primer lugar introduciré algunos elementos realizando análisis textual sobre el papel del género en cuatro distintos documentos en el discurso sobre la movilización en la EPT, a nivel internacional y nacional. En segundo lugar, presentaré algunas visiones de género desde un enfoque post-estructuralista, las cuales permitirán el análisis de la relación entre educación y género en el caso de UPREZ (Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata), organización de base originalmente conformada en torno a la demanda de vivienda, la cual sin embargo ha ganado acceso a la educación pública. En tercero, expondré distintas visiones de la relación educación y género en entrevistas realizadas en dos municipios donde UPREZ tiene bases amplias. Finalmente, concluiré que la movilización por la educación es un proceso implicado por relaciones de género.

1. La Movilización dentro del discurso de la EPT:

¿Algún lugar para considerar las relaciones de género?

Entre las estrategias definidas en la CMEPT, las cuales comprendieron la cobertura de las necesidades de aprendizaje para todos, se hizo particular énfasis en reforzar la colaboración entre gobiernos y entre organismos no gubernamentales, entre el sector privado, las comunidades a nivel local, grupos religiosos y familias (Torres, 2000:17).

Cuatro textos clave enmarcan el discurso inicial sobre la movilización como estrategia de la EPT. En el artículo 9.1 de la CMEPT se estableció inicialmente que

Si las necesidades básicas de aprendizaje de todos han de ser alcanzadas en un rango más amplio de acción que en el pasado, la movilización de los recursos financieros y humanos públicos, privados y voluntarios, ya existentes o nuevos será esencial. La sociedad en su conjunto tiene una contribución que realizar, reconociendo que el tiempo, la energía y el financiamiento dirigido a la educación básica son tal vez la inversión más profunda en la gente y en el futuro de un país que se pueda llevar a cabo.

La movilización de los recursos humanos es considerada entonces en relación con los recursos financieros, dejando entrever cierta noción de la teoría del capital humano: las sociedades son presentadas como un todo sin distinción de raza ni diferencias de clase, culturas, género, edad o capacidad. La sociedad, además del Estado y el mercado son implicados como si tuvieran una distribución de poder equitativa para "movilizar" sus "recursos". "La gente" aparece como algo en el cual es necesario "invertir".

Con relación a los temas de las mesas redondas de la Conferencia (CMEPT: 9), la movilización para el empoderamiento es concebida como un impulso a las agendas más allá de las distribuciones financieras para la escolarización.

La meta de esta movilización debe incluir el empoderamiento de individuos y comunidades. El apoyo popular para alcanzar las necesidades básicas de aprendizaje, junto con los recursos de las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, tendrá que ser explotado al máximo. Sin embargo, los individuos, comunidades y organizaciones no gubernamentales no son meros recursos a emplear, dichos deben ser beneficiarios de actividades de la Educación para Todos.

En este texto, individuos y comunidades aparecen como unidades a ser "empoderadas" por agentes externos. "El apoyo popular", tal y como ha sido empleado en patrones verticales de decisiones se considera oportuno, en esta ocasión al invocar al más alto propósito de alcanzar ciertas "necesidades básicas de aprendizaje", las cuales han sido predeterminadas. No existe entonces un reconocimiento sobre cómo las mujeres y los hombres son considerados como parte de dichas comunidades en un entendimiento de los individuos como agentes ajenos a las relaciones de género. Sin embargo, bajo la recompensa de ser considerados no solo como recursos sino como beneficiarios, no hay un reconocimiento en relación con las cargas de trabajo diferenciadas entre hombres y mujeres en distintos ámbitos, así como los logros alcanzados por tales.

