



SERIE:
 LA DEMOCRACIA EN MEXICO
 ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS



LA CONVULSIÓN política que aconteció en el verano de 1988 fue interpretada como un cambio fundamental en la cultura política nacional. México ya no podía seguir siendo como antes.

La necesidad de una nueva cultura política se va reconociendo en los ámbitos más diversos de la sociedad mexicana. Definir qué significa

esto no es una tarea fácil. Cultura política implica dos términos problemáticos. Lo cultural se encarna en significados, en símbolos públicos construidos por los hombres a partir de su quehacer y padecer. El término política ha pasado por varias conceptualizaciones que han dependido del ámbito y propiedades que se han otorgado a lo que constituye el poder. Política y cultura, aunque se toquen y a veces se impliquen, no son términos intercambiables.

Conceptualizaciones como pueblo, clases, partidos, grupos y movimientos por una parte, derechos, deberes, representatividad y gobierno por la otra siguen siendo fundamentales en el tratamiento de lo político. La crítica al poder desde la base ciudadana genera una sensibilidad política como algo más pascaliano que cartesiano. Con esto entramos de lleno a la cultura política.

El presente libro se ha propuesto proseguir el estudio de la cultura política con la intención de que el conocimiento de nuestra realidad posibilite la reflexión acerca de propuestas viables de educación cívica.

Cultura política y educación cívica



9 789688 423844



Amargura 4, San Ángel, Villa Álvaro Obregón, 01000, México, D.F.



CULTURA POLITICA Y EDUCACION CIVICA



CULTURA POLITICA Y EDUCACION CIVICA

Jorge Alonso
 (Coordinador)



SERIE

*La democracia en México:
actualidad y perspectivas*

PABLO GONZÁLEZ CASANOVA
Director

Cultura política y educación cívica

JORGE ALONSO (Coordinador)

Derecho y legislación electoral. Problemas y proyectos

EMILIO KRIEGER (Coordinador)

La organización de las elecciones. Problemas y proyectos de solución

JORGE ALCOCER y RODRIGO MORALES (Coordinadores)

Las elecciones federales de 1991

ALBERTO AZIZ NASSIF y JACQUELINE PESCHARD (Coordinadores)

CULTURA POLITICA

y

EDUCACION CIVICA

Coordinador:
JORGE ALONSO



MÉXICO

MCMXCIV

Primera edición, abril de 1994
© 1993. Centro de Investigaciones
Interdisciplinarias en Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México
Torre II de Humanidades, 4o. piso
Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.



© 1993. Las características tipográficas
son propiedad de los editores.
Derechos reservados conforme a la ley.
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, LIBRERO-EDITOR
ISBN: 968-842-384-X
IMPRESO EN MÉXICO • PRINTED IN MEXICO

Cultura política y educación cívica

Jorge Alonso (Coordinador)

Derecho y legislación electoral. Problemas y proyectos

Emilio Kauter (Coordinador)



Problemas de las elecciones. Problemas y proyectos

Jorge Alonso y Eusebio Morales (Coordinadores)



Amargura 4, San Ángel, Villa Álvaro Obregón, 01000, México, D.F.

Introducción

por

JORGE ALONSO

LA NECESIDAD de una nueva cultura política se va reconociendo en los ámbitos más diversos de la sociedad mexicana. Definir qué significa esta no es una tarea fácil. Cultura política implica dos términos problemáticos. El primero ha sido definido como un elemento medular de la misma historia, ese medio ambiente forjado por los hombres en devenir y constante cambio. Evoca no sólo la dialéctica entre sociedad y naturaleza, sino la axiología no estática de la actividad entre individuos en pluralidad. Pero no todo lo cultural es patrón de conducta.¹ Las actividades prácticas, y en menor medida el interés utilitario, determinan las culturas humanas.² Existe una fuerte corriente para la cual la cultura no es un contenido de sentido necesariamente normativo, aunque sí una determinación de sentido como provisión de temas entramados en procesos comunicacionales.³ Lo cultural se encarna en significados, en símbolos públicos consumidos por los hombres a partir de su quehacer y padecer.

Si ya ha sido abandonada la concepción que circunscribía lo cultural a lo epifenómico, tampoco es dable otorgarle tal autonomía como lo hizo la Escuela de Frankfurt.⁴ Últimamente ha prevalecido un enfoque semiótico de la cultura. La sociedad es percibida como un mundo de vida simbólicamente estructu-

¹ Schneider, David M., *American Slaves*, Chicago, The University of Chicago Press, 1983.

² Salas, Marshall, *Cultura y acción política*, Barcelona, Gedisa, 1988.

³ Luhmann, N., *Sistemas sociales*, México, UNAM Editorial, 1991.

⁴ Jay, Martin, *La imaginación dialéctica*, Madrid, Temis, 1986.

- MUNOZ FOM, Laura. *Una Iglesia Católica en Zapopan. Reorganización del ámbito religioso y conducta socio-política*. (avance de investigación) tesis de maestría en sociología, 1991.
- PENTON, James. *Apocalypse Delayed: The Story of Jehovah's Witnesses*. Universidad de Toronto, 1980.
- RAMÍREZ SÁIZ, Juan Manuel. "¿Ciudadanos o sólo electores?", en *Siglo 21*, Guadalajara, Jalisco, febrero 20 de 1992, p. 2.
- STOLL, David. *Is Latin America Turning Protestant? The Politics of Evangelical Growth*, University of California Press, USA, 1990.
- VALDEBURY, José. "La cuestión de las sectas religiosas en la prensa mexicana", en *Voces de la cultura*. Claves Latinoamericanas, Oaxaca, México, Instituto de Investigaciones de la Universidad Autónoma de Oaxaca, pp. 13-22.
- VARIOS AUTORES. *Dimensiones sociológica y ciencia social. El I.L.V. México. Declaración José C. Mariátegui*, México, Colegio de Etnología y Antropología Social, A.C., 1979 (Nueva Lectura).
- VILLALOBOS GONZÁLEZ, Martha H. "Una comunidad adventista en Quintana Roo", en *Religión y sociedad en el sur de México*, vol. VI, CIESAS-UNAM, pp. 1-140. (Cuaderno 166).
- WILSON, Max. *Economía y Sociedad*, México, IFEA, 1981.
- WILSON, Bryan. "Aspects of Kinship and the Rise of Jehovah's Witnesses in Japan", en *Social Compass*, vol. XXIV, núm. 1, 1977, pp. 97-120.
- WOLF, Eric. "The Virgin of Guadalupe. A Mexican National Symbol", en *Lease, William A. y Vogt, Evon Z. Reader in Comparative Religion. An Anthropological Approach*, Harper and Row, 1979, pp. 112-115.
- ZIMONT, Joseph. "Jehovah's Witnesses in the USA 1943-1976", en *Social Compass*, vol. XXIV, núm. 1, 1977, pp. 45-57.

La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco*

SUSAN STREET**

I. INTRODUCCIÓN

A pesar de más de una década de movimiento magisterial y a pesar de cierto cúmulo de información sobre las luchas políticas y económicas llevadas por los maestros de cada vez más partes del país, se sigue tomando al movimiento como un indicador del fracaso del régimen político y no como verdadero portador de cambios para el quehacer social y político de los sujetos.

La especificidad de la democracia emergente del sector magisterial desde fines de los años setenta reside en la consolidación de movimientos regionales (sobre todo en Chiapas y Oaxaca) que permiten la gestación de prácticas democráticas que periódicamente alimentan nuevos brotes de organización disidente. De esta manera, en los últimos 12 años los maestros de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) han creado un proyecto democratizador que tiene los siguientes componentes:

- 1) Un rechazo al clientelismo y a la corrupción en el manejo de sus carreras profesionales; estas prácticas fueron reemplazadas por otras basadas en nuevas relaciones sociales y en decisiones de los maestros de base;

* Una versión preliminar fue presentada en el seminario *Cultura política y educación cívica* el 3 de febrero de 1992.

** CIESAS, DF.

- 2) un rechazo a la subordinación del sindicato al gobierno; se toma una posición más independiente donde se exige al Estado participación en la definición de normas, las que se elaboran colectivamente desde la base y con criterios propios, y
- 3) una propuesta de una nueva ideología para interpretar el quehacer sindical en la que predomina una moralidad donde la exigencia de "el derecho" es un planteamiento totalizador sobre lo que es bueno para el ser humano.¹

No obstante, la "conquista" de la legalidad en las secciones VII, XXII y IX y en muchas delegaciones del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) ha sido documentada simplemente bajo el rubro restringido de "logros sindicales". Justamente en estos días, con los cambios de algunos Comités Ejecutivos Seccionales del SNTE (en Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Valle de México y en el Distrito Federal), las negociaciones entre dos "líneas políticas" ("institucionales" y "democráticas") tienen implicaciones que con mucho rebasa ser un simple problema de concertación sindical. Las modificaciones importantes en los esquemas representativos del SNTE que se están efectuando actualmente, más que llevarnos a considerar a la dirigente nacional del SNTE como una verdadera exponente de la democracia, deberían verse como un resultado de las largas y penosas luchas de la disidencia por transformar las relaciones corporativistas del Estado mexicano.

Parte de la confusión en evaluar los retos políticos en la educación, es que actualmente pocos trabajos recuperan los significados locales e históricos de los procesos constitutivos de la disidencia. Pocos tratan a ésta, en su definición, como movimientos emergentes pertenecientes a los múltiples ensayos por construir la democracia en México. Muy pocos preguntan

¹ En su tesis doctoral la autora documenta el impacto del movimiento chiapaneco y del movimiento magisterial nacional en el aparato burocrático del Estado (véase Street 1988 y 1992a; para una versión sintética en español, véase Street 1989).

por la racionalidad o justificación que los maestros están proponiendo para superar las injusticias que denuncian y para crear nuevos esquemas de participación en el cambio que ellos denominan democrático.

Desde otra perspectiva, debates importantes sobre movimientos sociales en México también responden a la cuestión del impacto en el régimen político vigente. En una revisión de la literatura (Street 1992b), concluimos que muchos estudios tienden a calificar el impacto de los movimientos como una "pérdida de legitimidad del Estado", sin precisar los procesos intermedios que la producen. Esto podría considerarse como un reflejo de tantas definiciones de "movimiento social" como estudios existen (véase Alonso 1986, por una revisión de definiciones) y de la gran falta de obras verdaderamente analíticas y teóricas. Las interpretaciones de los efectos del surgimiento de nuevos actores políticos han permitido profundizar las críticas al autoritarismo, pero no todos superan conclusiones exclusivamente negativas del efecto disruptivo en las estructuras de control. Mucho menos pasan a reconocer el carácter *creativo* de los nuevos actores. Se ha teorizado poco sobre la contribución de los movimientos a la recomposición de los actores sociales (véase Marván 1989), a la reconstitución de sujetos sociales (véase Ramírez Sáiz 1989) y a la creación de una "cultura política alternativa" (véase Tamayo 1989). Como un primer esfuerzo por describir "la estructuración de significados" de la "cultura democrática magisterial", es que este trabajo pretende incidir, aunque sea de manera muy exploratoria.

