

PONENCIA

Magisterio y democracia

Un reclamo por un movimiento pedagógico de base

SUSAN STREET*

Introducción

El título de esta intervención se refiere a una potencialidad histórica, a la posibilidad de constituir sujetos regionales liderados por maestros que se autoforman, que cuestionan los modelos de conducción para la educación pública y que proponen reconstituirse como profesionistas, sindicalistas y educadores del pueblo mexicano. El título hace referencia a mi lectura de la actual problemática del magisterio nacional —mediada por discusiones colectivas con sindicalistas de Jalisco, Michoacán y el Distrito Federal— por lo que es significativo que hablo de *reclamo* (para reflejar la presencia incipiente de algunos indicadores de nuevos sujetos), y no de *grito*, y mucho menos de *voz* (que simbolizaría ya la existencia de una dialéctica de construcción entre prácticas docentes nuevas y masas movilizadas).

Sería un *movimiento*, no porque los maestros buscarían articularse en torno a objetivos externos homogéneos, no porque aspirarían a generalizar un movimiento unitario rápidamente hasta lograr ser *actor político nacional*, no porque intentarían apoderarse de estructuras sindicales o burocráticas, sino que, sería un *movimiento* porque los maestros de base estarían movidos atendiendo sus propios asuntos, puestos a deliberar entre sí en torno a lo que necesitan y lo que quieren para recuperar su materia de trabajo.

Sería un movimiento pedagógico de base (MPB) que busca establecer vínculos horizontales entre escuelas y zonas (ahora se suelen llamar *redes*). La orientación o direccionalidad de su lucha no se daría en función de las estructuras institucionales verticales del gobierno; más bien, los procesos productivos locales que contextualizan las escuelas, darían las pautas para transformarlas en centros comunitarios. Se formarían grupos de maestros en cada zona para tomar en serio la propuesta ya muy generalizada, ya muy recetada, de "reflexionar sobre la práctica docente". Nada más que intentarían ampliar y profundizar este lema hasta convertirlo en "pensar y actuar críticamente en torno al trabajo docente."

El MPB tendría que redefinir "lo pedagógico" de tal manera que incluyera, no las maneras de transmitir conocimientos concebidos como hechos y datos, sino el ejercicio de las capacidades humanas para encauzar las relaciones sociales hacia procesos humanizantes de generación y socialización del conocimiento. El maestro tendría que indagar en por qué cuesta tanto trabajo cuestionar su propia práctica docente. ¿Por qué sigue sosteniendo un criterio pragmático al estar

adaptando nuevos elementos ("los que funcionan") a su método personal, en lugar de reconocerse como teórico de la formación de sus alumnos y de sí mismo?(1)

En este MPB, los maestros pondrían a sí mismos en el centro y, en lugar de sentirse alejados de las decisiones en el sindicato, o en la política educativa, cuestionarían algunas premisas muy arraigadas en su cultura política gremial.

En primer lugar, atacarían directamente una división basada en una cuestión de género: la que separa la *docencia* del *sindicalismo* o más profundamente, la *pedagogía* de la *política*. Habría que atender esta especie de *incompatibilidad estructural*, donde cada sexo cree estar realizando *lo puro*. Las mujeres reivindican la mística de la maestra abnegada, entregada al alumno, pero lo hacen refugiándose de los conflictos en la escuela y renunciando a su derecho de participar fuera del aula (y de la familia). Los hombres niegan sus vínculos afectivos con los niños y se desplazan en los campos públicos que legitiman la lucha por el poder, pero a veces lo hacen a expensas de la victimización de los alumnos.

En segundo lugar, los maestros participando en el MPB criticarían los prejuicios que tienden



Mesas de discusión en el coloquio de Ciudad Juárez

de atomización a sus espacios colectivos.

¿O acaso no es relevante para el magisterio esta caracterización hecha por Adolfo Gilly del neoliberalismo?

