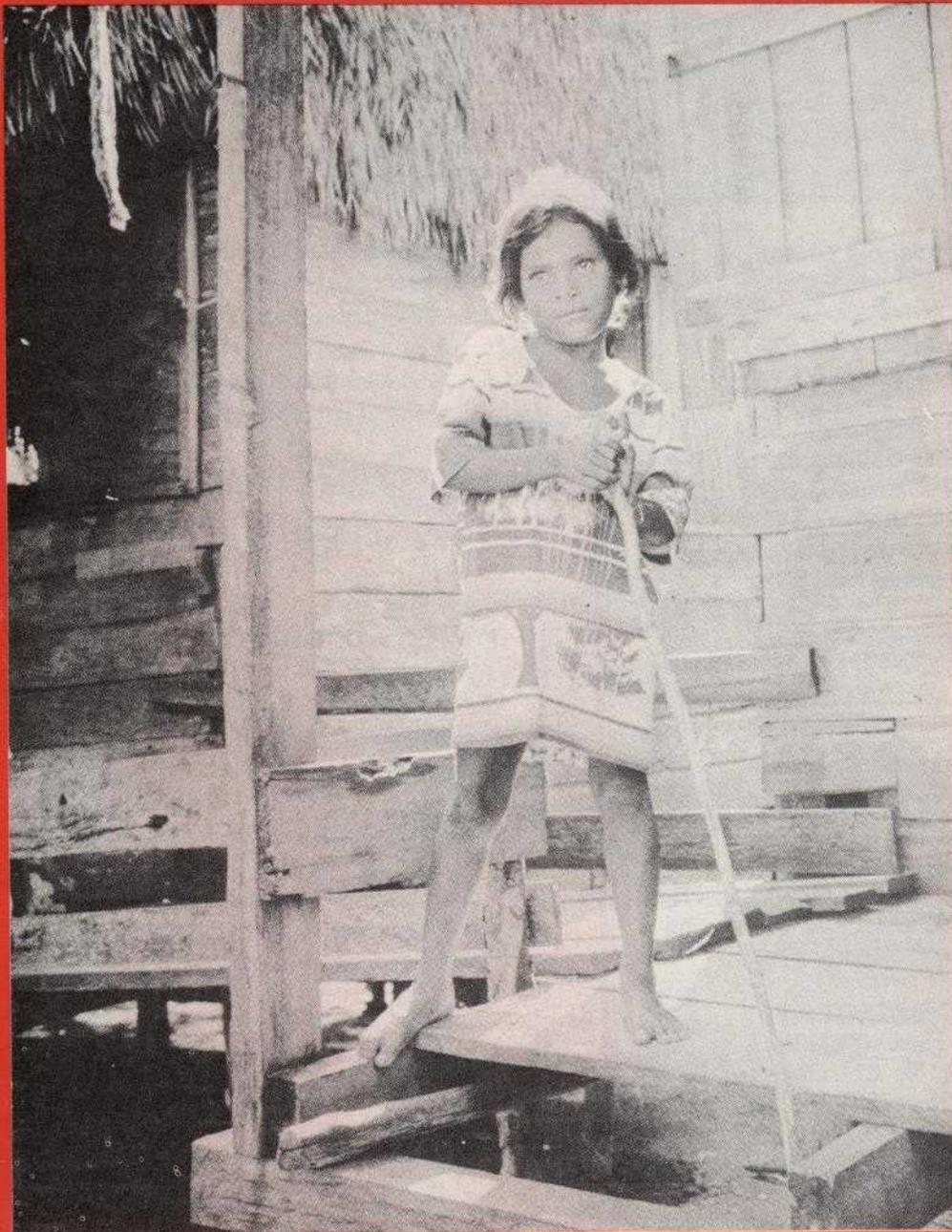


# Educación Alternativa

Revista de Información, Análisis y Debate

• Año I  
• Num. 2  
• Septiembre - Octubre 1990



Sección 22

CNTE-SNTE

## DIRECTORIO

### CONSEJO EDITORIAL

Aristarco Aquino Solís  
Enefino Jiménez Jiménez  
Adán Jiménez Aquino  
Jesús Arellanes Meixueiro  
Francisco José Ruiz Cervantes

### COLABORADORES

Hilario Rodríguez Aragón,  
Olga Leticia Martínez Medina.