Investigadores preocupados por generar una teoría de movimientos sociales que explique sus procesos constitutivos, abordando su capacidad o potencialidad transformativa, ofrecen algunas pistas a seguir (Camacho 1989; Fals Borda 1985; Calderón y Dos Santos 1988). Estos autores rechazan el viejo modelo de movimientos que formulan demandas al Estado para en su lugar tomarlos como modelos políticos en sí mismos; ya no catalistas del cambio dirigido por otros, sino como el

cambio mismo como un proceso totalizador de contrahegemonía (véase Alonso 1986; Navarro y Moctezuma 1989). Para la concepción de los procesos internos de los movimientos, una línea teórica útil es aquella que los define como sujetos políticos que asumen nuevas identidades colectivas (Lechner 1988). Dicha identidad implica el desarrollo de la conciencia tanto de los sectores populares como de la organización autónoma (García Huidobro 1980; Gianotten y Witt 1985). Se puede entender con Fals Borda (1985: p. 113) que en los movimientos se forma "...un pensamiento popular del que derivan expresiones prácticas y políticas". Se da un proceso de creación de *nueva cultura*, conceptualizada como un proceso de crítica y depuración de la ideología dominante con la simultánea revaloración de nuevos o renovados significados sociales desde la organización de la resistencia y de la oposición.

Lo importante de esta transformación al interior de los movimientos es reconocer su naturaleza como proceso: en buena medida se refiere a un proceso de generación, intercambio y apropiación de conocimiento, así como su resignificación y descomposición. El conocimiento se crea en la propia acción de masas a través de una dialéctica permanente y variada de reflexión-acción. Las organizaciones de las clases populares "conceptualizan su acción" para transformarse. Esta praxis se convierte en criterio de validación de sus experiencias, de sus prácticas sociales y de su acción política:

...la validez y el juicio evaluativo... provienen de la praxis expresada en la acción de las bases, en la opinión colectiva de los cuadros auténticos y en el éxito alcanzado a la luz de las metas propuestas. Se trata de un proceso de validación permanente, paso a paso e intrínseca a la práctica... (Fals Borda 1985: p. 76).

Los movimientos integran el conocimiento en su proceso permanente de teorización sobre sus prácticas; esta teorización

está íntimamente ligada a su proceso organizativo (Jara 1981). Así entendemos que la acción política contempla una dimensión educativa como un proceso de creación y recreación de conocimientos.² Este proceso es, a su vez, una construcción de los valores relevantes para uno o varios grupos que los viven como una resignificación de lo que les es propio. En palabras de Heller (1985):

...el autoconocimiento y autocrítica... no es tanto como el conocimiento de la relatividad histórica por el mismo movimiento, sino más bien una confrontación consciente con las contradicciones de dicho movimiento, contradicciones que se aparecen a los individuos en la forma -entre ellas- de contradicciones morales (p. 156).

En suma, estamos concibiendo a los movimientos de dos modos: uno, como creadores de nuevas identidades, entendidas como "teorizaciones de la práctica"; esto es, como creadores de maneras de elaborar una autoproducción sobre sí mismos, que son "tomas de conciencia" individuales y colectivas. Y dos, como sujeto social que se constituye en la praxis y así se produce a sí mismo, siendo permanentemente un producto de complejos procesos sociales. Ahora bien, la síntesis histórica y cultural de estos procesos puede caracterizarse como una *identidad*. Por su misma naturaleza histórica, una identidad social es siempre cambiante al interior de cierta continuidad. El sujeto se constituye en identidad histórica, en un "nosotros", cuando su praxis haya (provisionalmente) cristalizado en determinados significados que: "...dan el tono, la línea principal en una situación, un periodo relativamente largo, asible, cognoscible, pero que no excluye tonos menores, líneas alternativas, diferentes o contradictorias, remanentes o anticipatorias" (Romero 1989: 259).

² Con este enfoque, la autora elaboró dos trabajos de periodización, que representan una manera de recuperar la historia del movimiento magisterial chiapaneco (véase Street 1990 y 1992c).

En un tratamiento novedoso del concepto de "identidad" (reconocidamente desgastado en sus adscripciones funcionalistas), Dubet (1989) retoma a Weber para recordar que un actor se construye entre diversas lógicas opuestas y contradictorias donde no necesariamente se reconcilian los valores y donde el sujeto se constituye en varios niveles de la práctica y por tanto de distintos conjuntos de relaciones sociales. Aun así, el trabajo que hace el sujeto sobre sí mismo puede crear una autoimagen subjetivamente unificada —el núcleo duro de la identidad—, no obstante "pertenencias y fidelidades, compromisos y estrategias" mezcladas.

Al destacar las articulaciones entre las formas de ser sujeto, de definirse ese sujeto en términos de una o varias identidades y al ver éste asumirse como sujeto como una autoproducción "a partir de categorías y relaciones dadas", Dubet está llamando a abordar la lógica de las conceptualizaciones de los sujetos reales. Y hace una pregunta interesante que marca la orientación adoptada aquí respecto a la esfera de "la cultura política". "¿Cómo se elabora este trabajo en donde la diversidad de experiencias se remite al sentimiento de identidad? ¿Qué significa la noción de sujeto?" (1989: 539). De igual manera, su propia respuesta sugiere un camino que intentamos explorar:

...el sujeto que organiza la identidad está, él mismo, sociológicamente definido. Toda cultura propone una definición de la naturaleza humana, una ética a partir de la cual se ordena la experiencia de los actores y se constituye su subjetividad. El sujeto se sitúa en el encuentro de esta "naturaleza", de esta ética y de la acción (Dubet 1989: 540).

En este trabajo, utilizamos el concepto de "identidad" como una manera de describir las articulaciones en las formas de concebirse del movimiento magisterial chiapaneco. No pretendemos evaluar qué tan democrático es el movimiento —para ello tendríamos que traer a colación otros sujetos democráticos—

sino sólo identificar sus varias formas de pensar la democracia.³ Esto resulta ser una aproximación a la cuestión de la cultura política alternativa a la dominante en México. Nuestro enfoque para abordar "lo alternativo" es respetar el "autoconocimiento" de los participantes en tanto se consideran diferentes y en tanto ellos mismos se ubican en una experiencia de democratización. Uno de los productos de todo movimiento social e ingrediente a la identidad es el efecto "educativo" en sus participantes, un efecto concientizador que algunos expresan como una sensación de "sentirse diferente" por haber pasado de una autopercepción de "ser objeto" a una de "ser sujeto" (Brandao 1983). Nuestro supuesto aquí es que el movimiento magisterial chiapaneco ha generado dicho efecto concientizador: los participantes se relacionan con una identidad "democrática" desde diversas posiciones estructurantes al interior del movimiento en torno a una imagen central de un determinado tipo de relación entre dirigentes y bases.⁴ Los maestros se conciben como portadores de una alternativa de identidad en tanto se dicen pertenecer a un movimiento que tuvo su origen en el estado de Chiapas en 1978, en tanto se dicen *sindicalistas* de la CNTE y en tanto se perciben como *personas de "gran calidad moral"* por respetar sus propios valores colectivos, los que conciben como un producto de su participación en el movimiento.⁵

³ Hace falta explicitar que, en este trabajo, no abordamos el proceso constitutivo del movimiento magisterial, exponiendo los factores que le dieron origen. Esto es, el enfoque de la mayoría de los trabajos sobre el movimiento magisterial y sobre la CNTE. (Véase, por ejemplo, a Salinas e Imaz 1984; Peláez 1980; Hernández 1981 y Arriaga 1981.) Tampoco nos interesa comprobar hipótesis; más bien, pretendemos describir "gramáticas de conceptualización" (Coulter 1989), significados cuya razón de ser se entiende al interior de un conjunto estructurado de significados relevantes para ciertos grupos. Hacemos la descripción analítica utilizando citas textuales de los maestros, pero se debe entender que éstas son ilustrativas, y que su empleo aquí está fundamentado en análisis sociológicos complementarios.

⁴ Hemos construido y mantenido múltiples tipos de contacto con los maestros de la Sección VII en Chiapas desde 1983. Las investigaciones realizadas se han llevado a cabo como "investigación-acción" y basadas en una metodología etnográfica donde se combinan el análisis documental con entrevistas abiertas y observaciones directas.

⁵ Vale la pena mencionar que, organizados como movimiento con vistas a demandas económicas y sindicales, los participantes no llevaron a cabo nuevas prácticas

Ahora bien, este esqueleto de identidad básica tiene como referencia concreta el ser diferente que el sindicalismo dominado por los charros anteriormente al surgimiento de su movimiento. Su referencia colectiva histórica hacia el pasado es una forma de ser "charra" que los maestros creen superada en la actualidad por su propio esfuerzo. Es decir, ubican la superioridad de su formación sindical en el haber pasado por el movimiento y en el haber creado un sistema sindical-profesional más justo que permite (mejor que antes) la realización de los derechos de los trabajadores a la que, relacionan con un concepto global de bienestar colectivo, antes ausente en el sindicalismo magisterial. Ubican su experiencia en la lucha contra el autoritarismo, como una lucha por la democracia de base para lograr controlar sus condiciones de trabajo y de vida.

La propuesta que con sus organizaciones y sus acciones han logrado construir los maestros democráticos está basada en una cultura política *dialogal* donde se busca establecer una reciprocidad estrecha y continua entre los representantes y los representados sindicales. Una de las motivaciones para la participación en los nuevos sistemas sindicales construidos a raíz de las movilizaciones de las bases magisteriales ha sido la relevancia de componentes éticos en la conducta político-profesional de los maestros. La construcción de un nuevo orden de moralidad fue la manera que encontraron los maestros para impedir el resurgimiento de prácticas corruptas, personalistas

en los orígenes del movimiento que revelaran una conciencia de *ser maestros* en su significado de educadores en relación con alumnos a través de procesos educativos. Este significado sólo comenzó a ser relevante para los maestros democráticos en una época histórica específica (1985-1987) cuando el movimiento requirió para sobrevivir de la organización especial de los padres de familia en torno a luchas muy particulares al interior de las escuelas como tal (más allá de ser centros de trabajo). Algunos maestros tienen conciencia de que su concepción de "ser diferentes" tiene implicaciones para su práctica docente, pero no podemos afirmar que el movimiento como tal haya revolucionado esta esfera, ni tampoco que lo haya integrado como parte significativa de su identidad colectiva. A partir de la consolidación del proyecto educativo "modernizador" del Estado con el gobierno de Salinas, cada vez más grupos del magisterio democrático pugnan por problematizar los contenidos propiamente educativos de sus prácticas escolares.

y clientelistas de los supervisores y representantes sindicales. Entendida como un conjunto de consensos y entendimientos con el que los maestros organizados significan sus acciones políticas, la identidad democrática expresa los valores del respeto al derecho de los trabajadores, de autenticidad en las relaciones humanas, y de reciprocidad en los contratos de apoyo mutuo entre dirigentes y bases. Es una cultura política que postula como prioritarias la honestidad y la responsabilidad en el trato humano. Es así como la participación de los maestros en la democratización de su sección sindical (VII del SNTE) es asumida, no sólo como una posición política en tanto haya conciencia de que se trata de una democratización de las relaciones de poder, sino sobre todo como una posición ética.⁶

Los maestros elaboran continuamente su identidad, en momentos de auge pero también en momentos de profundo reflujo.

