

hojas

número 8

junio de 1992

LIZACION

o así?



**Unidad
Nacional**

¿por cuánto
tiempo?

S N T E

Lo que flota en el aire

“El SNTE se acabó”

El discurso modernizador

Todo tiempo pasado fue mejor



6 mil pesos

De profesional a trabajador, de trabajador a sindicalista, ¿de sindicalista a...?

¿Dónde quedó

el proyecto

educativo

alternativo?

Susan Street*

En esta primavera de 1992 es imprescindible empezar una reflexión más sistemática sobre las dificultades que han enfrentado los maestros democráticos en la construcción de

miento plenamente integrado a la plataforma política de la CNTE. Las reflexiones siguientes parten del supuesto de que cabría comprender algunas de las razones históricas de una situación "pantanososa" (donde la educación es percibida como un terreno "movedizo y resbaloso") antes de pasar (en un trabajo posterior) al análisis de las posibilidades futuras para potenciar el PEA.

un "proyecto educativo alternativo" (PEA). Tal vez sea un momento propicio para aceptar que la preocupación por "la educación" en el seno de la CNTE haya sido compartida sólo por un puñado de dirigentes. O, si se quiere, los diversos

El proyecto educativo del Estado bajo la gestión de Manuel Bartlett pareció tomar vuelo con el anuncio del Programa Nacional de Modernización Educativa en 1989, sólo para caer en un sinnúmero de actividades dispersas que acabaron con la salida de la SEP de su secretario en enero de 1992 y con los intentos actuales para rescatar un proyecto a la deriva, sobre todo en su concreción tecnocrática neoliberal. El activismo estatal en el campo educativo (prácticamente restringido a asuntos curriculares), junto con la nueva posición del CEN del SNTE de articular una propuesta educativa, apropiándose de un discurso más del campo académico que de las prácticas magisteriales, dejó ver al interior de la CNTE esfuerzos atrasados y apurados por encarar la ofensiva estatal.

movimientos regionales no han revolucionado las conciencias de las bases respecto a la supuesta necesidad de democratizar también las prácticas pedagógicas.

El llamado PEA ha sido más un pegoste que un plantea-

En este escrito queremos referirnos expresamente a los maestros federales de Chiapas (sección 7 del SNTE) porque así podremos abordar la problemática del PEA en su esfera regional y desde una óptica sociológica que toma a los movimientos sociales como su objeto de estudio. (Creemos pues, y como bien saben los maestros oaxaqueños por llevar la delantera en este proyecto, que hay que situar el PEA como un elemento orgánico de los procesos mismos de la constitución de la disidencia).

Investigación de campo con los maestros chiapanecos nos permite identificar por lo menos cinco maneras de abordar "el problema educativo" al interior del movimiento magisterial (antes del charrazo de enero 1992). Aun cuando estas maneras sean complementarias entre sí, su falta de articulación en los hechos lleva a cierto reduccionismo de la "problemática educativa". No obstante, cada enfoque tiene una razón de ser especial, así como cierta base en fuerzas y corrientes reales. (No podemos suponer o desear ingenuamente que las concepciones educativas puedan estar exentas de la lucha interna por el poder). En el movimiento chiapaneco el reto del PEA se percibe como: 1) un problema de transmisión de información sobre la política educativa del Estado, articulando las instancias estatutarias y extraestatutarias de la sección sindical para que "se dé

la discusión en las bases"; 2) un problema presupuestal de competencia exclusiva del Estado que debería dedicar mayores recursos financieros a las escuelas, un problema que no compete a los maestros; 3) un problema teórico-práctico revolucionario de cómo crear "el nuevo hombre" (¿qué tipos de alumnos y maestros formar para la nueva sociedad?); 4) un problema de recuperación de experiencias "psicopedagógicas" de los maestros de base; y 5) un problema de ampliación del régimen de derechos a través de luchas unitarias con los padres de familia y los alumnos, es decir, con la sociedad civil.

No obstante la potencialidad de cada una de estas líneas, queremos destacar aquí algo que va un poco más al fondo del asunto. El movimiento magisterial tiene una dificultad particular en construir un proyecto educativo alternativo a su interior por un problema estructural -característico de todo movimiento-, en su manera de gestarse como sujeto. Todo movimiento surge en oposición a, o en contra de, algo: de un enemigo o adversario. Como relación social, las partes creativas o propositivas de un movimiento, por ejemplo la propia identidad que se va tejiendo, contienen implícita una negociación.

Todo sujeto en su afirmación de sí mismo, necesariamente se está negando como otra cosa. Los movimientos sociales enarbolan procesos de desplazamiento y recuperación de

capacidades humanas, procesos de depuración y objetivación de ideologías y procesos de reescritura de derechos sociales.