### Comisión Estatal de Educación Alternativa:

Margarita M. González Pérez,  
Mireya Smith Martínez, Alvaro  
Eloy Díaz Pérez,  
Patrocinio García Hernández,  
Quintiliano Rivera Cirilo,  
Manuel A. Rueda Guzmán,  
Bulmaro Vásquez Romero.

### Coordinadora Estatal:

Ricardo Bautista Pimentel,  
Dióscoro Nazario López,  
Manuel Pérez Morales,  
Raymundo Reyes Angeles.

### Fotografía

Rosa E. Domínguez,  
Isaac García Juárez,  
Anselmo Arellanes M.

### Fotografía de la portada

José Angel Rodríguez

### Diseño y tipografía

Láser Plus Colón 605.  
Tel. 6-70-29 Oaxaca, Oax.

**EDUCACION ALTERNATIVA** es  
una publicación bimestral de la  
Sección 22 del SNTE.

Los artículos firmados son responsabilidad  
del autor y los no firmados de la redacción.  
Se reciben colaboraciones.

### SUSCRIPCIONES Y

### CORRESPONDENCIA:

Armenta y López No. 221, Oaxaca, Oax.,  
Tels. 67033 • 67581 y 67725.

Registro en trámite.

Precio del ejemplar : \$3000.00

Suscripción anual: \$ 15 000.00

## INDICE

### EDITORIAL

- La Modernización Educativa, discurso ideológico de la SEP 1

### EDUCACION ALTERNATIVA

- Los talleres para maestros: una experiencia de construcción colectiva. 3  
*Etelvina Sandoval Flores y otros.*

### REFLEXION TEORICA

- El magisterio democrático: Hacia la resistencia en lo escolar (concluye). 9  
*Bulmaro Vásquez Romero.*
- La descentralización educativa en México. 19  
*Olac Fuentes Molinar.*

- Las tres caras de la modernización educativa. 22  
*Susan Street.*

### PRACTICA DOCENTE

- Y la caricatura se hizo (Técnica Freinet) 28  
*Alicia M. Izunza y otros.*

### PASADO Y PRESENTE

- Los estudios de la descentralización 33  
*Coordinación General para la Descentralización Educativa de la SEP*

- SUGERENCIAS 37

- ESPACIO ABIERTO 38



## Las tres caras de la modernización educativa

Susan Street\*  
CIESAS

Ante la claridad y transparencia del proyecto neoliberal del gobierno del Salinas de Gortari para muchos sectores, resulta paradójico que, ante la gran actividad en el sector educativo, las últimas reformas hayan producido poco más que perplejidad y asombro.

Inicialmente estas reformas fueron descritas en términos más bien vagos, como "pragmáticas", "ambiguas" e "inconsistentes", pero cada vez más ter-

\*Ponencia para el Congreso Nacional de la CNTE

minantemente son denunciadas como "antipedagógicas" y "ahistóricas". Llama la atención que hasta el proyecto estatal en educación superior, al plantear una relación Estado-universidad más estrecha y controlada y una estructura académica más diferenciada internamente, permita visualizar sin lugar a dudas la adecuación funcional de la universidad a los requisitos "modernos" del mercado internacional. (1) En contraste, el mismo principio de adecuación y de complementariedad entre educación, economía y sociedad carece de una manifestación unívoca para los primeros diez años de vida escolar.

En la educación básica, la modernización que propone la SEP aparece más como un motivo por conquistar espacios políticos que un concepto que caracteriza un cuerpo integrado de objetivos y medios. La política educativa del Estado ha adquirido un fuerte sentido pragmático, más en el sentido de ser un resultado de muchos grupos intentando imprimirle un significado particular, que como una aplicación ciega del modelo estadounidense. La consecuencia de las luchas casi estrictamente internas a la burocracia estatal -lo que reduce la base social de la política- es una política de tres caras: una del ESTADO EDUCADOR COMPENSATORIO, en tanto propone atender la equidad y la calidad del producto escolar, con una clara priorización de la educación primaria y de la descentralización (2); otra del ESTADO CORPORATIVISTA "ROMANTICO", en tanto propone nuevos planes de estudio basados en el postulado viejo de la sabiduría innata del maestro (3); y otra del ESTADO NEOLIBERAL RECORTISTA, en tanto busca disminuir los gastos del sector a través de reducir grupos, turnos, maestros, plazas, escuelas, libros y hasta gises (4).