En tercer lugar, en el Foro sobre Participación Popular, Movilización y Descentralización para la EPT, el cual tuvo lugar en Nueva Delhi en 1993, las mujeres son consideradas como movilizadoras ya que

La evidencia empírica y la evaluación de programas confirma que, a pesar de las barreras económicas y culturales, las niñas y las mujeres en todo el mundo no sólo son ávidas para el aprendizaje, sino que logran el máximo con sus aprendizajes (...) las mujeres son las primeras y más importantes promotoras de la educación de los niños (...) Las mujeres son efectivas organizadoras de programas y han asumido papeles educativos clave como educadoras tanto infantiles como de adultos.

(Torres, 1993:9)

Este pasaje ilustra la preocupación por las mujeres con relación a los procesos de desarrollo, lo cual data de principios de la década de los 70, la cual se convirtió en el enfoque "Mujer en Desarrollo" (MED), el cual asumió que las mujeres no eran inte-

gradas en los procesos de desarrollo, que más tarde sería sustituido por el de "Mujer y desarrollo", reconociendo que las mujeres siempre han estado presentes como agentes de desarrollo.

En este tercer texto presentado, las mujeres y las niñas son consideradas en un enfoque MED, ya que parecen satisfacer las expectativas de los inversionistas en educación y permanecen aún por periodos más largos que los hombres en programas de alfabetización, sin cuestionamiento sobre porqué no obstante las mujeres constituyen dos terceras partes de la población analfabeta a nivel mundial. Así mismo, las mujeres son consideradas básicamente como madres, y vale la pena la inversión en ellas ya que están a cargo de los niños pequeños, como si sus identidades fueran únicamente contorneadas por su papel reproductivo. A la vez que son presentadas como buenas guardianas de la educación y como maestras, no existe referencia alguna a la contribución del trabajo doméstico de las mujeres, y de qué manera ello tiene al menos implicaciones en su empleo y los frecuentes niveles de ingreso inferiores en comparación con los de los hombres.

Finalmente, en el contexto de la Cumbre de los Nueve Países de alta densidad de población, México llevó a cabo el "Programa para la Modernización Educativa", principalmente como una medida de descentralización y como una "renovación de los mecanismos de participación social". También en la Cumbre de los Nueve Países de la EPT, México expresó que "la nueva participación social en educación" perseguía cambios profundos en el sistema de relaciones educativas, particularmente en el nuevo tipo de relación entre el estado y la sociedad. La participación social en educación fue oficialmente reconocida en la Ley General de Educación en 1993, en la cual se estipula que

las autoridades educativas promoverán la participación de la sociedad en actividades cuyo objetivo es fortalecer y elevar la calidad de la educación pública y el incremento de la cobertura de los servicios educativos.

A pesar del intento por cambiar las relaciones entre el Estado y la sociedad, el documento no hace explícito las formas en que tal cambio puede suceder, y nada parece indicar que la transformación de las relaciones de género fue considerada como una dimensión para atender. La participación social, reconocida por la ley, no indica acciones encaminadas a atender las disparidades sobre las cargas de trabajo que las maestras invocadas tienen en relación con los maestros, o el trabajo por el ingreso a la vez que en el ámbito doméstico.

2. Enfoques de género post-estructuralistas

Un amplio rango de literatura en el campo particular de Género y Desarrollo discutió a lo largo de los 90 que mientras la atención a las necesidades prácticas de género (Moser, 1998) como punto de partida de los procesos eventualmente conllevaría a abordar las necesidades estratégicas de género, como una forma de capacitar a las mujeres. Implícitamente, en esta concepción estaba el supuesto de que ambas necesidades de género son universales sin distinción de la cultura, la edad, raza, etnicidad o capacidad en las mujeres, y aún más, que la "creación de mujeres reales" es alcanzable una

vez que las necesidades estratégicas de género han sido satisfechas. Por lo tanto, que las relaciones de género en este enfoque tienen un significado estático.