A partir de 1989 hasta el actual momento (enero de 1992), los maestros parecen estar viviendo su movimiento más como desintegración que como integración, más como destrucción de un orden colectivo que como una construcción permanentemente renovada. Las actitudes predominantes en los últimos años parecen ser el desencanto y la desilusión frente a "lo que éramos antes". La investigación durante este periodo⁷ permitió captar un vasto e inusual campo de cuestionamientos de los

⁶ Son planteamientos éticos porque suponen una posición evaluativa de los efectos de formas sociales en el ser humano. No nos referimos a posiciones moralistas, sino a la inevitabilidad de tomar una posición frente a lo que daña, obstaculiza, lastima, y frente a lo que beneficia y nutre las capacidades humanas continuamente en proceso de hacerse (Giroux 1988). Esto implica reflexionar sobre los juicios y las evaluaciones que han hecho los maestros sobre lo relevante y lo adecuado para ellos de las normas y reglas que han puesto en práctica a raíz del movimiento. Enfatizamos la especificidad de la nueva moralidad magisterial, entendida como el cuerpo de lógicas y argumentaciones a las que se apela para justificar sus acciones.

⁷ La selección de un momento de reflujo para reflexionar sobre la identidad democrática fue posible por un periodo de trabajo de campo en enero y marzo de 1991, donde la autora estuvo presente en cinco reuniones masivas de la Sección VII, además de llevar a cabo varias entrevistas con dirigentes de diversas instancias. El análisis (en proceso) de esta nueva información para un proyecto en el CIESAS es lo que alimenta este trabajo.

entendimientos básicos construidos por los maestros desde el origen de su movimiento respecto a su carácter democrático.

“La identidad democrática” como categoría social es un fenómeno dinámico, siempre cambiante. De por sí, tanto los movimientos sociales como las luchas por la democracia de base, necesariamente se enfrenta al problema de *la continuidad*. Esto es, cómo lograr estabilidad en el tiempo cuando las condiciones de sobrevivencia cambian continuamente. ¿Cómo construir –sin imponer– un orden democrático con referentes colectivos relevantes que trascienden en el tiempo? Los movimientos tienen un origen y tienen un fin; una verdad que plantea a los analistas y activistas el problema de la trascendencia de los logros en la recomposición de las fuerzas sociales.

Para el caso del magisterio federal de Chiapas, queremos sugerir que la manera de enfrentar este problema de continuidad va teniendo un efecto a lo largo contradictorio, que ha jugado un papel (junto con otros factores coyunturales) en acelerar el proceso de descomposición del movimiento. En un principio, “la identidad democrática” surgió para diferenciar a los participantes del movimiento de sus enemigos, los “charros” expulsados de las zonas escolares y de las delegaciones sindicales. Pero después se “ideologizó” el contenido de esta identidad cuando un grupo intentó imponerlo como *la* posición hegemónica, proceso que provocó el surgimiento de múltiples grupos que iban elaborando versiones históricas distintas y contrapuestas de las prácticas del movimiento.⁸ Se crearon

⁸ De hecho, la historia del movimiento en Chiapas puede ser contada siguiendo el criterio de la inclusión/exclusión (o integración/desintegración) de los grupos políticos o corrientes. En sus orígenes, desde 1978, la integración masiva al movimiento a través de las movilizaciones iniciales fue consolidada en parte por una estrategia política que excluyó a los cuadros partidistas (sobre todo a los del PRT) y a importantes líderes de masas. Después de 1981, comenzaron batallas entre dirigentes por reinterpretar el movimiento, manifestando en el proceso divisiones entre un grupo llamado “hegemónico” (Línea Proletaria) y varios grupos subalternos. A partir de 1985, se comenzó a invertir la correlación de fuerzas entre las corrientes, llegando en 1987 a la expulsión del CES (o a su autoexclusión) en los hechos del grupo originalmente hegemónico. Los últimos años están caracterizados por frecuentes cambios e inestabilidad en las alianzas entre las corrientes, reflejo a su vez de las pugnas entre los

nuevas divisiones y jerarquías que a su vez llevaron a procesos más profundos de fragmentación política y de ideologización de los valores que anteriormente habían unido a dirigentes y bases. Es decir, que la lucha por el poder al interior del movimiento magisterial en Chiapas no pudo prescindir del uso particular –por intereses de grupo– de la ideología de “respeto a las decisiones de la base”. Esto a su vez ha implicado cierta relativización de los valores que originalmente se constituyeron en una motivación para la participación de los maestros. La moralidad democrática se ha volcado hacia el interior del movimiento, cambiando su papel diferenciador frente a los enemigos a uno de autocondena y autoenjuiciamiento, utilizado por todos los grupos enfrentados en ser “los auténticos democráticos”.

Los maestros chiapanecos están viviendo en carne propia los peligros inherentes a la democracia de imponer una sola idea de “lo democrático” como condición de participación. Ahora los dirigentes “históricos” del movimiento concuerdan en que “ya nadie tiene la capacidad de hegemonizar”, pero ¿hasta qué punto se sigue confiando en la capacidad cohesionadora de los actos de lealtad a la imagen central de la identidad democrática, como si así se solucionara la falta de consistencia interna del movimiento ante condiciones de lucha desfavorables?

II. LA IDENTIDAD DEMOCRÁTICA: CATEGORÍAS BÁSICAS Y SUS ARTICULACIONES

El núcleo duro de la identidad democrática: “somos honestos y responsables”.

que ahora se reconocen como reformistas y radicales. Cada vez más se han ido intensificando los conflictos entre los “auténticos” democráticos y los “excluidos” que se siguen llamando democráticos (del SNTE pero no de la CNTE), no obstante sus alianzas con autoridades del gobierno del estado y con la Secretaría General del SNTE. En enero de 1992 se negociaron las carteras del CES entre “los excluidos” y el CEN del SNTE, que no reconoció los resultados del precongreso de la Sección VII que realizaron los maestros democráticos de la CNTE.

El surgimiento del movimiento magisterial en 1979 en el estado de Chiapas significó la irrupción de las masas magisteriales en el escenario sindical. Anteriormente estas masas habían constituido una sección sindical caracterizada por relaciones de poder que excluían a la mayoría de maestros de las decisiones sindicales, es decir, del ejercicio del poder sindical. El movimiento significó un momento de integración o inclusión donde se introdujeron acciones que ampliaron el espectro legal y estatutario de una sección sindical a contemplar lo "ilegal" y lo "no estatutario" como referencias legítimas en la constitución de un nuevo poder colectivo. El movimiento creó nuevas instancias de participación para los maestros, tales como el Consejo Central de Lucha y los Consejos Municipales de Lucha y activó instancias anteriormente sin ninguna efectividad como las asambleas delegacionales y las reuniones en los centros de trabajo así como las reuniones regionales organizadas por las Coordinadoras Regionales. En esencia, se configuraron otras relaciones de poder, junto con la gestación de una nueva ideología que daba un contenido valoral o ético a las nuevas conductas sindicales.⁹

En un primer momento, el haberse organizado en un movimiento de masas implicaba como categoría social una sola identidad, como si fuera un solo rostro de un actor social unificado. Tanto dirigentes como bases se concebían como dos caras de una sola moneda. La siguiente cita de lo que dijo un dirigente chiapaneco en 1983 ilustra bien el aprendizaje colectivo del movimiento en sus primeros años, que es a su vez el contenido de la formulación básica de la identidad democrática como alternativa:

...previo a la movilización del magisterio chiapaneco en 1978, el sindicato era una organización más bien fantasma

⁹ Un primer trabajo sobre estos aspectos fue presentado en el Primer Simposio de Investigación Educativa en el CIESAS en junio de 1989, titulado: "La propuesta ética del movimiento magisterial chiapaneco".

...eran membretes acostumbrados a rendirle pleitesía al gobierno...a exigir puestos de representación, utilizando la representación del magisterio sin ninguna consulta a los maestros de la base, sin tomar su punto de vista, a negociar la compraventa de plazas, cambios de adscripción, ascensos a directores, supervisores, casas habitación ...ellos usurpaban esa responsabilidad con hacer uso de esos derechos que los trabajadores tenían y ellos los utilizaban como propios...Para los charros, no existía la base; ésa es la gran diferencia con nosotros (EPA6).¹⁰

Otra entrevista da cuenta, con un lenguaje más fuerte que la anterior, de los efectos del charrismo —de la utilización personalista— sobre los maestros definidos como "objetos":

En Jiquipilas de Huichapa se había constituido como una delegación donde el poder de Vanguardia se había monopolizado en dos o tres gentes con la participación del inspector. 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... se tenía que acatarse todo lo que ellos (los dirigentes charros) decían y pues como consecuencia de esto, pues 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 (FM5).

¹⁰ Todas las citas llevan un código para proteger a los entrevistados. "EP" se refiere a entrevistas con dirigentes chiapanecos realizadas por Equipo Pueblo en 1983. "FM" se refiere a una entrevista colectiva con miembros de una delegación sindical en Chiapas, realizada por el Frente Magisterial Independiente Nacional en 1981; "ss" se refiere a entrevistas realizadas por la autora de 1979 a 1983, en mayo y julio de 1986, de febrero a junio de 1987 y en enero y marzo de 1991.

En esta cita encontramos una buena representación, por un lado del charrismo como opresor de los maestros y, por otro, de las bases como "enajenadas" por su falta de protesta y por su sumisión a la "manipulación". Al decir "como consecuencia de esto", este dirigente está subrayando los aspectos especialmente dañinos para las bases: "el monopolio en dos o tres gentes" y la centralización de las decisiones. Sus efectos se entienden como una imposición a los maestros que se han reproducido a costo de la "humillación" de las bases pasivas. Dos críticas están referidas a la relación dirigentes-base inherente al charrismo: la total falta de participación del maestro de base en sus propios asuntos sindicales (decisiones monopolizadas) y la evaluación moral de lo "incorrecto" de las actividades por tener mejores plazas de la cúpula charra en tanto no se atendían las necesidades de la base.

El dirigente que estamos citando también cree que la consecuencia más grave del charrismo para el maestro como ser humano ha sido lo implicado en la expresión: "se nos aplastaba", donde el maestro era un simple objeto de acciones ajenas, quien además se encontraba sin posibilidad de despertar por "falta de estímulos y orientación". La cita mencionada permite ubicar el desarrollo de las capacidades humanas en el centro de la preocupación democrática, sobre todo al explicar al maestro inserto en relaciones de dominación sin ninguna posibilidad de desarrollo ni personal ni sindical. Porque, efectivamente, el discurso democrático en sus múltiples representaciones valora todas aquellas capacidades que les fueron negadas a los maestros: la habilidad y capacidad de protestar, de analizar y criticar, de formular opiniones, de tomar decisiones. Un maestro de la región de la costa habló en 1983 de los efectos del charrismo en las personas que se atrevían "a decir algo en contra o a disentir". Su posición parte de lo que es bueno para el ser humano. "(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" (EPJ1).

Este "impulsarlos en ese espíritu" viene siendo uno de los valores principales plasmados en la nueva relación dirigente-base, esto es, en el nuevo concepto de autoridad en proceso de constituirse con el movimiento. La democracia está delicadamente balanceada sobre ideas y sentimientos de "lo bueno" para la base, que significa para los dirigentes asumir un nuevo código de conducta "...es importante no opacar a los compañeros; los que cumplimos con un nivel de dirección, no opaquemos a los compañeros de base para que realmente se puedan desenvolver" (FM12).

El componente discursivo más destacado y más importante que proponen los maestros democráticos es el que se refiere a "el derecho". El derecho está en el centro de las percepciones de justicia, como revela esta afirmación de un dirigente chiapaneco en 1983:

Entonces, aquí, a partir de hace cuatro años cuando se inicia el movimiento y se democratiza la Sección, cambia, si no radicalmente, sí en gran medida, cambia en cómo se dan las plazas. Se hace con base en que todos tengan derechos a una plaza, a que se sometan a derechos, se respetan los derechos de los trabajadores. En ese sentido, consideramos que es de justicia (EPD10).