En nuestro caso, la contradicción entre lo afirmativo y lo negativo se nos presenta como una gran paradoja: no obstante que los participantes del movimiento sean maestros, el movimiento no problematizó los múltiples significados de lo que es "ser maestro". Sostenemos que en el movimiento se desarrollaron principalmente dos conciencias sociales (la del trabajador y la del sindicalista) a costa de negar la del educador. Argumentamos que cada conciencia (como horizonte cognitivo) se afirmó negando alguna parte del "ser maestro" en sus múltiples significados de "ser educador". El primer tránsito de profesionalista a trabajador se llevó a cabo negando los intereses profesionales arraigados en la docencia como campo de saberes magisteriales; mientras que el segundo tránsito de trabajador a sindicalista se realizó por encima del carácter del maestro como autoridad educativa frente a los alumnos y los padres de familia. En otras palabras, las acciones políticas que encauzaron los maestros, -que los modificaron en sus conciencias-, se dieron porque se pudieron desplazar otros contenidos menos relevantes para ellos. Por relevancia nos referimos a los contenidos que se han conectado vitalmente con sus experiencias.

Nos preguntamos por qué el "ser maestro" en sus adscripciones pedagógico-educativas no ha sido relevante para -por lo menos- contribuir en significar la praxis del movimiento. Como una posible respuesta, nos remitimos al grado (gravísimo) de la enajenación histórica de los maestros bajo el charrismo a fines de los setenta, como revela la siguiente cita de un maestro chiapaneco.

"Se había monopolizado el poder de Vanguardia en la delegación en dos o tres gentes con la participación del inspector.



Victor Mendiola/Cuartoscuro

La delegación sindical centralizaba de tal forma su poder que lo que ellos acordaban, 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 por parte de los compañeros,.... Desde luego, todo bajo la humillación de los compañeros y bajo que ninguno protestara de esa situación... como consecuencia las bases, quizás por no tener un estímulo, por no tener una orientación o no sabemos por qué, o porque las condiciones tal vez no se habían dado, pues nunca protestábamos... Realmente era una enajenación terrible" (*Frente Magisterial Independiente Nacional, 1981*).

Interpretamos de estos orígenes que la más abstracta y profunda afirmación del significado del movimiento para los maestros había sido la de "somos personas". Es bien significativo que los maestros levantados se autonombraran "democráticos", en referencia a una forma de actuar no-autoritaria. Consideramos que el calificativo de "democrático" es históricamente adecuado, y también consistente con una preocupación generalizada entre los maestros por lo moralmente correcto.

La naturaleza de la ética creada por el movimiento corresponde plenamente con uno de los fundamentos filosóficos de la democracia: el reconocimiento recíproco como personas-interlocutores pertenecientes a una comunidad. La exigencia a ser respetados en su dignidad humana—base de la propuesta democrática de los maestros— responde a una racionalidad diferente a la instrumental o estratégica predominante en el capitalismo. Los maestros intentaron fundar en ella sus entendimientos colectivos respecto al valor cultural de la reciprocidad en la relación entre dirigentes y bases. Ha sido esta "ética de reciprocidad", como conjunto de consensos trascendentales, lo que cohesionó a los maestros a



Tamás Martínez/Cuartoscuro

lo largo de 13 años y la que sirvió, además, como guía moral y justificación última para sus acciones políticas.

Con estos significados constitutivos del ideal de una conciencia humanista, propuestos por el movimiento, veamos muy brevemente la teoría del sujeto que se desprende del movimiento magisterial chiapaneco, enfocando en el carácter del tránsito entre conciencias sociales.

1) De profesionista a trabajador.

Los orígenes del movimiento en su doble e inseparable dinámica de demandas económicas y políticas podrían sintetizarse como si todos gritaran así: "nos han dicho que somos profesionistas, pero no vivimos como profesionistas; nuestro salario no alcanza para el medio social en que hemos sido educados y socializados". La problematización de sus condiciones de vida y de trabajo que representó la demanda por descongelar los sobresueldos, les permitió vislumbrar su verdadera situación de trabajadores sobre una constatación de que "no vivimos como profesionistas". Pero al negar que su situación de vida fuera consistente con la de un profesionista, se estaban negando también aquellos componentes educativos y magisteriales del rol asignado por el Estado plasmados en el concepto de profesionista.

Creemos que aquí se perdió la especificidad del trabajo docente, así como la oportunidad de convertir la docencia como

práctica profesional en objeto de lucha.

2) De trabajador a sindicalista.

Además, la prioridad atribuida predominantemente a la posición socioeconómica del maestro como miembro del gremio magisterial (históricamente permisivo a la movilidad social hasta los años setenta), se constituyó en un componente básico no cuestionado por la praxis del movimiento (en tanto la primera sección democrática del SNTE se abocó a racionalizar el sistema de movilidad—cambios, promociones—según el criterio del trabajador). Esta prioridad dio lugar al segundo tránsito. Ante la ausencia de control sobre sus trabajos que habían experimentado bajo el "charrismo sindical", la voz alzada por los maestros al afirmarse fue: "nosotros sí tenemos derecho a organizarnos y a tomar decisiones sobre nuestro trabajo". Aquí estaba una exigencia por la autodeterminación, una reivindicación de la capacidad autolegislativa de los trabajadores. La demanda por democracia sindical fue accionada dando la principalidad a las decisiones de las bases en sus centros de trabajo y en las delegaciones sindicales. El problema de la falta de una representación fiel a los intereses de las bases fue percibido como una falla de los dirigentes 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".