Cada definición burocrática (porque no es social) de la modernización tiene una ubicación precisa en el tiempo: la del Estado educador compensatorio está escrita en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado a su vez de una consulta amplia (con representaciones de todas las áreas y organismos dentro y fuera de la SEP), incluyendo planteamientos integrales formulados a priori por parte de académicos de prestigiosos centros de investigación.

La definición del Estado corporativista romántico también se

encuentra en documentos oficiales, pero ahora se opta por un camino más preciso pero muchos menos explorado, que consiste en cambiar completamente los planes de estudio para grados selectos de educación básica. Esta cara de la modernización revela un esfuerzo mucho más aislado al interior del mismo aparato burocrático de la SEP y más distante de organizaciones de la sociedad. Lo llamamos corporativista porque se definió cupularmente (en una parte de la burocracia) con consultas selectivas a maestros (y sólo a posteriori se dieron presentaciones a grupos académicos). También es importante notar que su propuesta de implantación depende totalmente de las relaciones verticales existentes desde los Directores Generales de las modalidades educativas hacia abajo, hasta los supervisores de zona, directores de escuela y maestros de banquilla (5). Fiel al modelo corporativista, hasta la fecha la "prueba operativa" todavía no se hace operativa en las escuelas del Distrito Federal, dadas las resistencias de los maestros ante una reforma desconocida que les desconcierta.

La tercera cara, la del Estado neoliberal recortista, ya no se reconoce en el análisis documental, sino en el trabajo cotidiano de los maestros, al estar éstos sometidos a acciones administrativas que modifican poco a poco las reglas del juego en cuanto al personal en las escuelas. En este sexenio, la política educativa del Estado no comenzó realmente con el anuncio de un plan de implantación u operacionalización, sino que arrancó silenciosamente (para la opinión pública) con la "experimentación" de, más que programas, nuevas acciones: con educación especial amenazada de "desaparecer", con grupos yuxtapuestos

y cancelados, con maestros puestos a disposición, y con la rotación de supervisores, por mencionar sólo algunos hechos. Los maestros comenzaron a denunciar todas estas medidas y sus repercusiones negativas para su carga de trabajo hace más de un año - inclusive podríamos remontarnos al Servicio Civil de Carrera- pero su efecto acumulativo apenas se está sintiendo, y apenas está tomando un cariz más abiertamente político.

Llama la atención la grave desarticulación entre estas tres caras de la modernización educativa. Parecen tener poco que ver la una con la otra, no obstante que todas caen bajo la responsabilidad de la cabeza del sector educativo, el Secretario de la SEP. Para empezar, los objetos a reformar son distintos: 1) los efectos desiguales de la educación; 2) el contenido curricular de los programas escolares y 3) los costos implicados por los "recursos humanos" en la base del sistema. Acaso serían tres intentos complementarios y simultáneos, un ataque frontal a la crisis educativa?

Dicha hipótesis no se puede sostener porque las tres definiciones de la modernización no se han coordinado como si obedecieran a un sólo plan de corto, mediano y largo plazo. La tercera cara es la única que revela cierta continuidad a los largo de los últimos sexenios, pues los propósitos para racionalizar al magisterio comenzaron con la política tecnocrática de reducir la matrícula de las escuelas normales y de acabar con la disidencia normalista. Y las otras dos caras más bien tienen características excluyentes, y hasta se contradicen en muchos aspectos de contenido. No se explica por qué la modernización comienza formalmente con una de las funciones más im-



portantes y por tanto más cuidadas históricamente -los planes de estudio- ya que dicho planteamiento ignora las prioridades del Programa para la Modernización Educativa, además de obviar experiencias pedagógicas curriculares y políticas con una impresionante trayectoria en México.

La falta de racionalidad de forma y de fondo en la modernización es acompañada por una lógica política confusa a primera y segunda vista. Resulta difícil identificar en la modernización uno o aun varios proyectos políticos claros. Más bien encontramos una correlación de fuerzas temblorosa y volátil, donde las fuerzas al interior del sector educativo modifican sus posiciones con mucho menos rigidez que antes. Ya no se trata de la pugna histórica entre tecnócratas y sindicalistas; tampoco es cuestión de autoridades vs. disidentes vs. vanguardistas o de reformadores vs. dinosaurios. (Hay grupos gremialistas, sindicalistas, jonguitudistas, gordillistas, tecnócratas puros y tibios, salinistas, democráticos reformistas y radicales, bartlettianos, etc., etc.)