Al unirse en el movimiento, los maestros armaron estructuras y procesos para garantizar "el ejercicio del poder de base". El maestro tenía que sentirse autoridad actuando porque no era suficiente que la base confiara y diera su consentimiento para que otros hicieran la democratización. Y para ello, el movimiento se 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" (FM6). De aquí que dieron la principalidad a las Asambleas Delegacionales, enfatizando:

Qué la gente participara desde su misma escuela conociendo cuáles eran las iniciativas de la delegación, cuál la de la Sección, cuál era la situación concreta en que vivía el país, que lo analizara, lo reflexionara, que emitiera sus juicios y ya en el concejo municipal recogían estas inquietudes y se traían al Consejo Central de Lucha (CCL)... Desde ahí construimos el poder de las bases (EPA14).

El mismo hecho de recuperar un poder colectivo para la base en torno a las decisiones sindicales y profesionales (todo lo referente al derecho a cambios, ubicaciones, permisos, préstamos, etcétera) consolidó y amplió el control sobre las condiciones de trabajo por parte del maestro de base y de un sindicato atado a las decisiones de la base. Este logro del movimiento modeló las percepciones de los maestros, quienes ahora se concebían con "capacidad de decidir... de decir qué formas tenemos que implementar para resolver nuestros problemas".

De acuerdo con las acciones del movimiento, los maestros desarrollaron una nueva ideología del derecho, donde destaca el valor del respeto a los principios básicos tales como "la base decide" y "las decisiones se toman colectivamente en asamblea". El contexto inicial para el respeto a las decisiones de los maestros eran los actos que realizaron para subvertir una autoridad corrupta (la charra). Un dirigente de educación indígena explicó en 1983 cómo la organización y tenacidad de los maestros indígenas a lo largo de los primeros años del movimiento se debió al "maltrato -ya en su límite- de las autoridades... de ahí que los maestros desarrollaran una amplia visión de lo que era en sí el movimiento, de hacer valer sus derechos, de ser respetados..." (EPI1). Detrás de este entendimiento "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. Hay que entender por "hacer valer los derechos" no tanto la exigencia de más prestaciones, sino,

en primer lugar, el respeto a la persona como tal. El respeto comprende dos actitudes necesarias para identificarse en forma individual y colectiva como maestros democráticos: ser honestos y asumirse responsables. El respeto mutuo entre dirigentes y base se apoya en un valor de la honestidad de los dirigentes y de la confianza de la base. Lo expresó un maestro en 1981 de la siguiente manera:

Yo siento que el éxito que se ha tenido a nivel delegación ha sido con base en la honestidad que con toda sinceridad hemos demostrado con los compañeros... Afortunadamente contamos con el apoyo de los compañeros basados precisamente en esa situación, en la honestidad que en todo momento demostramos (FM2).

La honestidad de los dirigentes es retribuida por "el apoyo de los compañeros". La honestidad es una actitud que consiste en una predisposición positiva hacia asumirse como responsables de sus actos. Un dirigente del Comité Ejecutivo Seccional dijo en 1986 reflexionando sobre los orígenes del movimiento:

...los dirigentes teníamos un compromiso moral de seguir a la base... Entre nosotros los dirigentes, sabíamos como todo mundo que estaban mal los cambios que hacían la SEP y Vanguardia... todo maestro sabía esto. Así que lo más seguro era hacer criterios objetivos... en las asambleas detectamos las necesidades de la base, y para todo esto, lo que era claro era que el maestro quería que se respetara su derecho: esto es el principio de todo... lo que nos dio la base fue esa voluntad suya por hacer todo por derecho. Esa voluntad nos fue comunicada una y otra vez por los líderes y los maestros mismos (SSZ3).

De esta manera debemos entender que los maestros están proponiendo como la materia de unión de dirigentes y base una imagen de fortaleza construida por las dos partes y basada

en un vínculo de *reciprocidad* mucho más estrecho que el que caracterizaba al sistema anterior. Esto consiste en la disposición de asumirse responsables en el respeto al derecho y en cargar la relación entre dirigentes y base con emociones positivas. El concepto de "la autoridad" ya no es visualizado como un acto de dominación; lo purifican de sus elementos dañinos al ver la autoridad como un intercambio de juicios.

El que *no* respeta implica que esa persona "...está amolando aquí, está obstruyendo el avance organizativo de nuestra delegación, no hace los cambios debidos, en fin, todo lo que se tenga que hacer lo hace atrás o a espaldas de la base..." (FM15). El que no respeta estos consensos básicos del movimiento provoca sentimientos negativos que son concebidos en términos de bienestar y de salud individual y colectiva. El que no respeta los entendimientos básicos provoca "enojos", "molestias" y hasta "tristezas", sentimientos que evocan los maestros para calificar conductas negativas al interior del movimiento.¹¹

III. NUEVAS LÓGICAS POLÍTICAS

No obstante esta imagen homogénea y unificada, su realización en prácticas a lo largo de los años ha conllevado a nuevas divisiones y jerarquías, consolidando pugnas y conflictos en nuevas relaciones de poder, generando diferentes actitudes políticas. Las nuevas configuraciones de la identidad democrática responden a procesos de autodiferenciación en torno a las formas de "hacer política" que ha generado el movimiento. Se ha vuelto problemática la cuestión del poder. Los maestros se han ido diferenciando con respecto a la lucha por el poder

¹¹ Esta afirmación está sustentada en observación etnográfica de largas sesiones de trabajo, más que en análisis de los textos o discursos. Corresponde a un análisis (de generación de categorías desde abajo) de los procedimientos de las instancias estatutarias y extraestatutarias donde se abren espacios para "sentirse bien", como "el desahogo", por ejemplo.

y con respecto a sus actitudes frente al uso del poder en el movimiento. Examinaremos tres ejes problemáticos que han creado paradigmas interpretativos distintos al interior del movimiento y que, por lo tanto, permean, subvierten y replantean los esquemas generales iniciales que favorecían una participación amplia de los maestros de base.

1. Corrientes-libres

Una división que ha ido cobrando relevancia se refiere a las pugnas entre los dirigentes o representantes que pertenecen a organizaciones de clase y partidos políticos y los que dicen no enarbolar ninguna posición política. Los individuos que se llaman libres dicen formar "libremente" su propio criterio (no se mueven por una línea o un partido). Los grupos que admiten pertenecer a las corrientes dicen efectuar análisis teórico-políticos al interior de una línea política. Representan formas distintas de concebir "el diálogo con las bases" y "el hacer trabajo en la base".

Los miembros de corrientes ven claramente la lucha por posiciones como inherente a lo que es un movimiento. Cada corriente tiene jefes, quienes a su vez tienden a ser los teóricos que manejan la jerga de lo que es un movimiento de masas. Estos líderes se preocupan por la unidad del movimiento y destacan la necesidad organizativa de tomar acuerdos "de cúpula" entre las corrientes, sobre todo cuando no están movilizadas las bases. Por ejemplo, uno de ellos insinuó en marzo de 1991 que un peligro real era que las masas podían rebasar a los dirigentes. Privilegió el acuerdo político como solución: "Si no nos ponemos de acuerdo, la gente no tendría más descuentos, porque no habría más movimiento. Cuidado con las formas: es un movimiento de masas, no somos grupos de grillos" (SSAEIII1).

No obstante, es sentido común que el movimiento erradicó la división entre la cúpula y la base predominante en el cha-

rrismo. Los maestros evitan usar el término "cúpula" para calificarse a sí mismos, ya que consideran que va en contra de la esencia misma del proceso de democratización. Sin embargo, los maestros utilizan "cúpula" en sus autocríticas o cuando intentan excluir a determinados grupos de las acciones. "Tomar acuerdos de cúpula" es mal visto sobre todo por los que se consideran al margen de las corrientes.

Miembros de corrientes y libres comparten una desconfianza mutua; de hecho no manejan los mismos elementos teóricos sobre la experiencia de lucha. Los libres definen como su enemigo a los "charros" o los "vanguardistas", mientras las corrientes priorizan objetivos más amplios que abarcan luchas sociales que rebasan al magisterio. Muchos de los libres son líderes naturales (sin teorías formales) que confían en su propia experiencia, donde el estrecho contacto con la base es el valor primordial. Los libres dan más crédito a las opiniones personales de los maestros de base que a los dirigentes pertenecientes a alguna corriente. Tienen opiniones muy particulares sobre "lo que quiere la base" debido al contacto directo con los maestros en sus centros de trabajo.

Los libres tienden a asignar más legitimidad a las instancias estatutarias de la sección sindical que a las no estatutarias justificadas por el movimiento. Tienen fe en la legalidad de la Sección VII porque privilegian los intereses gremiales de los maestros de base. Por esto los representantes sindicales libres cuidan mucho sus relaciones con los dirigentes que están comisionados en la Sección VII debido a que gestionan los asuntos de los maestros de base.

Lo que dijo un secretario general de una delegación sindical al comentar un incidente en una Asamblea Estatal es ilustrativa de la perspectiva libre:

Quienes pidieron a Pedro que tuviera la información exacta lo hicieron a propósito para quemarlo, y de eso se trata la Asamblea de ayer, de puros malos juegos... es el rejuogo

eterno... esta última ronda de Asambleas, que no tuvieron quórum, ya se han degenerado y los dirigentes se han viciado. No tiene caso intervenir, es exponerse a eso, pero sí voy porque tengo que contar todo a las bases, decirles la verdad, cómo están las cosas realmente (SSAEI10).

Para esta persona, participar en corrientes es denigrante y deshonesto. Sin el quórum, ninguna asamblea tiene legitimidad porque no se cumplen las reglas formales; todo lo que sucede fuera de la formalidad de los procedimientos es una burla o farsa. Para los miembros de las corrientes, en cambio, cualquier reunión es una oportunidad para desenmascarar a los enemigos internos, una instancia entre otras para afectar la correlación de fuerzas y "purificar" el movimiento. "Decir la verdad a la base" es el sentido que los libres dan a la categoría de "hacer trabajo en la base". Significa mantener a los maestros que representan informados de la gestión de sus asuntos realizada por los representantes sindicales, pero también significa enterarlos de los "malos juegos" y de "los vicios" de los dirigentes. En cambio, para las corrientes, "trabajar en la base" se refiere al papel de sus cuadros en la concientización respecto a la necesidad de asumir una actitud de lucha.

Estando en contra de lo que llaman la politización del movimiento, los libres no aceptan tomar una posición política, aunque las corrientes afirmen que lo hacen "por default". La siguiente intervención en una Asamblea Estatal –recibida con gritos de aprobación– ejemplifica la desesperación de los libres en un momento de reflujo:

Compañeros: por favor, abran conciencia sobre el daño que hacen los pleitos entre corrientes al sindicalismo. Es lo único que les pido, están acabando el movimiento, jamás lo vamos a volver a levantar si no tomamos conciencia ahora mismo. Tenemos 11 años de lucha... Olvídense de todas estas cosas entre ustedes. Hay que revivir este movimiento... (SSAE14III18).