Según Marchand (1995: 58), el esencialismo en los textos feministas (occidentales) sobre las mujeres "del Tercer Mundo" muestra el uso de la categoría analítica "mujer" como ahistórico, descontextualizado, en oposición a las categorías de "hombre" y "mujer del Tercer Mundo". Marchand (1995:59) argumenta que un sutil movimiento discursivo deviene aparente, en el cual "mujer del Primer Mundo" es identificada con la categoría "mujer", siguiendo la oposición de "mujer (real)" en contraposición con "mujer del Tercer Mundo" (aún no liberada y moderna).

Existe un supuesto implícito de que cuando las mujeres no occidentales han alcanzado ciertos niveles de modernización, se unirán a los ideales feministas occidentales. Como resultado, la agenda feminista occidental puede ser presentada (y definida) como la encarnación de valores feministas universales, y las objeciones de las mujeres no occidentales pueden ser marginadas de manera efectiva.

(Marchand, 1995:59)

En consecuencia, en este enfoque el género no tiene un significado único, no sólo bajo la comparación de "mujer del Primer Mundo" con "mujer del Tercer Mundo". La propuesta binaria de necesidades prácticas vs. estratégicas refleja a la mujer emancipada, la cual tiene una condición social en la cual transforma su papel más allá de los deberes tradicionales de las mujeres, constituyéndose en "la mujer real".

Los enfoques post-estructuralistas han mostrado que los significados son inestables. Además de Marchand (1995), autores como Parpart (1995) o Kaufman (1994) han mostrado que el género es un concepto que cambia aún en la misma persona. Estudios de género recientes sobre masculinidad han abordado tales supuestos.

Reconociendo que la movilización como estrategia en el discurso de EPT no desarrolló un entendimiento amplio de las relaciones de género, y que dichas relaciones presentan distintas formas en la participación en comunidades a nivel local, el siguiente apartado está enfocado a entender la lucha de una organización popular para alcanzar educación media básica en sus comunidades como un proceso implicado por relaciones de género.

3. Relaciones de género dentro de la movilización de UPREZ por la educación

3.1 La UPREZ como una organización popular movilizándose por lo educativo

A lo largo de las pasadas dos décadas, la educación dentro de los movimientos sociales ha sido un área de preocupación para académicos en un rango campo de temas, la cual ha constituido un reto a las corrientes principales de educación y desarrollo.

Proveniente de países tanto industrializados, como del Sur, un grupo de intelectuales, como Sachs (1992), Escobar (1995), o Rahnama & Bawtree (1997) comenzaron a de-construir los discursos hegemónicos sobre desarrollo a lo largo de la década de los 90. Como instancias a ser interrogadas en relación a las posibles prácticas alternativas, Escobar sugiere la búsqueda de prácticas alternativas en la resistencia que los grupos de base presentan a las intervenciones dominantes (Escobar,

1995:222). Según Escobar, a pesar de que los países latinoamericanos experimentaron a lo largo de los 80 las condiciones sociales y económicas más severas desde la conquista, también fueron testigos de formas de movilización colectiva sin precedentes, así como de renovaciones teóricas de suma importancia.

Escritores de la escuela del post-desarrollo ubican un papel clave en los movimientos sociales en América Latina. En particular, los asentamientos urbanos y su zona metropolitana ilustran la coexistencia de "temporalidades culturales" referidas por Escobar. De acuerdo con Bennet (1992:240), los movimientos urbano-populares en México son una respuesta directa a la inhabilidad del modelo de desarrollo nacional para proveer un estándar de vida decente para la mayoría de la población.

Entre 1930 y 1980 hubo un cambio radical de la población de las áreas rurales a las urbanas. Mientras que en 1930 dos terceras partes de la población mexicana vivía en el campo, para 1980 dos terceras partes vivía en áreas urbanas. Este es el contexto en el cual la lucha por la educación de algunas organizaciones sociales ha tenido lugar.

La UPREZ es una organización formada en México en 1987 a partir de la unión de diversos frentes y uniones de pobladores. Siendo hasta principios del tercer milenio una de las organizaciones más representativas del movimiento urbano popular en el país, cuenta con un amplio apoyo en el Distrito Federal y el Estado de México. Según Rodríguez (2000), UPREZ usa como su método privilegiado la "línea de masas", es decir, "la participación de las gente en la toma de decisiones".