Haría falta una reforma en los adjetivos para describir un nuevo juego político difícil de descifrar desde fuera. La misma (re) constitución repentina del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) -al que ahora le tocó la papa caliente- con sus retrocesos evidentes devela la incapacidad de concertación externa, que a su vez sugiere que el verdadero problema es la concertación interna al mismo CONALTE, donde están amontonadas



supuestamente todas las corrientes, facciones y grupos en la escena política de la educación mexicana de hoy. Actualmente, pues, se está dando una lucha férrea por el control primero, y luego por la hegemonía del aparato estatal en educación. En esta lucha las fuerzas todavía no se consolidan en torno a un proyecto dominante, y mientras tanto, nos encontramos ante una coyuntura sumamente frágil y explosiva, con reglas del juego endeble, si no inefectivas.

Cómo explicar esta fragmentación reproducida en cada instancia como si se tratara de multiplicaciones sucesivas: en la política educativa, en los grupos políticos, en los programas de modernización, en los planes de estudio, en cada texto curricular? Porque el proyecto tecnocrático en ascenso durante los últimos veinte años perdió legitimidad justamente cuando el proyecto neoliberal del presidente Salinas parece afianzarse en muchos sectores del Estado y de la sociedad? ¿Por qué el pacto corporativista entre el gobierno y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) pareció tambalearse al caer el cacique Carlos Jonguitud Barrios, perdiendo vigencia y volviendo más antagónica la relación entre la SEP y sus trabajadores? ¿Por qué no se ha podido establecer un nuevo equilibrio entre los grupos políticos, no obstante haber "renovado" el liderazgo del SNTE y nombrado un secretario "experimentado" en el manejo del juego político? ¿Acaso podemos atribuir la actual situación de vacío en cuanto al proyecto educativo del Estado simplemente a la pugna entre Bartlett y Gordillo, o a lo que suelen llamarse contradicciones secundarias entre el gobierno y el sindicato, las que tradicionalmente han sido culpadas de la lentitud o falta de reformas en la SEP?

Una respuesta a todas estas preguntas se perfila si entendemos las agudizadas divisiones del bloque en el poder, no solamente en términos de alguna lógica interna a la lucha por el poder como se da y como se está dando en el régimen político mexicano, sino sobre todo, como resultado del surgimiento de la posibilidad objetiva de un nuevo proyecto educativo cuya dinámica de construcción no obedece a la lógica del poder estatal sino a las fuerzas subordinadas y su organización política. Sin imaginarnos el significado de este proyecto educativo alternativo y sin visualizar su repre-



sentación social como proyecto político del magisterio democrático compartido por maestros, directores de escuela, padres de familia, alumnos y grupos comunitarios en la base del sistema educativo, uno se iría con la finta de las señales contradictorias de la SEP respecto a su autorreforma tal como se presentan ante la opinión pública: como ineptitud de los funcionarios o, como dice el refrán, "a río revuelto, ganancia de pescadores".

A continuación sugerimos cómo el proyecto magisterial, que surgió de las luchas por democratizar al SNTE desde 1979, se explaya hacia un proyecto educativo socialmente definido, esto es, hacia un proyecto de más amplio alcance. Para ello, tenemos que mostrar cómo el movimiento disidente encabezado por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) subvirtió el esquema de dominación operante desde los años cuarenta.

El movimiento magisterial ha tenido un impacto corrosivo en el arreglo hegemónico del sector educativo porque modificó las condiciones para el control institucional y sindical de la base magisterial. (6). La crisis económica ya había provocado una fuerte pérdida en los salarios de los maestros (7), situación marcada insistentemente por las protestas disidentes desde fines de lo setenta. Si bien el control a partir del salario ha sido la piedra angular del corporativismo porque permitía al SNTE y a la SEP ofrecer juntos prestaciones a los maestros (8), las demandas económicas expresadas por la CNTE, importantes coyunturalmente (9), no implican por sí mismas el cuestionamiento ni de la institucionalidad ni del proyecto

estatal. Además, es harto conocido que en el momento más espectacular en la transformación del SNTE -la caída de Jonguitud Barrios- que marcó la incapacidad del vanguardismo para controlar política e ideológicamente a la base magisterial, se debió precisamente a la organización y movilización del magisterio como base independiente del poder estatal (10).