Para los libres, por definición, la base "tiene razón"; sólo hace falta que un líder carismático se encargue de representar esta razón. Para las corrientes, en cambio, hay que efectuar contactos y trabajo *en* la base permanentemente, pero ésta no siempre tiene razón en las acciones. Más bien, la razón la tiene la posición política en las diversas instancias donde están ubicados sus cuadros. No obstante, una posición o corriente no manifiesta siempre una unión o acuerdo entre sus cuadros, debido a que los intereses varían según la instancia de representación sindical, según esté uno en el centro o en alguna región, según esté uno en la base o con algún cargo sindical.

2. Reformistas-radicales

Una de las pugnas históricas más enraizadas por darle contenido a "la identidad democrática" se ha dado entre los participantes de corrientes, que últimamente se han expresado como una división tajante entre reformistas y radicales. Estas dos categorías corresponden a pugnas originadas en la CNTE sobre si se debía democratizar al SNTE desde adentro o desde organizaciones totalmente independientes del Estado. (Para el caso de la Sección XXII de Oaxaca, véase Cook 1990.) Existen dos posiciones políticas encontradas a lo largo de la historia del movimiento magisterial nacional por el hecho primario de la distinción entre sección sindical (la defensa de los derechos gremiales) y movimiento de masas (la lucha revolucionaria). La mezcla o sobreposición de estas dos formas organizativas provoca tomas de posición entre estas dos fuerzas. La CNTE misma reconoce dos posiciones básicas:¹² los grupos que definen al enemigo principal como el charrismo sindical (Vanguardia Revolucionaria personificada en Carlos Jonguitud Barrios antes de 1989 y después "los institucionales") y los grupos que ven al Estado como "enemigo de clase". Al interior de cada

¹² Prensa, entrevistas y observación directa en varias Asambleas Nacionales y otros eventos de la CNTE.

sección y delegación sindical, de cada región y, a veces, de cada grupo de maestros democráticos, se escenifican batallas ideológicas entre los que priorizan la negociación con autoridades gubernamentales y los que promueven la movilización para sacar "bajo presión" las demandas; entre los que proponen responder a las demandas gremiales sentidas de la base magisterial y los que proponen que el criterio clasista reemplace al gremialista mediante el trabajo político en la base; entre los que priorizan el trabajo electoral y los que intentan crear "unidad en la acción" con otros sectores sociales como las organizaciones independientes campesinas y obreras.¹³ Por lo regular, esta división entre "moderados" y "ultras", entre "oportunistas" e "independientes" —nadie acepta estos calificativos, pero se usan— se manifiesta en debates sobre la legitimidad de las organizaciones partidarias y de las organizaciones de masas.

Un análisis comparativo de dos mesas de trabajo que tuvieron lugar en el Prepleno de Representantes Delegacionales de la Sección VII (instancia no estatutaria en preparación para una reunión estatutaria en enero, 1991) permite profundizar en las distinciones entre estas dos posiciones básicas y acercarlas a nuestro caso chiapaneco. Los radicales (o "independientes") y los reformistas difieren en lo que dicen que hace falta para "corregir el rumbo" que ha tomado el movimiento. La Mesa I, dirigida por los cuadros del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y del Partido de la Revolución Democrática (PRD) (reformistas) toma posición frente a la Guerra del Pérsico e insiste en que la Sección VII se involucre en

¹³ Es en este nivel entre dirigentes con posiciones políticas que se dan los debates sobre la importancia de la participación en las elecciones. Los radicales se oponen a la "utilización" de las bases del magisterio por parte de los partidos políticos con actuación electoral. El movimiento como tal no tiene una sola posición respecto de las elecciones, no obstante que participan algunos individualmente como candidatos. Lo que sí queda claro de la experiencia de los maestros, no obstante, es el aprendizaje colectivo del valor cívico de participación en las decisiones cotidianas y del trabajo (en el sindicato y en las escuelas). Esto es, si tomamos la distinción clásica entre la democracia representativa o política y la democracia directa o social (Pereyra 1987), este trabajo privilegia la segunda: la democracia en las organizaciones sociales donde los individuos participan en la formación de una voluntad colectiva.

acciones internacionales y que esto se comunique a las bases. La Mesa II, dirigida por miembros de organizaciones de "la izquierda revolucionaria"¹⁴ (radicales) retoma el Plan de Acción Nacional de la CNTE y llama a impulsar movilizaciones de la base. Para la época actual, éstos son los dos paradigmas de referencia de las dos posiciones. Los reformistas buscan articular puntos de análisis para politizar a las bases con un enfoque internacionalista sobre la coyuntura mundial y sobre el imperialismo. Los radicales parten de la línea nacional de la CNTE, como organización de clase para el magisterio, y desde ahí definen las estrategias regionales concretas, en este caso, respecto a los paros escalonados programados para los primeros meses de 1991. Mientras la Mesa I menciona de paso el plan de acción de la CNTE, la Mesa II enfatiza, con mucho detalle, cómo el "magisterio democrático de Chiapas debe incorporarse con las demás Secciones del magisterio de la CNTE". La Mesa I identifica los periódicos y boletines de las corrientes como mecanismos para llegar a las bases, para "explicarles con claridad el panorama de la lucha, a fin de que las bases, con seguridad y confianza se lancen organizadamente a la lucha". El mecanismo para la Mesa II es una llamada a la acción directa, a lo que la CNTE ha propuesto ante la represión administrativa. Las dos Mesas proponen agilizar y profundizar el brigadeo: los reformistas lo ven para "llevar los acuerdos del Prepleno a las bases", mientras que los radicales ven el papel del brigadeo mucho más ampliamente en función de renovar el movimiento y de reestructurar "las instancias estatutarias y no estatutarias a nivel municipal, regional y estatal del movimiento democrático"

Aun cuando puede haber claridad política entre los exponentes de estos dos grupos, muchas veces las pugnas son disfrazadas o entremezcladas con otros contenidos de la identidad que son tan "sentido común" como son las referencias a la

¹⁴ Estas organizaciones son, por ejemplo, la Organización Magisterial 27 de Abril (OM27), la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) y la Corriente Sindical Democrática (COSDE).

conducta ética correcta. Por ejemplo, un líder de una corriente expresó su desilusión con las actitudes negativas en términos de lo que es el "buen trato a las personas". Aunque habla de "la gente" en abstracto, al explicitar su posición reformista (insinuando que los autores del maltrato son los radicales), no disimuló la pugna política de fondo:

Soy reformista, de eso se trata. Hemos sido tachados de charros, pero con esos tratos, ¿a dónde nos quieren llevar? Llevamos años en estas luchas, hemos sufrido presiones, pero este maltrato no ayuda al movimiento. Nosotros damos el apoyo en la medida que se sepa tratar a la gente: este movimiento exige respeto y buen trato. La gente está cayendo en cosas que no deben hacer. Esa forma está mal. Esa forma no va con un movimiento amplio de masas, que exige respeto a todos (SSAEII10).

IV. REPRESENTANTES SECCIONALES-REPRESENTANTES REGIONALES/DELEGACIONES

Ya hemos revisado brevemente las diversas posibilidades de interpretación de la consigna colectiva de identidad a raíz de las categorías sociales de corrientes-libres y de reformistas-radicales. Aquí resta examinar las divisiones que resultan de la ubicación de los maestros en las jerarquías implícitas y explícitas como representantes sindicales o como dirigentes del movimiento.

Estas dos formas organizativas sobrepuestas (la sección y el movimiento), generan una tensión permanente entre dos estructuras latentes de poder. Por una parte, la pirámide centralizada y jerárquica de la organización nacional del SNTE se mantiene y penetra al nivel estatal a través del Comité Ejecutivo Seccional (CES) y de los Comités Ejecutivos Delegacionales. Por otra parte, la ideología basista del movimiento se apoya más bien en instancias y flujos horizontales de toma de decisiones.

Una interacción conflictiva entre los maestros de una delegación sindical y un representante del CES en una Asamblea Estatal ilustra esta tensión y la facilidad con la que se generan interpretaciones distintas de las acciones "correctas". En las reuniones masivas es común que se aclaren los "malos entendidos" a través de una dinámica de acusaciones entre dirigentes seccionales y representantes regionales o delegacionales, que, según un jefe de corriente, "...son necesarios para que las bases se desahoguen y para que nosotros podamos calcular la gravedad del descontento." Esta dinámica de acusaciones mutuas es notoria sobre todo cuando se trata de la distribución de prestaciones como la vivienda y los préstamos.

Aquí la confrontación se dio en el meollo "histórico" de las luchas de los maestros por controlar ellos mismos la distribución de las plazas. El asunto va al corazón mismo del movimiento: los intentos por parte de los charros por reconquistar las escuelas y las delegaciones. Por parte de los acusadores de la Coordinadora Regional de Frontera Sur, el CES no cumplió su compromiso de impedir que un charro obtuviera una plaza en una de sus escuelas, una promoción realizada a espaldas del derecho pregonado desde la Sección VII.

"Son engaños de Morales y ahora nos achaca de mentirosos... estamos indignados... la zona 013 responsabiliza a la Sección por irresponsabilidad... estamos en lucha, pero que actúe la Sección (el CES)."

Esta acusación es acentuada porque se presentaron en la Asamblea todos los maestros de la delegación afectada. La acusación concreta es que el encargado seccional, Morales, no siguió los pasos adecuados que merecían el caso, además de que el CES no se había presentado en las Asambleas Delegacionales. Personificaron el mal al relacionar a Morales con uno de los enemigos históricos del movimiento: el director federal de la SEP. Morales responde de inmediato a los ataques ("quiero aclarar la acusación contra mi nombre"). Después de explicitar su entendimiento del problema, afirma que "hemos

hecho nuestra labor" y lanza un contraataque de irresponsabilidad: la gente de la Coordinadora no viene al centro cuando se les cita. Responden a gritos del pleno: "Vanguardia Revolucionaria está todavía actuando, nuestra zona está molesta, queremos que la Asamblea Estatal intervenga." Otra persona deja ver su desilusión con la falta de solidaridad: "Iniciamos el movimiento en 1979 pidiendo derechos. En este momento nuestra delegación está siendo apretada, sentimos que hemos cumplido sindicalmente, ahora estamos siendo golpeados y es la responsabilidad de la Sección VII salir a nuestra defensa."

Las intervenciones generalizan cada vez más la gravedad del asunto. "El Director Federal en Chiapas viene amenazando a toda la zona, lo que significa a todo el movimiento." Finalmente, el caso es encargado a una comisión externa y se logra acordar que salen de la Asamblea los maestros movilizadas de la delegación sindical.

Llama la atención la cantidad de personas distintas, incluyendo a maestros de base, que intervienen para explicar este caso particular así como las repeticiones —a gritos— de las acusaciones al CES. Los que denuncian explicitan en tono subido de voz su "molestia" con los que no asumen su responsabilidad. Se refiere a uno de los entendimientos o consensos básicos del movimiento: cuando alguien es golpeado, los demás salen a ayudar o a solidarizarse, empezando con los dirigentes. Aquí también se plantea el marco de participación del movimiento: si la base cumple con su deber sindical, los dirigentes deben asumir su responsabilidad de apoyo solidario y también de dar soluciones efectivas. Esto parece ser el parámetro último dentro del cual todo el incidente tiene sentido. La indignación, las faltas y las mentiras apuntan a una reacción colectiva emotiva en la forma de molestias y enojos. Para enfatizar este "sentido de la base", se mueven todos los maestros involucrados para estar presentes en la Asamblea Estatal, aun cuando la razón de ser de ésta es otra. El hecho de que el caso haya agotado la instancia de exposición del problema y de que "la solución"

fuera armar una comisión fuera de la Asamblea sugiere que este espacio que los maestros de la Asamblea permitieron abrirse sirvió para el desahogo de las bases. El desahogo da lugar a que las dos partes de la relación dirigentes-bases entraran en contacto directo y, según los ánimos que salen en la interacción, reproducen lo que es para cada uno el "ser democrático". El caso es ilustrativo, además, de la manera como los dirigentes entienden el principio de "la base tiene razón" o "lo que decida la base": "el sentir de la base" es captado como actitudes positivas o negativas para otorgar su apoyo a los dirigentes.