Actualmente la UPREZ ha formado un total de 55 escuelas en el Estado de México, la mayoría obtenidas a través de negociaciones con los gobiernos locales y estatales para la construcción de primarias, secundarias y escuelas de nivel medio-superior, además de centros de capacitación para el trabajo y escuelas de educación especial.

3.2 Visiones sobre la movilización por la educación como prácticas implicadas en las relaciones de género dentro de UPREZ

En esta sección presentaré pasajes transcritos de entrevistas realizadas en visitas a escuelas formadas y administradas por UPREZ y a miembros de UPREZ en el sector educativo en los municipios de San Juan con Omar y Silvia, así como con Rocío en Ciudad Nezahualcóyotl, en Noviembre del 2000 (los nombres por confidencialidad han sido cambiados).

El centro de educación de adultos en San Juan

Omar es ex-director de una preparatoria y trabaja actualmente para el gobierno local. En 1998, junto con otros dos miembros de la organización, Adela y Tomás, realizó una huelga de hambre para obtener cuatro lugares educativos construidos con recursos federales. Con relación a los cursos impartidos en la escuela de educación de adultos, afirma

Omar: (...) desde el año antepasado, esta escuela de educación de adultos ya está instalada funcionando con un taller en dos turnos de corte y confección, sobre todo para señoras, o mujeres mayores de 15 años, un taller también en dos turnos de cultura de belleza, un taller de taquimecanografía o secretariado, tres grupos de se-

cundaria intensiva, y un grupo de primaria intensiva (...) Con esta escuela que es única en su género en toda la región, estamos contribuyendo a... en el ataque al rezago educativo.

Por lo tanto, el centro de educación de adultos es un logro para la organización, lo cual ha sido visto como medio de promover el logro académico para toda la comunidad. Dos hombres y una mujer se movilizaron en este caso en una estrategia abierta hacia el gobierno. Sin embargo, los cursos provistos para las mujeres refuerzan los roles de la feminidad tradicional, tales como corte y confección o trabajos secretariales, los cuales si bien permiten que las mujeres tengan un ingreso, éstos son en papeles en los cuales ocupan un lugar de subordinación.

Escuela, organización y feminidad(es) en transición

Siendo graduada en Pedagogía, Silvia comenzó a trabajar en un centro de educación de adultos del gobierno estatal en el turno vespertino, que impartía cursos de alfabetización, primaria y secundaria. Debido a su desempeño, en corto tiempo fue nombrada directora del mismo. Sin embargo, ya que su enfoque era visto como "revolucionario" para las autoridades de educación de adultos del estado, fue despedida. Cerca de 200 estudiantes se opusieron a tal medida arbitraria y abandonaron el centro junto con ella, uniéndose a la UPREZ para encontrar un lugar para continuar con sus estudios. Silvia habla de esta experiencia sobre movilización por la educación y su activismo en UPREZ como inspiración en su pensamiento actual sobre educación y género, como actual directoría de una escuela preparatoria.

Silvia: En el caso de las mujeres de la UPREZ, se da un fenómeno muy interesante, porque bueno, la formación de la mujer ya sabemos que es... de sumisión. O sea, casi todas las mujeres piensan que su destino es conseguir marido, tener hijos y... vivir como se pueda. Y madre, en general. (...) Pero mujeres solteras o casadas que llegan a la UPREZ como que se les presentan nuevas alternativas, cambian ese espíritu de sumisión por un espíritu de participación. (...) La mayoría de las mujeres de la UPREZ son mujeres liberales. A algunos les preocupa. Existe el patriarcado en la UPREZ como existe en todas las organizaciones. Es cultural. O sea, no se elimina por decreto... el patriarcado es un hecho, y las propias mujeres lo sostienen muchas veces. No falta, la mujer que decida pelear por su macho, en contra de una compañera (...) yo tengo aquí en la prepa, la intención de que las jovencitas se generen nuevas expectativas con opciones de vida distintas. Yo sé que no es fácil, porque pasa por un análisis de la... organicidad de las familias y de la cultura que traen de su propia comunidad. O sea, no es sencillo trabajar con eso (...) pero el ámbito en el que yo creo que uno puede favorecer el cambio en la cultura femenina es en la escuela.