Comunmente se piensa que los movimientos son esencialmente destructivos, pero en realidad las capacidades transformativas de un movimiento social provienen de su parte creativa, es decir de las proposiciones explícitas o implícitas (11). En el caso del movimiento magisterial, la creatividad está en la consolidación de un "poder de base" (en cada una de las múltiples instancias organizativas) que permitió a los maestros que participaron en el movimiento dar un gran salto de sentirse "objetos" a actuar como "sujetos". Nuestro argumento aquí es que el control estatal se vio debilitado fundamentalmente por la gestación de una nueva identidad colectiva basada en una crítica a los pilares ideológicos en el control/formación del magisterio (12) -"la mística del maestro" o "el maestro ideal"- y en una propuesta alternativa de lo que representa ser "maestro democrático".

Los Consejo Centrales y Municipales de Lucha que nacieron de las movilizaciones en muchas de las regiones del país permitieron a los maestros disidentes atacar frontalmente dos estructuras verticales y centralistas íntimamente "imbricadas" (SEP y SNTE) (13), y plenamente identificadas como opresivas y negativas para el maestro. Como eje de la identidad alternativa, ser democrático equivale a

no ser charro. Es no "charrear"; es oponerse al monopolio de la dirección sindical en dos o tres gentes donde

"...lo que ellos decidían era una orden para las bases...La manipulación oficial se prestaba a tal grado que no existía ni un momento de protesta...en cuanto al manejo de los cambios incorrectos; ...todo esto bajo la humillación de los compañeros...era una enajenación terrible" (14) como explicaba en 1981 un maestro de Jiquipilas de Huichapa, Chiapas. La propuesta democrática cuenta con una posición ético-moral que parte del continuo desenvolvimiento de las capacidades humanas del maestro. En Chiapas, bajo el charrismo

"(los compañeros etiquetados de revoltosos)...eran el centro de la atención de todos pero no para fortalecerlos, no para impulsarlos en ese espíritu sino para poderlos reprimir, frenar" (15).

"Impulsarlos en ese espíritu" viene siendo uno de los valores principales plasmados en la nueva relación dirigente-base que creó el movimiento magisterial. En el concepto de autoridad implícito en esta relación, la democracia está delicadamente balanceada sobre ideas y sentimientos de "lo bueno" para la base, ya que "lo malo" del charrismo era que, según un maestro chiapaneco,

"(los charros)...estaban acostumbrados a no ver bases, a no platicar con las bases, a no entenderse con las bases, a no interpretar su sentir, sus necesidades, su lenguaje" (16).

Y es por ello que, para garantizar el ejercicio del poder de base, el movimiento en Chiapas (pero también en otras partes) propuso

"darle todo el poder a las bases, que ellas supieran decidir...que fueran

los mismos compañeros los que fueran diciendo qué hacer y cómo hacerlo" (17).

Es precisamente este tránsito en las formas de ver, en las conciencias individuales y en prácticas colectivas, que no tolerará el Estado, que sólo forma "transmisores de cultura" y no "educadores del pueblo". Si bien el maestro como empleado público tiene esta doble y contradictoria definición social, la opción hecha por miles de maestros por la segunda implicaría para los agentes estatales reconocer una lealtad externa y opositora, presente al interior del sistema educativo público. Es, entonces, la gestación de una nueva identidad cultural, profesional, social, educativa, sindical, "democrática" propia de los trabajadores lo que prefigura un nuevo proyecto educativo alternativo. La existencia de la identidad democrática representa, hoy en día, el rechazo absoluto a la racionalidades que se oponen -y que se imponen- al contenido intrínsecamente humano de la tarea educativa, que los maestros han querido rescatar y que han plasmado en nuevos valores -guía para una cultura democrática. Como explicó en 1983 un dirigente sindical refiriéndose a cómo fue la organización y tenacidad de los maestros indígenas a lo largo de los primeros años del movimiento chiapaneco se debió al

"maltrato, ya en su límite, de las autoridades... de ahí que los maestros desarrollamos una amplia visión de lo que era en sí el movimiento de hacer valer sus derechos, de ser respetados" (18).