A continuación transcribimos dos intervenciones en la misma Asamblea Estatal realizada dentro del marco del paro nacional de la CNTE en febrero y marzo de 1991. Al analizar su contenido pretendemos destacar cómo puede haber diferentes perspectivas—al interior de una sola posición política, la radical—debido a la ubicación de los dirigentes en las distintas instancias organizativas y no obstante basarse en los valores principales de la identidad democrática.

La Asamblea comenzó con la revisión de la información sobre los centros de trabajo que habían parado en las delegaciones y en cada una de las 18 regiones, junto con la posición de cada delegación respecto a su participación en una marcha para el día 15 de marzo. En esta primera fase informativa de la Asamblea, se evidenció una crisis en la manera de "salir al paro": dominaron razonamientos circulares como, por ejemplo, "no hay condiciones para el paro, pero si las hubiera, podríamos parar" o "en mi delegación estamos esperando a que todos salgan para que haya condiciones, no podemos salir antes". De tal modo que se reconoció rápidamente la "falta de condiciones" para salir al paro de la CNTE, con el ingrediente de múltiples acusaciones a los que frenan las movilizaciones y a los que no dan "análisis objetivo". Muchas intervenciones señalaron al CES directamente por no apoyar las movilizaciones ("No es posible hacer nada si el CES no impulsa el paro; sólo cuando el CES juegue su papel, habrá movilización.")

El análisis de la parte informativa de la Asamblea permite subrayar uno de los parámetros de evaluación de las instancias organizativas gestionadas por el movimiento: el "ser consecuente con el movimiento", medido en la combatividad de los maestros, a su vez relacionado con movilizarse todos juntos. Aquí todos querían expresar su combatividad habiendo una situación adversa de, precisamente, falta de combatividad sobre la base real de una gran ausencia de acciones.

Los primeros dos oradores ofrecen su explicación de esta situación; es a su vez un diálogo sobre el momento actual de crisis del movimiento. Un miembro del CES empezó la ronda de intervenciones:

Hay que valorar bien qué hacer con la marcha del 15. Ojalá que fuéramos sensatos: si no salió el paro, fue responsabilidad de todos. El CES no tiene todas las perspectivas, no se puede echarnos el muerto. En las asambleas hemos venido tomando acuerdos con muy pocos cuadros; esto a su vez es reflejo del movimiento magisterial. Quiero hacer un llamado a todos a impulsarnos a seguir adelante. No podemos excluir a nadie ya que el movimiento magisterial no es propiedad de nadie. La misma historia va a marcar a los firmes. Es triste cuando vienen a impulsar, y luego dicen que siempre no. La historia lo marcará. Los de Frontera Sur antes no querían hablar y ahora sí lo quieren hacer. Compañeros, estamos todavía en buen tiempo, si no podemos movilizarnos, nuestro movimiento está acabado. ¿Qué?!, ¿no hemos luchado para que todo salga de la base? El CES espera eso, pero en la práctica es otra cosa. Estoy indignado con la actitud de la Costa Grande; no es correcto pintar el edificio. Este movimiento es para gente honesta (SSAEI13).

Aquí está expuesto el punto de vista del CES: rechaza que el CES sea el único responsable y culpa a las bases y sus re-

presentantes. Este dirigente reclama la actitud de los de la Costa Grande por movilizarse sin el acuerdo del CES y por pintar las paredes interiores de las oficinas en Tuxtla al "enojarse" ante el escaso apoyo del CES. Pide consistencia en las acciones, a la vez que agrega que esa consistencia se verá a la hora de "la historia". Señala todo lo que es válido y lo que no es válido hacer en el movimiento: apunta a algún límite de fondo de cuando se es o no se es "movimiento". El que señala las movilizaciones como el indicador de la sobrevivencia del movimiento indica que comparte la posición radical. Y apunta a que se tome la actual coyuntura como indicador de cómo anda el movimiento. Notamos también una petición de que se supere el momento de acusaciones mutuas, que se asuma la crisis como responsabilidad de todos y que se vea por el bien del movimiento como tal.

Los valores explicitados por este dirigente son "firmes", "consistentes" y "honestos". Ante su evaluación de actitudes negativas como el enojo reflejado en las pintas, y al decir que el movimiento "no es propiedad de nadie", está haciendo un llamado a la unidad, propio de un dirigente con posición política. Implícito en su referencia a la gente honesta como los consistentes en lo dicho y lo hecho está el esfuerzo por identificar a los "verdaderos" democráticos. No obstante, su discurso queda en un nivel algo abstracto, sujeto a múltiples interpretaciones de lo que significa "ser honesto".

Interviene una persona de la Coordinadora Regional de Costa Grande:

Han habido una bola de grillas en contra de Costa Grande...no es cierto que Costa Grande tiene la culpa. Se tiene la calidad moral para decir lo correcto; si se hace el trabajo, hay derecho. Son 28 delegaciones que salieron al paro. Las acciones que salen de esta Asamblea deben fortalecer a la CNTE,... tenemos que hacer que funcione este paro. Resulta muy infantil decir que no hay condicio-

nes...Fuimos aquí en Chiapas los primeros en sacar este movimiento magisterial...Elementos del CES han ido a Costa Grande a desanimar a la gente, a decir que no hay condiciones nacionales. Esto no es el papel de la dirección política. Definitivamente, ésta es la peor etapa como CES. Esta Asamblea estatal tiene que ratificar la generalización del paro, porque 90 por ciento del magisterio no está participando. Este movimiento es un acuerdo a nivel nacional... el CES debe ratificar al acuerdo de la base, si no lo hace, las cosas se van a empeorar: se puede rebasar al CES y ahí está Línea Proletaria Popular. Costa Grande tiene tareas, tomaremos el puente internacional el día 18 (SSAAEII14).

Contrasta el punto de vista de este orador con el del anterior, quien por defender al CES, parece subvalorar la movilización para apoyar a la CNTE en México. El representante del CES implica que si hay poca movilización, entonces no hay que hacer nada sino reconocer "la realidad" y el papel de "la historia". El representante regional, desde la misma posición radical, toma la poca participación más el compromiso con la CNTE para urgir a generalizar las movilizaciones, como razón para profundizar los esfuerzos. Para uno la movilización es indicador del fracaso, culpa de las bases que no cumplen, mientras que para otro, la culpa la tiene la dirección política de la Sección. Los dos denuncian los males del movimiento: para uno, el CES tiene la culpa por falta de dirección política y para el otro la falta es la poca consistencia que tienen las bases con su responsabilidad de apoyar a los dirigentes. En cierto sentido, el discurso del primero es desmovilizador porque no plantea ninguna acción concreta; al contrario, identifica a un ente abstracto ("la historia") como lo que vendrá a decidir las cosas, a dar la verdad a quienes la tienen. El otro dirigente propone acciones concretas basadas en el principio de apoyar a la CNTE y de respetar los acuerdos nacionales.

La referencia ética del primer orador son actitudes (firmes, honestas, consistentes) que debe tener la base, mientras que desde esta región y "desde las bases", el segundo orador enfatiza las capacidades de dirección política que debe tener el CES. Al afirmar su "calidad moral", el segundo orador defiende a su base (Costa Grande) de los ataques del CES de no ser consecuentes con el movimiento. Basa su calidad moral en "el trabajo" en una frase que recuerda el valor de la responsabilidad.

Este intercambio expresa un círculo vicioso entre los dirigentes (a su vez indicativo de una crisis en el movimiento en la actualidad). No obstante las pugnas por identificar a los responsables y a los irresponsables, todos se dicen actuar dentro de los parámetros valóricos del movimiento. Todos dicen respetar a la base ("ustedes nos eligieron, si no están a gusto, nos vamos"). En este caso, uno apela a la sensatez; otro a la calidad moral; los dos al movimiento como un hecho histórico. Estas intervenciones dejan ver un esfuerzo por encontrar algún referente colectivo más profundo de unión ante los enemigos externos (aquí representado por Línea Proletaria Popular). Interpretamos que una de las tensiones internas a la identidad democrática es el autorreconocimiento como personas "honestas y responsables" ante el enjuiciamiento ético de los demás.

Esta tensión nos revierte a la categoría básica que describe la relación más importante en la identidad democrática: dirigentes-bases. Ya hemos visto cómo la prioridad que dieron los maestros a los cambios en esta relación de autoridad entre ellos mismos fue plasmada en una imagen globalizadora de la identidad democrática. En esta imagen, la relación entre dirigentes y bases tiene que ver fundamentalmente con la representación, a su vez principio generador del movimiento toda vez que éste respondió al problema estructural de la relación corporativista: el gran vacío entre representantes sindicales y representados, donde "(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" (EPA6).

"Las bases", en realidad, son la justificación ideológica de las dos formas organizativas, sección sindical y movimiento de masas; todas las prácticas tienen como referencias directas a este grupo amorfo de maestros en servicio. El concepto "las bases" se presta a múltiples sentidos, en principio, porque todos los maestros son de la base originalmente y es a la base donde van los dirigentes al acabar con alguna comisión sindical.

Todos se dicen representar a la base. Hemos visto, no obstante, tres maneras de interpretación de los intereses de la base, lo que a su vez implica la importancia de las relaciones de poder presentes en cada situación concreta. Hay, sin embargo, una posición que es propiamente "de la base" en cuanto al que se concibe como tal se cree fuera de las pugnas por dirigir el movimiento. Creemos identificarla en esta intervención en una Asamblea Estatal, con un trasfondo inmediato de la incapacidad de movilización de las bases para el paro de la CNTE en marzo de 1991:

No pertenezco a ninguna corriente, mis respetos para ellas. Soy de una delegación, esto es, de la base. Quiero decir que muchas veces no nos escuchan las corrientes y luego vemos que las corrientes no se ponen de acuerdo. Ojalá se organizaran, es lucha de conjunto. Mi delegación tiene participación en el paro pero no salimos todos al paro. Hemos analizado la situación y ya teníamos consenso para participar con condiciones. La base ha hecho conciencia de que no hay condiciones para parar. Se debe respetar el que no podemos entrar a la fuerza. Las cosas no están bien ahora. Mi delegación está esperando que se pongan de acuerdo las corrientes (SSAII15).

Es notable la contraposición que hace entre "corrientes" y "la base" como si no tuvieran ninguna relación, no obstante

su afirmación de "la lucha de conjunto". Llama la atención también cierta confusión sobre la participación en el paro de labores debido a que se contradice a la vez que exige respeto a su falta de participación y a su actitud pasiva de estar esperando que otros actúen. Por ello, su diagnóstico ("las cosas no están bien ahora") cae en la ambigüedad y, en la dinámica de la Asamblea, cayó en el vacío. O tal vez esto es la ambigüedad inherente a los valores de la identidad democrática proveniente del concepto "democracia" (según Lechner 1988): la inevitabilidad de la apertura de las acciones a la revisión permanente, no salvando ni siquiera sus más profundos consensos.