...La esencia de la forma de dominación neoliberal es la atomización de toda forma de comunidad...en individuos aislados, la implantación del reinado absoluto de la inseguridad generalizada, donde cada espacio de la vida humana, público o privado, se convierte en terreno de la valorización del capital, y ninguno en terreno de relación y solidaridad entre los dominados.(3)

¿No se está viviendo ya en las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica en este país, aunque sea de manera muy diferenciada y desigual de zona a zona y de escuela a escuela, no sólo una mayor dificultad por afirmarse como sujeto social colectivo, sino también una pérdida de la capacidad individual por ser sujeto? ¿No dice nada para los maestros lo que plantea Hugo Zemelman pensando en las ciencias sociales latinoamericanas?

Se camina hacia una forma de organización social donde la efectividad y el pragmatismo son el criterio de legitimación social...Se está arri-

niendo *espacios colectivos*.

Un representante sindical de una secundaria en Guadalajara dijo lo siguiente en una reunión para analizar las condiciones de trabajo del magisterio jalisciense.(6)

Estamos viviendo los resultados de cuando en 1989 el Estado vio la necesidad de ejercer un control mayor al maestro. Las autoridades vieron que había que cambiar el sindicato y rediseñar el control, buscando la manera de someter más al trabajador al trabajo, de cansarlo, todo en un marco general de tecnificación y de racionalización, con fundamento en la eficacia y la eficiencia pero a exclusión de lo afectivo, de lo humano. Se supone que la escuela es un sitio de humanismo, pero están matando las voces."

Certidumbres e Incertidumbres

¿Qué está pasando en las escuelas mexicanas? ¿Sabemos? En esta ponencia, tomo como punto de partida la idea de que las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica se han modificado más rápidamente durante esta última década del siglo que en décadas anterior-



“ Los maestros tendrían que constituir el Movimiento Pedagógico de Base en un espacio donde pudieran ejercer su voz, y donde el magisterio pudiera afirmar sus muchas voces y socializar sus experiencias. El MPB se asumiría como necesidad ante las rupturas fracturando la dimensión comunitaria y pública del trabajo docente... tendría la tarea de contrarrestar las tendencias de atomización a sus espacios colectivos

a separar la *movilización* de la *formación* (o la *superación*), reproduciendo *tipos-ideales* excluyentes. *El maestro combativo* se asocia con el normalismo rural donde se aprende a realizar determinadas acciones directas, muchas veces sin análisis ni teorización de por medio, mientras que *el maestro profesionista* se refiere a los que se preparan, *a los aplicados*; son los que estudian en la UPN, aunque sea para afirmar un nuevo estatus de *universitarios*, desheredándose de la problemática del *maestro común y corriente*.(2)

Finalmente, y esto es lo más importante, los maestros tendrían que constituir el MPB en un espacio donde pudieran ejercer su voz (es decir, su poder como productor de la sociedad), y donde el magisterio pudiera afirmar sus muchas voces y socializar sus experiencias. Pero, más que deseo y voluntad, el MPB se asumiría como necesidad ante y frente a las múltiples rupturas fracturando la dimensión comunitaria y pública del trabajo docente, a raíz de procesos globalizadores poco entendidos por los agentes escolares desde las zonas escolares. Es decir, el MPB tendría la tarea de contrarrestar las tenden-

conando a la razón mediante un discurso que confunde lo que se impone con la verdad.

Empero, el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica...no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia.(4)

¿No se identifican los maestros con lo que dijo un campesino de la Huasteca Veracruzana el mes pasado?: "...lo único que tenemos es nuestra vida comunitaria, nuestra cultura comunitaria, no cabemos en el futuro del neoliberalismo. Salimos sobrando."(5) Tal vez no, porque el neoliberalismo les está ofreciendo a algunos maestros un lugar en el mundo, siempre y cuando niegan su *ser maestro*, producto del Estado al que ahora es concebido negativamente como *monopólico*, como interventor en el libre juego del mercado. Yo creo que sí, estamos escuchando algunas voces de alarma de maestros ante las amenazas a su particular sentimiento de *ser maestro*, ante las vejaciones a la profesión, ante el *despojo de nuestro tiempo y de nuestros*