Detrás de este entendimiento -ahora sentido común para los maestros chiapanecos- "de lo que era en sí el movimiento", hay todo un cúmulo de experiencias de sufrimiento y dolor -

sobre todo para las mujeres- que vienen a dar un significado de dignidad humana al concepto de respeto, clave en la identificación democrática. Hay que entender por "hacer valer los derechos", no tanto la exigencia de más y mejores prestaciones, sino el respeto a la persona como tal.

Esta tesis sobre el contenido humanista y clasista del proyecto democrático del magisterio ayuda a situar las últimas reformas de la SEP como intentos por asegurar una integración de los maestros al proyecto estatal, funcional a la lógica del poder estatal. Jalar y arrimar a los maestros a terrenos oficiales se ha convertido en una finalidad institucional urgente. Basta un ejemplo de un autor (miembro del gremio magisterial) más preocupado por la eficacia del proyecto estatal que por el desarrollo de las fuerzas democráticas del magisterio.

"Uno de los factores determinantes para el desarrollo de los procesos de renovación educativa es el grado de identificación y compromiso que el magisterio siente con el proyecto a desarrollar...Esta situación (la puesta en marcha del Programa para la Modernización Educativa) nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es el clima en que se realizará esta modernización? ¿Cuál es la actitud del magisterio...? ¿Existe identificación de los maestros con las nuevas medidas o lo que prevalece es el rechazo o la indiferencia?" (19).

A los funcionarios les preocupan las actitudes de los maestros respecto de la política educativa. La "identificación y el compromiso" con otro papel del maestro, con otra relación con directores y supervisores y con otras acciones compartidas con padres de familia, resulta francamente amenazante a los poderes establecidos. Y no hace falta que la identificación alternativa del magisterio democrático implique el 80, 90 y 100% del magisterio o ni siquiera que exista pleno consenso al interior de la CNTE o entre todas las fuerzas democráticas. Más que cuestión de proporciones o de posiciones de poder conquistadas, ya sucedió lo necesario y lo suficiente para que naciera la posibilidad (y la esperanza) de un proyecto distinto al del Estado. A fin de cuentas, en el sector educativo, las luchas locales ya trascendieron a movimientos regionales y éstos a un movimiento nacional; este movimiento nacional desarrolló sus experiencias y prácticas nuevas en organizaciones autogestionarias y



contestatarias (legales e ilegales en algunas regiones del país y en algunas secciones sindicales); y algunos grupos fortalecieron sus vínculos de clase con otros trabajadores y organizaciones de la sociedad civil. Todo esto es suficiente para activar la memoria colectiva de las luchas por la democracia y suficiente para explorar una nueva utopía alimentadora del cambio social en México.

Efectivamente, todo esto es suficiente para que afloren -desde del ámbito estatal- múltiples grupos políticos con sus estrategias de integración del magisterio y nuevos contenidos más "nacionalistas" propuestos como necesarios para la educación mexicana en este momento histórico. Pero no es suficiente para que -desde el ámbito de la sociedad civil- se consolide y difunda un proyecto educativo propio.

Paradójicamente, mientras las diversas reformas de la SEP carecen de base social en cuanto se restringen al aparato burocrático, las propuestas del magisterio democrático sí son orgánicas, pero esta misma organicidad exige el sometimiento de los diversos grupos sociales a la dinámica que permitió gestar las propuestas: la de los movimientos sociales. Esto es, el movimiento magisterial y la CNTE misma demuestran que la apropiación masiva del proyecto democrático no es un mero problema de difusión y debate de ideas (donde predomina la prensa), sino que implica precisamente la recreación de valores y vivencias a través de procesos organizativos que articulan políticamente diversos grupos sociales. Y esto seguirá siendo posible en la medida que, primero, se profundice y se expanda el movimiento magisterial como tal, partiendo siempre de la posición estructural del maestro como trabajador en su centro de trabajo y segundo, se transforme la escuela y su papel social, partiendo de una problematización generalizada de la escolaridad formal -tal como los agentes escolares y comunitarios la reproducen ahora- y su transformación en prácticas pedagógicas relevantes a una educación para los alumnos como sujetos de su propio aprendizaje.

La primera tarea obviamente ya está encaminada; uno de sus retos será la incorporación de los planteamientos educativos estatales en las plataformas de lucha que tradicionalmente han respondido a protestas salariales, laborales y políticas.