Este contenido afirmativo de "somos sindicalistas con derechos porque somos un poder de base" fue elaborado colectivamente sobre una negación fundamental: "no somos 'servidores públicos' como supone el Estado". "No somos gobierno, ni somos PRI, ni somos Vanguardia, y definitivamente, no somos charros". En los hechos los maestros democráticos reformularon el poder sindical porque modificaron las relaciones de poder entre dirigentes y bases. Hicieron de esta relación un vínculo de real cercanía donde fluían valores basados en el "respeto al derecho" (a su vez inseparable del "respeto al movimiento") y en el "asumirse honestos y responsables" el uno frente al otro.

Estas construcciones, que van al grano de lo que es "ser democráticos" para los maestros, fueron realizadas a costa del desplazamiento de otro tipo de autoridad, la que estaría determinando la relación maestros-alumnos y maestros-padres de familia.

El segundo horizonte cognitivo fue una recuperación de la autoridad del sindicalista en su centro de trabajo frente a sus compañeros y frente a las autoridades administrativas. Esta relación se privilegió por encima de la institución escolar definida como un espacio estructurante de los procesos educativos. Por *default*, entonces, los maestros siguieron delegando en el Estado la responsabilidad total para la formación normalista-magisterial. Al negar la categoría de "servidor público", se estaba obviando la posibilidad de cuestionar el papel que jugaban los maestros como transmisores —ya sean fieles o críticos— de la ideología dominante. Se subvaloró así una instancia de revisión crítica de la formación normalista y de las prácticas magisteriales en su contribución al ambiente escolar.

3) De sindicalista a...

En este segundo tránsito del movimiento encontramos la semilla que se desarrolló para una tercera e inacabada transformación: al poner la relación dirigentes-bases en el centro de las luchas —un trabajo arduo sobre sí mismos como sindicalistas— se fue haciendo cada vez más difícil aceptar la multiplicidad de maneras de "ser democrático". En los hechos se generaron una gran diversidad de prácticas en lo individual o grupal: maestros como militantes de partidos políticos, maestros como líderes de comunidades rurales, maestros como asesores de campesinos, etcétera. Pero no se ha arribado a una nueva conciencia social; este tercer tránsito se ha quedado inconcluso.

El paso hacia ello quedó a medias, no porque los democráticos perdieran el control de la sección 7 al darse el charrazo en enero de 1992, sino porque desde antes el movimiento se había estancado, vuelto cada vez más incapaz de generar una situación propicia para efectuar un nuevo tránsito creativo. Había dejado de generar nuevos conocimientos sobre sí mismo. Todos (dirigentes-bases; corrientes-no-corrientes; radicales-reformistas) estaban enganchados en un espiral acusatorio y exclusionista donde personas, grupos y corrientes se afanaban en hegemonizar al movimiento.

La negación en esta etapa se volcó hacia adentro, convirtiéndose en una especie de autoenjuiciamiento, donde ningún grupo estuvo a salvo. La lucha por el poder al interior del movimiento no pudo prescindir del uso particular —por intereses de grupo— de la ideología de "respeto a las decisiones de la base" por encima de los consensos unitarios sobre su definición como movimiento de masas. ("Somos un movimiento de masas, no una bola de grillos"). Esto a su vez implicó cierta relativización de los valores que originalmente se constituyeron en una mo-

tivación para la participación de los maestros. O, en palabras de un dirigente, "nuestra identidad se mistificó". La ética democrática cambió su papel diferenciador frente a los enemigos externos (que aumentaron en cantidad y en capacidad de aliarse con el poder sindical nacional) a uno de autocondena, utilizada por todos los grupos enfrentados y empeñados en ser "los auténticos democráticos".

Aquí argumentamos que una tarea pendiente es el rescate de lo desplazado, de lo que quedó trunco o sólo parcialmente desarrollado. ¿Cómo pueden las acciones políticas (de la organización subalterna) recuperar la particularidad del trabajo docente así como lo específico del sindicalista en el campo de la educación? ¿Puede un movimiento de masas —con este grado de desarrollo nada despreciable— producir una conciencia social de "educador"?

Pensamos que, tanto para la recomposición del movimiento chiapaneco así como para otros movimientos regionales apenas iniciándose en la lucha, habría que partir de una nueva conceptualización de lo educativo integrado a lo laboral (y viceversa), sin diluir la escuela en el centro de trabajo. Implicaría, entre otras cosas, teorizar las relaciones concretas-cotidianas entre las condiciones laborales y el quehacer educativo en un tiempo histórico cuando el Estado busca agresivamente racionalizar mecanismos descentralizados de control administrativo y sindical, y cuando el Estado tiene en la mira reestructurar, no sólo al sindicato, sino a la organización gremial del magisterio. También, la lucha por el aumento salarial tiene que superar su fijación únicamente en la posición relativa del maestro dentro de la jerarquía salarial de los trabajadores para situarse en el proceso de producción del trabajo docente, que es donde el control tecnocrático se pretende imponer.

*CIESAS