res, y que, desde la investigación educativa, se ignoran los procesos concretos de cambio y sus efectos en la práctica docente de los maestros. Sí sabemos lo que propone teóricamente la llamada *reestructuración* de los procesos productivos (que provoca amenazas a lo colectivo, destrucción de pactos y acuerdos anteriores entre el Estado y los actores sociales, pérdida de conquistas sindicales, etc.), pero desconocemos cómo se da este proceso en la cotidianidad del trabajo docente, en los procesos reales de reforma escolar, y en las resistencias varias de los trabajadores de la educación.

Sabemos el tipo de modelo de interacción escolar que se ofrece y probablemente entendemos la racionalidad de productividad, de competencias y de evaluación que le da un empuje *individualista* a convertir a los maestros (como productos del Estado Educador de bienestar social) en *profesionistas libres*. Desconocemos

* Doctora en Educación e investigadora del CIESAS Occidente



la manera en que este modelo es transformado en prácticas escolares (que no necesariamente corresponden a la normatividad propuesta) al ser apropiado de diversas y dispares maneras por los sujetos que interactúan con sus requerimientos desde sus trayectorias personales y colectivas y como magisterios regionalmente conformados.

Sí sabemos que el sindicalismo ha sido el gran perdedor institucional en el proceso de inserción del país en la globalización y que los trabajadores han sido los que han pagado los platos rotos, por asumir los costos reales de la ruptura de los pactos entre el Estado y las clases subordinadas, sean campesinos, obreros o maestros. Nos preguntamos si es posible y deseable reconstituir a los viejos sujetos nacionales o si es preciso replantear la cuestión del sujeto colectivo, ya sea como defensor de conquistas históricas o como articulador de nuevas necesidades y aspiraciones de los maestros.

Sí sabemos que la democracia sindical tal como se realizó en diferentes regiones del país tuvo su impacto en algunas estructuras sindicales, al abrirlas hacia prácticas más tolerantes y plurales. También, en aquellas secciones controladas por la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), incorporó a las bases como decisores en la elección de sus representantes.

Pero, intuimos que la democratización no rebasó cierto nivel de operatividad institucional de algunas secciones sindicales; más bien se vio muy limitada para afectar conciencias gremiales y prácticas docentes conservadoras. Desconocemos, entonces, de qué manera los sindicalistas puedan volverse más sensibles (lo que no es lo mismo que *flexibles*) hacia la realidad del maestro.

No sabemos si los maestros que no participan sindicalmente son apáticos, oprimidos o resignados, y por lo tanto, ignoramos los procesos cotidianos que lo invitan —o desinvitan— a ser sujeto ante los cambios en sus condiciones de trabajo y de vida.

Basta de introducción justificatoria para ir directamente con los maestros para que ellos mismos nos abran la caja negra. Nada más que ahora la caja negra no se refiere ya a los procesos educativos en el aula, sino a los procesos productivos del trabajo docente. Aquí rescato algunas de las preocupaciones de los maestros que afloraron en un diálogo con activistas del movimiento magisterial de los años ochentas.

Mi análisis de sus interpretaciones de los procesos de cambio revela que se están rompiendo los significados que históricamente han definido las instituciones educativas (gremio, sindicato, escuela) como espacios públicos, sin que emerjan los sujetos que los resignifican. Y es que se está ya subvirtiendo la capacidad de ser sujeto de cada maestro y del magisterio.