Silvia muestra que unirse a UPREZ como organización de base ha promovido la transición de sumisión con relación a los roles familiares tradicionales a un papel más independiente a través de la participación en actividades, permitiéndose las mujeres mismas romper con la carga que implican ciertas actividades en el matrimonio. Sin embargo, Silvia muestra cómo este espacio de transición de las mujeres ocurre dentro de un orden patriarcal, el cual no es sólo creado por hombres, sino reforzado por las mujeres también. Como se puede observar, la organización social como unidad no pa-

rece tener una naturaleza totalmente fija en el cual las identidades puedan pensarse en esencialismos. Los cambios en las femineidades provienen de la experiencia en la participación en la organización y se propone considerarlos en el currículum para mujeres jóvenes en la educación oficial. Por lo tanto, la educación en la escuela no tiene una naturaleza predeterminada de reproducción de las relaciones de género, sino que es puesta en un espacio en el cual se pueden generar cambios en las mismas.

Ciudad Nezahualcóyotl. Aprendiendo a través de la movilización

Rocío, activista comunitaria fundadora de UPREZ recientemente electa como diputada local habla sobre la lucha que las mujeres realizaron para la fundación de las dos primeras escuelas coordinadas por la UPREZ, una secundaria y otra preparatoria. En una entrevista en la Cámara de Diputados afirma:

Rocío: fue muy importante retomar ese espacio de la prepa (...) ahí estaba el lote vacío. Lo pongo como ejemplo porque... ahí se fue a poner la primera piedra, porque no había nada más. Entonces bueno, pues podemos decir que fue darle vida, parte de vida ahí a esa secundaria (...) Yo... no era maestra, pero al ver que era una inquietud formar desayunadores populares, inicié uno ahí cerca de la secundaria con infraestructura que estuvimos negociando con el DIF¹ nacional. Que nos costó un trabajo, tuvimos que hacer toma del DIF nacional, manifestaciones junto con la regional de mujeres para que pudieran poner un desayunador popular a un costado de esa escuela. Entonces, eran también mesas de negociaciones que... de trabajo que teníamos que hacer, entonces (...) a veces llegaban a las once de la noche, de las negociaciones y las broncas! Pero cuando ya les dieron toda la infraestructura a esa cocina, bueno pues yo me sentía... ¡en parte realizada! Porque ya después ahí les dábamos desayuno económico a muchos chiquillos de la secundaria, de la primaria, la comunidad también ahí.

Las mujeres de UPREZ no sólo se movilizaron para ganar tierra y lograr un espacio educativo público, sino que también expandieron a través de la misma la noción de lo educativo. A través de la movilización, ellas también aprendieron como crear alianzas con redes de mujeres más amplias, así como a negociar con las actividades locales y federales, a abrir espacios para su participación dentro de los órdenes familiares y de la comunidad, teniendo que vencer el papel de subordinación doméstica. La movilización por la educación, por lo tanto, tuvo lugar en este caso como un proceso de las bases hacia las cúpulas, el cual generó experiencias educativas para las mujeres que lo llevaron a cabo.

4. Conclusiones: implicando las relaciones de género a través del estudio de la movilización radical de base por la educación

En un enfoque desde las bases sociales, las distintas construcciones de la feminidad dentro de la movilización de los grupos populares por la educación constituyen un desafío al discurso de EPT. El caso de UPREZ muestra también cómo la movilización de recursos no depende necesariamente de la provisión de los mismos

¹ Departamento para la Infancia y la Familia.

de agencias multilaterales, sino de las habilidades de los grupos sociales para organizarse entre ellos mismos y negociar con los gobiernos federales y locales.