V. REFLEXIONES FINALES

Los debates sobre la democracia en México necesariamente tienen que pasar por varios filtros evaluativos que logran apreciar los problemas y los retos que enfrentan los actores en el diario de sus luchas. Esta tarea comprende, por un lado, lo que sugirió Pablo González Casanova ante la nueva moda de la democracia:

...saber dónde está la diferencia entre quienes dicen luchar por lo mismo... (por lo que) el quehacer democrático en México exige una recuperación del lenguaje concreto que vaya acompañada de los procesos de esclarecimiento y difusión de conceptos entre pequeños grupos y masas enormes de individuos (1988: 5).

Pero también implica, por otro lado, analizar los problemas concretos en la constitución de los sujetos que se dicen democráticos, como una contribución particular a recuperar las experiencias de lucha. Si aceptamos con Pécaut (1989) que "la idea democrática" siempre ha sido algo muy vaga, entonces tiene caso profundizar en los contenidos concretos que toma en luchas concretas.

En este trabajo hemos precisado algunos de los contenidos y significados más importantes en los conceptos elaborados por los maestros chiapanecos en su movimiento. Como está implicado en el mismo concepto de "identidad", la tensión entre consensos y entendimientos homogéneos y una heterogeneidad de experiencias está presente en la identidad propuesta por los maestros chiapanecos. Hemos descrito algunas de las categorías que recogen y sitúan las experiencias diversas, interpretándolas según los parámetros de la relación entre dirigentes y bases. En los últimos años, es evidente en los discursos de los maestros que "la identidad democrática" por sí misma no ha resuelto el problema de la unidad y de la diferencia.

Nos hemos planteado abordar varias lógicas de identidad que dejan percibir distintas experiencias de "ser democráticos". Por un lado, las propuestas emanadas del movimiento magisterial chiapaneco para experiencias democráticas se refieren a un tipo de relaciones sociales que posibiliten un desarrollo pleno de los seres humanos. En lo concreto, los dos valores de honestidad y responsabilidad apuntan a un significado más profundo de reciprocidad en las relaciones sociales. Queremos destacar que la reciprocidad representa una propuesta o utopía que han elaborado los maestros para que sirva como base de una cultura política alternativa. Con esto, los maestros han querido construir una forma de participación que permita el intercambio de actitudes basadas en la confianza de los representantes y en la fe de los representados. Es decir, los maestros privilegian una relación estrecha de "contabilidad" mutua, así como una real cercanía, en todo momento y en cada una de sus prácticas sindicales y políticas.¹⁵

¹⁵ En este sentido, el valor atribuido a la reciprocidad es reminiscente a los contenidos de la "cultura india" que Guillermo Bonfil (1990) ha bautizado como el "México profundo", donde todos los lazos se basan en la reciprocidad y donde la autoridad va unida al prestigio social y ésta es demostrada como una capacidad de servicio a la comunidad. En todo caso, ésta sería una hipótesis que valdría la pena explorar como una fundamentación de los deseos por mayor democracia que enarbolan las luchas sociales y políticas de las masas en el México de hoy.

Este valor de reciprocidad aparece como uno de los referentes comunes más importantes entre los maestros. Creemos que constituye el eje central del núcleo duro de "la identidad democrática". La reciprocidad es significada como un elemento de cohesión que permite la coexistencia de corrientes y libres, radicales y reformistas, y que canaliza las pugnas entre dirigentes y bases. En principio, los maestros atribuyen al valor de la reciprocidad el poder de ubicar diferentes perspectivas políticas en un segundo plano en la resolución del quehacer sindical. Es claro que sus autocríticas y sus "enjos" se refieren básicamente a una falta de reciprocidad. También, hemos visto que la reciprocidad se ubica en el centro de los reclamos que se hacen entre sí mismos. Significa un rechazo no sólo a la utilización "charra" anterior al movimiento, sino también a las modalidades de conducta "democrática" que rompen con los entendimientos sobre "el respeto al derecho".

Por otro lado, no cabe duda que los maestros han problematizado su propia construcción de identidad como la solución única para la permanencia del movimiento como tal. Parece no ser suficiente la adherencia explicitada por todos al núcleo duro de su identidad. Hemos recogido de los maestros una sensación de "crisis" en el movimiento. Es una crisis donde la moral se ha sometido a la lucha por el poder, a la lucha por hegemonizar al movimiento. Creemos que esta crisis es en el fondo una crisis en la identidad democrática, que se manifiesta en la búsqueda por nuevos referentes colectivos que puedan volver a dinamizar el movimiento en su capacidad de movilización, así como en su capacidad de autodirección. El movimiento ha ido perdiendo la capacidad de crear nuevos conocimientos sobre sí mismo, esto es, de generar los consensos que sirven a los maestros, independientemente de su credo político, para resignificarse como sujeto colectivo. En la actualidad, el movimiento parece haberse estancado en una especie de autoconciencia vuelta sobre sí, en donde la solución aparece, o bien como un acuerdo político de cúpula (entre jefes de

corrientes), o bien, como el deseo por un líder carismático que vendría a unificar las fuerzas dispersas. Como solución a la actual situación de crisis, apoyaríamos la tendencia ya existente en el movimiento que apunta a la necesidad del movimiento de generar experiencias que llevan a los maestros a redefinir su concepto de "política", abriéndolo hacia el quehacer *docente*, hacia lo que significa "ser maestro" en la época actual.

Bibliografía

- ALONSO, Jorge, *Los movimientos sociales en el Valle de México*, México, SEP/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1986 (Colección Miguel Othón de Mendizábal, núm. 8).
- ARRIAGA, María de la Luz, "El magisterio en lucha", en *Cuadernos Políticos*, núm. 27, enero-marzo de 1981, pp. 85-101.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, *México profundo; una civilización negada*, México, Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- BRANDAO RODRÍGUEZ, Carlos, "La participación de la investigación en los trabajos de la educación popular", en Gilberto Vejarano (ed.), *La investigación participativa en América Latina*, Pátzcuaro, México, CREFAL, 1983, pp. 91-110 (Retablo de Papel núm. 10).
- CALDERÓN G., Fernando y Dos Santos, Mario R., "Del petitorio urbano a la multiplicidad de destinos. Potencialidad y límites de los movimientos sociales urbanos. Tesis para revisar", en *Revista paraguaya de sociología*, año 25, núm. 72, mayo-agosto de 1988, pp. 87-100.
- CAMACHO, Daniel, "Introducción", *Los movimientos populares en América Latina*, México, Siglo XXI, 1989, pp. 13-33.
- COOK, María Lorena, *Organizing Dissent: the Politics of Opposition in the Mexican Teachers' Union*, tesis doctoral, Berkeley, Universidad de California, 1990.

- COULTER, Jeff, *Mind in action*, Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International, Inc., 1989.
- DUBET, François, "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21, septiembre-diciembre de 1989, pp. 519-546.
- FALS BORDA, Orlando, "Movimientos sociales", en Fals Borda, et al., (eds.), *Movimientos sociales y participación comunitaria*, Lima, Centro Latinoamericano de Trabajo Social, 1985, pp. 9-14 (Nuevos Cuadernos Celats, núm. 7).
- GARCÍA HUIDOBRO, *Aportes para el análisis de la sistematización de experiencias no formales en educación de adultos*. Santiago, UNESCO, 1980.
- GIANOTTEN, Vera y Tom de Wit, *Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*, Holanda, CEDLA, Publications, 1985.
- GIROUX, Henry A., *Schooling and the Struggle for Public Life; Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "Pensar la democracia", *Justicia y Paz, Revista de Derechos Humanos*, año III, núms. 3 y 4, mayo-octubre de 1988, pp. 3-10.
- HELLER, Agnes, *Historia y vida cotidiana; aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo, 1985 (Colección Enlace).
- HERNÁNDEZ, Luis, *Las luchas magisteriales; 1979-1981*, México, Macehual, 1981 (dos volúmenes, el segundo con la colaboración de Francisco Pérez Arce).
- JARA, Óscar, *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*, San José, Alforja y Ceaspa, 1981.
- LECHNER, Norbert, *Los patios interiores de la democracia; subjetividad y política*, Chile, FCE, 1988.
- MARVÁN, Ignacio, "Actores sociales y sistema político en México; tendencias globales 1968-1988", trabajo presentado en el Research Workshop sobre: *Popular Movements and the Transformation of the Mexican Political System*, San Diego, Center for US-Mexican Studies, marzo de 1989.
- NAVARRO, Bernardo y Pedro Moctezuma, *La urbanización popular en la ciudad de México*, México, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1989.

- PÉCAUT, Daniel, "La cuestión de la democracia", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LI, núm. 3, julio-septiembre de 1989, pp. 135-148.
- PELÁEZ, Gerardo, *Insurgencia magisterial*, México, EDISA, 1980.
- PEREYRA, Carlos, "México: la democracia y la izquierda", en *Cuadernos Políticos*, núms. 49 y 50, enero-junio de 1987, pp. 5-30.
- RAMÍREZ SÁIZ, Juan Manuel, "Efectos políticos de la proposición y puesta en práctica del Programa Urbano del Movimiento Urbano Popular (MUP)", trabajo presentado en el Research Workshop sobre: *Popular Movements and the Transformation of the Mexican Political System*, San Diego, Center for US-Mexican Studies, marzo de 1989.
- ROMERO, Luis Alberto, "Los sectores populares urbanos como sujetos históricos", en *Sociológica*, año 4, núm. 10, mayo-agosto de 1989, pp. 243-264.
- SALINAS, Samuel y Carlos Imaz, *Maestros y Estado; estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982*, México, Línea, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas, 1984 (dos volúmenes).
- STREET, Susan, "El magisterio democrático y el aparato burocrático del Estado: nuevas condiciones de lucha", en *Foro Universitario*, (STUNAM), época III, núm. 11, año VIII, enero-abril de 1989, pp. 7-24.
- _____, "La educación popular y la teorización de la práctica en el Movimiento Magisterial Chiapaneco", en Maura Rubio y María Pureza Carbajal (coords.), *Nuevas alternativas en educación de adultos*, México, Fundación Friedrich Ebert e Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), 1992.
- _____, "La dimensión educativa de la acción política: el Movimiento Magisterial Chiapaneco", *De las aulas a las calles*, México, Información Obrera y Equipo Pueblo, 1990, pp. 199-218.
- _____, "Organized Teachers as Policymakers: Domination and Opposition in Mexican Public Education", tesis doctoral, University of Harvard Graduate School of Education, 1988.
- _____, *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, México, CIESAS, 1992a (Colección Miguel Othón de Mendizábal).
- _____, "El papel de los movimientos sociales en el análisis del cambio sociopolítico en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, 1992b.

TAMAYO, Jaime, "Los movimientos populares y el proyecto neocardenista: La influencia del nuevo 'Nacionalismo' en la política mexicana", trabajo presentado en el Research Workshop sobre: *Popular Movements and the Transformation of the Mexican Political System*, San Diego, Center for US-Mexican Studies, marzo de 1989.

Educación y cultura política

LUIS MORFÍN*

ESTE ESCRITO pretende adentrarse en las implicaciones del deterioro de la educación básica en México y en la cultura política como sustento de la democracia.

Se trata de una presentación inicial, tentativa, sintética y con un carácter hipotético sujeto a críticas y verificaciones posteriores.

Primero trataré de delimitar los términos de referencia desde los que se entiende la cultura política.