Reestructuraciones del trabajo docente

La naturaleza del neoliberalismo como nueva forma de dominación repercute en que el discurso estatal sobre la escuela no corresponde a los procesos reales que han venido reestructurando el trabajo de los maestros. Los discursos oficiales (educativo y sindical) no registran, y mucho menos reflejan, el trabajo docente como un proceso productivo que ahora responde a un modo de control tecnocrático. Los controles (y resistencias) están inmersos en el trabajo mismo, en lugar de situarse en las jerarquías de mando del aparato burocrático correspondiente a un modo de control patrimonial.(7)

No obstante la gran heterogeneidad regional, los análisis formulados por los sindicalistas parecen apuntar a esta reestructuración como un hecho que marca ya el trabajo docente. Por los efectos que ellos describen en las conductas, actitudes y temores de los maestros, en la práctica, Carrera Magisterial no es una prestación salarial más, o un programa de estímulos para la



Los trabajos en el Encuentro Democracia y Educación

“Los procesos de cambio revela que se están rompiendo los significados que históricamente han definido las instituciones educativas (gremio, sindicato, escuela) como espacios públicos, sin que emerjan los sujetos que los resignifican. Y es que se está ya subvirtiendo la capacidad de ser sujeto de cada maestro y del magisterio

superación profesional, sino que se presenta como —y opera como— parte del proceso de trabajo mismo.

Es, en sí, un nuevo medio de control de los maestros que, además, complementa el esquema jerárquico normal de la escuela basada en la autoridad del director e implementa nuevas reglas de juego para la operatividad escolar.

Los maestros detallan, entonces, cómo esta nueva estrategia de poder tecnocrático modifica las relaciones entre maestros, entre maestros y el director, entre padres de familia y maestros, haciendo más difícil salvaguardar la escuela como un espacio público, comunitario, como empresa colectiva.

Al contrario de las reformas anteriores que dependían, o bien del debilitamiento del poder sindical de estos agentes escolares, o bien de la racionalización de la estructura jerárquica, CM no depende directamente de la línea de mando, aunque en los hechos la favorece, al ser el director de escuela el que controla un proceso de evaluación ahora más participativo.

Parece que el impacto de CM se da en la sustitución de las premisas que guían al maestro como actor escolar: se subvalúan decisiones y saberes colectivos y se sobrevalúan procedimientos individuales.

De esta manera, el proceso de solicitud y aceptación en CM aparece como una decisión personal y se convierte en una voluntad individual a la que los representantes sindicales respetan como beneficio para el trabajador, quien está en su derecho a aspirar a mayor salario. No obstante, el ejercicio de este nuevo derecho (creado y ofrecido desde arriba y no como parte de un proceso de democratización arrancado por y para los maestros), en los hechos, está dividiendo las escuelas y rompiendo su unidad

institucional frente a la comunidad.

Este pequeño acto de voluntad (de solicitar entrar a CM) se hace por encima de dos grandes reducciones en la capacidad individual de ser sujeto (y en un tiempo histórico cuando escasean los sujetos colectivos y cuando se supone que no hay alternativas frente al orden dominante). Se construye sobre, por un lado, una renuncia a hablar, a efectuar la crítica, a cuestionar el estado de las cosas y, por otro, sobre una pérdida de iniciativa a favor de las colectividades escolares (sean gremiales, sindicales, comunitarias, etc.) donde se construyen las identidades intermedias y donde se socializa patrones de socialidad.

Explicó una representante sindical de una primaria de Ixtapalapa:(8)

Hemos visto que los efectos de CM no son muchos pensando en que debe estar promoviendo la superación y la mejoría en los maestros, pues esta superación no se ha dado. Más que nada, ha causado división entre los maestros y hemos visto cómo se rompen las relaciones entre maestros, pues una vez dentro del programa, los maestros no quieren externalizar sus problemas porque se sienten muy fiscalizados por la autoridad. Sienten que estar en CM significa que deben estar trabajando dentro del aula, cumpliendo y que es esta actitud la que les permite estar dentro y por lo tanto, no quieren comprometerse con decir sus cosas en público.

Y continuó una maestra de otra escuela de la región:

La CM ha cortado las alas a los maestros que entran. Perdieron la iniciativa de hacer cosas, no solamente no hablar ni cuestionar al director, ya simplemente dejaron de hacer. Ahora es la autoridad que actúa solo; aparece como el único actor en la escuela... Definitivamente, los maestros dejan de buscar los espacios colectivos para actuar y simplemente quedan bien ante

la autoridad.