El movimiento magisterial

tiene mucho que decir para la segunda tarea, ya que los maestros movilizados fueron involucrando a los padres de familia en las luchas por democratizar al SNTE, motivándolos a organizarse autónomamente y compartiendo con ellos críticas a la autoridad estatal que los han llevado a asumirse como responsables de la educación de sus hijos. En las muchas localidades de Oaxaca y Chiapas donde se ha dado las batallas (literalmente) por el control de la escuela, los maestros cuentan historias que ejemplifican procesos formativos de capacidades autogestivas (eso es, ese tránsito de objeto a sujeto), no sin narrar también tragedias y pérdidas humanas. Aquí aportan mucho



los esfuerzos recientes por parte de la Sección 22 de Oaxaca por recuperar y sistematizar las experiencias pedagógicas en las escuelas y comunidades de todo el estado para formular una propuesta educativa democrática (20).

Las reformas de la SEP suponen como buena estructura y las relaciones en la escuela como si éstas no impactarán en el trabajo pedagógico en el salón de clases o en las condiciones de trabajo del maestro. Existen investigaciones en México que explican el fracaso o retraso escolar precisamente por la "institucionalidad" de la escuela (21). Hace falta que los maestros democráticos examinen críticamente toda misión escolar que confunde la unidad con la uniformidad, el patriotismo con el paternalismo, la heterogeneidad con la homogeneidad. Hasta qué punto podrán los maestros democráticos debatir (con su experiencia) la siguiente afirmación de Luis González?

"Centenares de miles de maestros trabajan en muchísimas escuelas de rancherías y pueblos para convertir a los niños en adultos muy semejantes entre sí; procuran la nivelación; se oponen a transmitir el pasado cultural del terruño donde enseñan; son generalmente agentes inmisericordes, que no exitosos, de la política centralizadora" (22).

Para esta segunda tarea de problematizar el papel de la escuela (o lo que es lo mismo, de crear una cultura pedagógico-política alternativa), hace falta algo más que la "apropiación de la materia de trabajo" que tanto ha pregonado la CNTE. Hay que ir socializando en las acciones políticas la

noción democrática del derecho del maestro, pero también los valores e intereses de los padres y los alumnos, todos sujetos en la educación del pueblo mexicano. Esta "revitalización" de la base del sistema educativo requiere articularse con otros grupos y movimientos que visualizan que

"es necesario propiciar los procesos participativos desde la base misma de la sociedad. La prioridad (de la SEP) debe estar centrada en el fortalecimiento de las organizaciones de padres de familia, de alumnos y de maestros de cada escuela..." (23)

y con los investigadores que piensan que

"...la diversificación de la educación... sólo podrá surgir a partir de la generación de estrategias integrales, capaces de dar lugar a que se invierta el sentido de las relaciones del aparato educativo, desde la base hacia el centro..." (24)

además de escuchar voces expe-



rimentadas de otros rumbos de América Latina, que dicen

"Mientras la comunidad educativa no sea capaz de asumir el proceso de democratización como una función de la civilidad, de todos los actores sociales comprometidos con la educación, como una tarea propia, dignificadora, de responsabilidad colectiva, es poco lo que se puede avanzar..." (25).

Por ser sujetos de su propia historia, los maestros democráticos llevan la ventaja, pues ya conocen el camino y han asumido la responsabilidad; sólo falta que compartan su compromiso.

## Notas y Referencias

1. Ver, por ejemplo, H. Aboites en EXCELSIOR, 31 agosto; 10 septiembre; 11 septiembre, 1990 (Sección Metropolitana).
2. Ver, por ejemplo, el Editorial en la REVISTA LATINOAMERICANA DE LOS ESTUDIOS EDUCATIVOS, Vol. XIX, # 4, 1989. Ver el documento de la SEP, PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA, 1989-1994.
3. Ver, por ejemplo, E. Sandoval y G. Salinas, "Los nuevos planes de estudio de la educación básica; La modernización en los tiempos de la nostalgia" en HOJAS, # 3, septiembre, 1990, de donde tomamos prestado el adjetivo "romántico". Ver el documento de la SEP, "Los planes de estudio de la Educación Básica", junio, 1990.
4. Entrevistas personales; artículos periodísticos.
5. Ver los documentos de la SEP

titulados "Incorporación de contenidos estatales a los programas de estudio", junio, 1990; "Guía metodológico para la formulación de los programas estatales para la modernización educativa", junio, 1990.