Existen muchos espacios en los cuales las mujeres y los hombres estratégicamente se movilizan a nivel popular de manera distinta por la educación. Dichos espacios incluyen la vivienda, las escuelas, los comedores populares y la participación en la organización y el cabildeo con los gobiernos locales, estatales y federales.

La manera en que las mujeres y los hombres se movilizan por la educación, así como sus contribuciones no son simétricas y anónimas. Las mujeres también luchan dentro de las familias para participar en las negociaciones, redefiniendo sus identidades, subvirtiendo los roles tradicionales de distintas formas más allá de ser "organizadoras efectivas de programas". En el caso de México, UPREZ muestra cómo la movilización por la educación ha sido también un sitio contradictorio para la descentralización del sistema escolar.

Las relaciones de género en el caso presentado muestran que la relación entre una organización social y la lucha por la educación pública pueden reforzar, apoyar, contrastar o contradecir los significados generados dentro de las prácticas educativas desde el nivel popular, los cuales permanecen inestables y por lo tanto, adoptan una variedad de formas en momentos distintos.

Referencias

Bennet, V. (1992) "The Evolution of Urban Popular Movements in Mexico Between 1968 and 1988". En Escobar, A. and S. Alvarez. *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder, Westview Press.

Education for All in the Americas. Regional Framework of Action. Santo Domingo, February 10-12, 2000.

Education for All Summit of Nine High-Population Countries (1993). Education for All Summit of Nine High-Population Countries, New Delhi, 12-16 December 1993. Panel Proceedings. Paris : UNESCO

Education for All Summit of Nine High-Population Countries (1993). Education for All Summit of Nine High-Population Countries, New Delhi, 12-16 December 1993. Final Report. Paris : UNESCO

Escobar, A. (1995) *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton, Princeton University Press.

Kaufman, M., (1994) "Men, Feminism, and Men's Contradictory Experiences of Power", En Brod, H., & Kaufman, M. *Theorizing Masculinities*. London, Sage, pp. 142-163.

Marchand, M.H., (1995) "Latin American women speak on development: are we listening yet?" En Parpart, J.L., & Marchand, M.H., (eds) *Feminism, postmodernism, development*. London: Routledge, pp. 56-72.

Moser, C. (1998) *Gender Planning and Development. Theory, Practice & Training*. London: Routledge.

Parpart, J. L., & Marchand, M.H., (eds) (1995) *Feminism, postmodernism, development*. London: Routledge.

Paterson, L. (1999) "Social movements and the politics of educational change". En Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE.

Rahnema, M. & Bawtree, V. (1997). *The post-development reader*. London: Zed Books.

Recife Declaration of E-9 Countries. Recife, Pernambuco - Brazil. February 2000.

Rodríguez, F. (2000) *UPREZ, autogestión urbana*. <http://www.teesa.com/ierd/covuntura93/up.htm> site consulted on 14 November 2001.

Sachs, W. (1992) *The development dictionary: a guide to knowledge as power*. London: Zed Books.

Torres, R. (1993) *All for Education, Education for All. Popular Participation, Mobilization and Decentralization for EFA*. New Delhi, 12-16 December. UNICEF, UNESCO: New York.

Torres, R. (2000) *One decade of Education for All: The challenge ahead*. Paris: UNESCO-IIEP.

Windham, D. (1992) *Education for All: The Requirements. Roundtable Themes III*. World Conference on Education for All. Jomtien, Thailand. Paris: UNESCO.

World Conference on Education for All (1990: Jomtien, Thailand) (1992) World Conference on Education for All: catalogue of documents, WCEFA, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. Paris: UNESCO, Documentation Centre of the International Bureau of Education.

World Education Forum. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Dakar, Senegal, 26-28 April 2000