Según creen estos activistas, hacia afuera, los padres están creyendo que la escuela se divide en buenos y malos maestros, mientras que al interior, se divide en los sometidos a un programa externo (en realidad al director) y los comprometidos en sacar adelante la escuela. Se van diferenciando los que se preocupan por su productividad individual de los que creen que la escuela debe ser una obra colectiva abierta hacia la comunidad, producto de los acuerdos y consensos entre todos. En los hechos se dan mezclas diversas de las dos racionalidades, que entran en competencia, cada una subvirtiendo a la otra.

Y esto en una región con una fuerte tradición de lucha, una región donde la sección sindical ha negado a participar institucionalmente en CM (como lo hacen otras secciones democráticas del SNTE, como la XVIII de Michoacán y la XXII de Oaxaca). Sobre todo, es una región donde la negativa de muchos maestros para entrar al programa se sostiene en la memoria histórica de las movilizaciones de 1989.

Comentó un profesor:
Algunos hemos sentido a las autoridades un poco menos impositivos, como que se está llevando las relaciones más suaves. No hemos percibido todavía lo lacerante de las contradicciones de CM; esta forma de someterse a mayores controles. Creo que es por nuestra actitud de resistimos. Hemos creado una especie de colchón sindical... nos sentimos más en control de nuestras vidas.

Y esto tiene que ver con el 89 cuando abrimos la escuela, nos dimos un espacio para reflexionar sobre las cosas más allá de lo escolar aunque tenía mucho que ver con lo educativo. Creo que es este recuerdo de cómo estuvimos, además de que podemos ser críticos dentro de la unidad que creamos en torno a la escuela. Esto es lo que nos alimenta e impide acá el avance de CM en algunas zonas de la región, por lo menos hasta ahora.

Los efectos son muy diferentes en Jalisco, donde no hay esta tradición de lucha, donde el magisterio participa activamente de una cultura política conservadora, y donde una disidencia —que se llama de la CNTE— juega un papel de opositor institucionalizado. Los sindicalistas hablan de “una angustia colectiva”, de que “están matando las voces” en las escuelas, de la pérdida de sus espacios colectivos y, en general, de temores ante un ambiente de gran incertidumbre. Ejemplifico aquí con el testimonio de un activista del reciente movimiento de “Bases Magisteriales”:(9)

Es un hecho que los profesores nos angustiamos mucho ante la evaluación; no estamos acostumbrados. Siento que hay como una sensación de pérdida de nosotros mismos ante este cuestionamiento de nuestra eficacia como profesional. CM es un insulto realmente. Y nos hace decir, muchos están diciendo, ‘no lo estoy haciendo’... Entonces, el maestro trabaja bajo amenazas múltiples, bajo muchas presiones: uno es “cumplir con el plan” y otra presión más es CM. Y entonces, ¿qué hace la maestra para no angustiarse? Estar bien con Dios y el diablo. Y es con esta actitud que se adapta al director, cuando ya no exige a los alumnos, cuando todo vuelve simulación. Es decir, empieza a actuar perdiendo los principios, la vocación, y pues, la dignidad... Todos sabemos que es el más burro el que entra a CM.

Una representante sindical en una secundaria de Guadalajara elaboró las consecuencias de las nuevas actitudes entre profesores.

No hay un cuestionamiento de la profesión como tal, inserta en la sociedad mayor, con sus funcionalidades y contradicciones. Ante cualquier reflexión analítica, hay problemas porque de plano no hay reflexión sobre la educación, sobre la escuela.

La gente dice ‘no hay que meternos en honduras’. Y esto se da porque hay más trabajo sin espacios colectivos. Este largo proceso de despojo de su tiempo está produciendo una resignación, un ‘ya ni modo’, pues la división provocada por CM ya se convirtió en condición de trabajo.