6. Esto es el argumento que desarrolló la autora en su tesis doctoral, actualmente en prensa por la Editorial Nueva Imagen, MAESTROS EN MOVIMIENTO; TRANSFORMACIONES EN LA BUROCRACIA ESTATAL (1978-1982). Ver también "El magisterio democrático y el aparato burocrático del Estado: nuevas condiciones de lucha" en FORO UNIVERSITARIO, Epoca III, # 11, Año VIII, enero a abril, 1989.
7. Ver, por ejemplo, H. Aboites, "El salario del educador en México (1925-1982)", COYOACAN, VIII, #16, enero-marzo, 1984; también E. Guzmán y J. Vela, "Maestros 1989: crisis, democracia y más salario", EL COTIDIANO, año 6, julio-agosto, 1989.
8. Ver, por ejemplo, E. de la Garza, "Estructura organizativa y democracia en el SNTE", INFORMACION OBRERA, #1, verano, 1982; también R. Cortina, "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato", ESTUDIOS SOCIOLOGICOS, Vol. VII, #19, enero-abril, 1989.
9. Ver, por ejemplo, G. Peláez, INSURGENCIA MAGISTERIAL, Editorial EDISA, 1980; también L. Hernández, LAS LUCHAS MAGISTERIALES; 1979-1981, Editorial Maachual, 1981.
10. Ver, S. Salinas y C. Imaz, MAESTROS Y ESTADO; ESTUDIO DE LAS LUCHAS MAGISTERIALES, 1979-1982, Editorial Línea, Universidades Autónomas de Guerrero y Zacatecas, 1984.
11. Para una revisión de la literatura sobre movimientos sociales en México, ver la autora, "Movimientos sociales y el análisis del cambio sociopolítico en México", REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGIA, en prensa para enero, 1991.
12. Ver, por ejemplo, C. Carrizales, "El

SNTE ante la política educativa del régimen", CRISIS 1, #1, octubre-diciembre, 1979; también R. Vázquez, "Notas sobre el SNTE y el control político ideológico del magisterio organizado en México" en L. Hernández, 1981 (ver nota #9).

13. Ver, por ejemplo, el trabajo etnográfico de E. Sandoval, "Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos", CUADERNO DE INVESTIGACION EDUCATIVA, # 10, DIE-IPN, 1986.

14. Entrevista con un dirigente de la Sección VII, Chiapas, realizada por el Frente Magisterial Independiente Nacional en 1981. El tema de la identidad democrática está más trabajado en la ponencia de la autora "La propuesta ética del movimiento magisterial chiapaneco" presentada en el Primer Simposio de Investigación Educativa del Ciesas, junio, 1990.

15. Entrevista con un dirigente de la Sección VII, Chiapas, realizada por Equipo Pueblo en 1983.

16. Entrevista con un dirigente de la Sección VII realizada por Equipo Pueblo en 1983.

17. Entrevista con un dirigente de la Sección VII realizada por Equipo Pueblo en 1983.

18. Entrevista con un dirigente de la Sección VII realizada por Equipo Pueblo en 1983.

19. R. Reyes, "Las posturas del magisterio frente a la modernización" CERO EN CONDUCTA, Año 5, #18, 19, marzo-junio, 1990.

20. Ver las revistas EDUCACION...? de la Coalición de Maestros y Promotores Bilingües del Estado de Oaxaca y EDUCACION ALTERNATIVA, Sección XXII, CNTE/SNTE.

21. Ver, por ejemplo, C. Muñoz I. y S. Lavín, "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria" CALIDAD, EQUIDAD Y EFICIENCIA DE LA EDUCACION PRIMARIA, CEE/REDUC, 1988; también E. Rockwell y R. Mercado, "La escuela, lugar del trabajo docente" CUADERNOS DE EDUCACION, DIE, 1986; J. Ezpeleta, ESCUELAS Y MAESTROS; CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN ARGENTINA, Chile, 1989.

22. L. González, "Patriotismo y matriotismo, suave patria; NEXOS.

23. S. Schemelkes y F. Martínez, "Los retos de la modernización de la educación básica", ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovación en Educación Básica, CEE, junio, 1989.

24. C. Muñoz I. y S. Lavín, 1988 (ver nota #21).

25. A. Magendzo, "Democratización de la educación en América Latina: una reflexión conceptual", Educación y democracia, #5 del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile, s/fecha.