Conclusión

Este acercamiento preliminar a las diferencias regionales en las condiciones de trabajo subraya la importancia de concebir la producción de sentidos por parte de maestros dentro del proceso más amplio de constitución de los sujetos colectivos.

De aquí mi insistencia en vincular "la recuperación del trabajo docente" con "un movimiento pedagógico de base", al ser éstos los procesos colectivos que gestan el tránsito de las masas magisteriales a las bases de un sujeto colectivo, o mejor dicho, que estructuran la transformación de bases en activistas, en militantes pensantes, sin necesidad de reproducir esquemas de delegación de poder sosteniendo la dominación de los dirigentes sobre la subordinación de las bases.

Debe preocuparnos, no solamente las actitudes de "ya ni modo", pero también las llamadas de algunos dirigentes democráticos a que las bases actúen sin pensar, sin analizar su propia situación.

Ante estas señales que llevan a perder la voz, hay que recordar el sentido de recuperar su voz que dieron los maestros democráticos chiapanecos de la Sección VII del SNTE a su democracia sindical. (10) Llegaron a crear nuevas prácticas argumentativas (tales como "denunciar los abusos de los dirigentes"; "vigilar el cumplimiento del derecho democrático"; "criticar a los que no asumen la ética democrática"; "votar por la mejor propuesta"; "razonar para elegir a los representantes", etc.) solamente después de que maestros de base negaron ser bases sin voz, maestros sin participación, oprimidos por el maltrato de sus compañeros del gremio/sindicato. Pudieron acceder a nuevas prácticas sindicales solamente después de que se movilaron para exigir nuevos derechos (tales como, "desconocer a los representantes sindicales"; "definir los criterios de ascenso y promoción"; "correr a los supervisores abusivos y arbitrarios," etc.), y solamente después de que inventaron nuevas instancias deliberativas y representativas que ejercerían un nuevo "poder de base".

Sin este tipo de afirmación, la democracia no tiene sentido. ●

Referencias

- 1 Capítulo de la tesis doctoral de Lesvia Rosas, Universidad Autónoma de Aguascalientes, manuscrito inédito.
- 2 Registro del Seminario del CIESAS "Trabajo docente y movilización magisterial" coordinada por la autora, primera sesión Jalisco, 13 de agosto de 1996. Estas y otras premisas de la cultura magisterial que se requieren cuestionar surgieron también al discutir maestros e investigadores la problemática de la democracia en el Taller-Seminario "Democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarios en el magisterio" que coordiné desde 1994 al 1996.
- 3 Adolfo Gilly, "Dominación y resistencia: incógnitas ante el FZLN", VIENTO DEL SUR, número 7, verano, 1996, p. 5.
- 4 Hugo Zemelman, "La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje)", en Hugo Zemelman Merino, coord., DETERMINISMOS Y ALTERNATIVAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA, México: Nueva Sociedad y UNAM, 1995, p. 11, 12.
- 5 Blanche Petrich en LA JORNADA, 24 de octubre de 1996, p. 8.
- 6 Registro del Seminario del CIESAS "Trabajo docente y movilización magisterial" coordinada por la autora, segunda sesión Jalisco, 1 de septiembre de 1996.
- 7 Susan Street, MAESTROS EN MOVIMIENTOS; TRANSFORMACIONES EN LA BUROCRACIA ESTATAL (1978-1982), México: CIESAS, 1992.
- 8 Registro del Seminario del CIESAS "Trabajo docente y movilización magisterial" coordinada por la autora, sesión Ixtapalapa, D.F., 7 de octubre de 1996.
- 9 Registro del Seminario del CIESAS, "Trabajo docente y movilización magisterial" coordinada por la autora, segunda sesión Jalisco, 1 de septiembre de 1996.
- 10 Susan Street, "Democracia como RECIPROCIDAD: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco", en PROCESOS POLITICOS EN EL MEXICO CONTEMPORANEO: UNA VISION ANTROPOLOGICA, México: INAH y Plaza y Valdes, 1997.