En segundo lugar, intento dar una visión esquemática del deterioro de la educación básica en México.

En tercer lugar trataré de enlazar estos dos puntos para hacer algunas consideraciones a manera de conclusiones provisionales abiertas a la crítica y discusión.

I. DELIMITACIÓN DE TÉRMINOS

Quisiera insistir en el término "delimitación" para marcar su diferencia con la pretensión de definir su significado. Pesa la advertencia del viejo filósofo Platón que entendía la definición como una tarea tan ardua que la consideraba casi divina.

En este sentido los pocos términos que podemos definir pertenecen más al ámbito de la ciencia pura que al de la cotidianidad política. Con todo, considero indispensable proceder

* Centro de Estudios Educativos

a la cultura política y el daño que ya está hecho, es imperativo pensar en la educación informal como remedial para la transmisión de valores democráticos. La resistencia a la imposición autoritaria; los hábitos de estudio; los hábitos educativos y formativos de carácter relevante si consideramos las razones y los valores que la educación escolarizada tiene en este terreno. La mayoría de la vida y de la praxis como estudiantes y hasta la fecha (con un ligero repunte a partir de ahora) los que estudiaron primaria en este periodo aún no han llegado a la edad de ejercer su derecho de voto.

¿Qué se puede esperar de la cultura política de estos mexicanos cuando lleguen a los 18 años y asuman sus derechos políticos? Dada la tan desigual calidad de la educación, ¿cómo afectará el analfabetismo funcional político a nuestro ya de por sí difícil tránsito a la democracia?

3. *La relevancia de la educación política informal (extraescolar)*

A la pérdida de significatividad social de la educación, hemos de añadir un agravante más: parece obvio que en la medida que la cultura urbana, el acceso a las ciudades transmite conocimientos, experiencias, formas de vida y de participación política, y que el campo sigue siendo un sembrero para la manipulación política, estos datos sobre la educación nos hablan de un creciente número de mexicanos que aunque viva en la ciudad no tendrá las habilidades para el desempeño de las obligaciones cívicas.

Es cierto que el papel de la escuela es limitado. Con estas cifras habría que decir, afortunadamente, pero es cierto que el resto de la educación informal debe asumir, si queremos conformar una cultura política democrática, la transmisión de habilidades y actitudes indispensables para esto.

En este sentido, sin renunciar a la tarea de mejorar la calidad de la educación básica en México, por lo que respecta

Índice

El sistema de partidos políticos en México	136
El sistema de partidos políticos en México	137
El sistema de partidos políticos en México	141
La legitimidad del sistema de partidos políticos	141
Factores estructurales de la legitimidad	143
Legitimidad y legitimación del sistema de partidos políticos	147
Legitimación política y legitimación del sistema de partidos políticos	148
Legitimación política y legitimación del sistema de partidos políticos	151
Legitimación política y legitimación del sistema de partidos políticos	151
Conclusiones	153
INTRODUCCIÓN	5
Jorge Alonso	
Primera parte	
COMPORTAMIENTO, LEGITIMIDAD Y MERCADO POLÍTICO EN EL DISTRITO FEDERAL	19
LAS MOTIVACIONES DEL COMPORTAMIENTO ELECTORAL CAPITALINO (1988)	21
Jacqueline Peschard	
I. Razones de voto y preferencias electorales	27
II. Factores estructurales de la razón de voto	33
III. Factores político-culturales de la razón de voto	38
IV. Las razones de la abstención electoral	44
V. A manera de conclusión	53
Bibliografía	57
LEGITIMIDAD POLÍTICA Y COMPORTAMIENTO ELECTORAL EN EL DISTRITO FEDERAL	61
José Antonio Crespo	
I. Introducción	61
II. La legitimación del régimen revolucionario en México	64
III. Los indicadores de la legitimidad	66

	Pág.
1. <i>El carácter revolucionario del Estado mexicano</i> ...	67
2. <i>El carácter democrático del Estado</i>	70
3. <i>Sistema de partidos políticos</i>	71
4. <i>La credibilidad del discurso oficial</i>	73
5. <i>Panorama comparativo</i>	75
IV. Legitimidad y variables sociales	76
V. Información, interés y legitimidad	80
VI. Desempeño gubernamental y legitimidad política ..	82
VII. Legitimidad política y preferencia electoral	89
VIII. Conclusiones	94
EL MERCADO POLÍTICO ELECTORAL EN EL DISTRITO FEDERAL	97
<i>Juan Reyes del Campillo</i>	
I. Panistas	107
II. Priistas	108
III. Cardenistas-perredistas	109
IV. Conclusión	110
Segunda parte	
INSTITUCIONES Y ACTORES POLÍTICOS	113
PARTIDOS Y CULTURA POLÍTICOS	115
<i>Jorge Alonso</i>	
I. Introducción	115
II. La cultura política del partido del estado	117
1. <i>La democracia, meta programática</i>	117
2. <i>Las apariencias, prioridad estructurante</i>	119
3. <i>Democracia interna, juego de espejos</i>	119
4. <i>Legislar con ventaja y transgredir con alevosía</i>	120
5. <i>Culpar al que denuncia</i>	126
6. <i>El autoritarismo presidencial, articulador de normas y prácticas</i>	127
7. <i>Aspiraciones totalizadoras</i>	131
8. <i>Contienda intergrupal</i>	132

	Pág.
9. <i>El partido del Estado en la oposición local</i>	136
10. <i>Selectividad y exclusión</i>	137
III. La cultura política en la oposición leal	140
1. <i>La primacía de lo político</i>	140
2. <i>La tensión entre oposición y cercanía al régimen</i> ..	143
3. <i>La ilusión de un cogobierno nacional panista</i>	147
4. <i>Reclamos democráticos y negociaciones</i>	148
5. <i>La búsqueda de un liderazgo democrático</i>	151
IV. Cultura opositora radical	153
1. <i>Confluencia de corrientes que exigen democracia y justicia social</i>	153
2. <i>La difícil construcción de una propuesta política</i> ..	158
3. <i>La desgastante pugna grupal</i>	159
4. <i>La lucha por el respeto al voto</i>	160
5. <i>Tras una unidad opositora</i>	163
6. <i>En busca del diálogo no claudicante</i>	164
V. Cultura política en los demás partidos	168
1. <i>El oportunismo como principio</i>	168
2. <i>La sobrevivencia del lombardismo</i>	169
3. <i>Un centrismo titubeante</i>	170
4. <i>Sinarquismo defensor del voto</i>	170
5. <i>Ecología y política</i>	171
6. <i>Izquierda concertadora</i>	172
7. <i>La apuesta por un nuevo socialismo mexicano</i>	172
VI. Hacia una cultura democrática convergente	173
1. <i>Intentos de revivir el Frente Democrático Nacional</i> ..	173
2. <i>Navismo con proyección nacional</i>	173
3. <i>La ampliación de la búsqueda democratizadora</i>	175
VII. Culturas en recomposición	177
CULTURA POLÍTICA Y ORGANIZACIONES EMPRESARIALES. ALGUNAS	
HIPÓTESIS SOBRE EL TEMA	
<i>Ricardo Tirado</i>	
I. Hipótesis de la escasa participación política y social del empresario	185

	Pág.
II. Hipótesis de la privilegiada acción individualista y de los empresarios	185
III. Hipótesis de la "organización desorganizada" de los empresarios	186
IV. Hipótesis de la doble vía de acción empresarial ...	187
V. Hipótesis de presencia parcial de las grandes empresas en las asociaciones empresariales	188
VI. Hipótesis de flujos y reflujos de la acción de acuerdo con coyunturas y correlaciones de fuerza diferentes	188
VII. Hipótesis de la división funcional del trabajo en las AEs y discriminación al empresario pequeño y provinciano	189
VIII. Hipótesis del protagonismo político del CCE y su acción de clase en coyunturas de conflicto político económico en coyuntura de cambio privatista acordado	190
IX. Hipótesis de la acción de representación y de control	191
X. Hipótesis del encuadramiento de los empresarios en corporaciones estatales	192
XI. Hipótesis de las corrientes político ideológicas del empresariado y las facciones empresariales	193
XII. Hipótesis del "presidencialismo" asociacional	194
XIII. Hipótesis de la ausencia de una tradición democrática empresarial	194
XIV. Hipótesis de la escasa participación cívica de los empresarios	195
CULTURA POLÍTICA Y CLASE OBRERA	197
<i>Raúl Nieto</i>	
I. La clase obrera	207
II. El movimiento obrero	213
III. Comentarios finales	217
Bibliografía	220
LA CULTURA POLÍTICA DE LOS CAMPESINOS	223
<i>Adriana López Monjardín</i>	

	Pág.
INDÍGENAS Y CULTURA POLÍTICA: DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LAS REGIONES ÉTNICAS DE MÉXICO	259
<i>Héctor Tejera Gaona</i>	
ANEXO I	281
ANEXO II	331
CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN CÍVICA DEL MOVIMIENTO URBANO POPULAR	341
<i>Juan Manuel Ramírez Sáiz</i>	
I. Introducción	341
II. La cultura política del MUP	345
1. <i>Los valores asumidos</i>	346
2. <i>Las prácticas realizadas</i>	349
3. <i>Expectativas y proyectos</i>	352
4. <i>Imágenes y símbolos</i>	353
III. Participación electoral y educación cívica en el MUP	355
1. <i>Participación electoral del MUP</i>	357
2. <i>La educación cívica en el MUP</i>	361
3. <i>Las campañas</i>	363
4. <i>La jornada electoral</i>	364
5. <i>La defensa del voto</i>	365
IV. Conclusión	367
Tercera parte	
LOS CRISTIANOS Y LA CULTURA	369
PASTORAL SOCIAL Y ORGANIZACIÓN POPULAR EN JALISCO. DOS ESTUDIOS DE CASO	371
<i>Guillermo de la Peña y Renée de la Torre</i>	
I. La pastoral social en la lucha por los servicios: el caso de Santa Cecilia	374

	<i>Pág.</i>
II. Pastoral social, movilización urbana y sismo en la Diócesis de Ciudad Guzmán	382
III. A manera de conclusiones	388
Bibliografía	393
CULTURA POLÍTICA ENTRE LOS PROTESTANTES EN MÉXICO	397
<i>Patricia Fortuny Loret de Mola</i>	
I. Introducción	397
II. Los protestantes y los evangélicos, definiciones	401
III. Tres estudios de caso	405
1. <i>Los Testigos de Jehová, poca educación cívica y mucha cultura política</i>	405
2. <i>Los Adventistas del Séptimo Día, otra excepción en su participación política</i>	408
3. <i>Los Mormones en Mérida, Yucatán, un modelo de educación cívica y de cultura política</i>	409
IV. Tres iglesias pentecostales de Guadalajara	411
1. Primer caso, La Luz del Mundo	412
2. Segundo caso, el Centro Cristiano Juan 14:16	416
3. Tercer caso, la Iglesia Apostólica de la Fe en Cristo Jesús (IAFCJ)	417
V. Conclusiones	420
Bibliografía	422
Cuarta parte	
MAESTROS, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA	425
LA CULTURA POLÍTICA DEL MOVIMIENTO MAGISTERIAL CHIAPANECO	427
<i>Susan Street</i>	
I. Introducción	427
II. La identidad democrática: categorías básicas y sus articulaciones	437
III. Nuevas lógicas políticas	444
1. Corrientes-libres	445
2. Reformistas-radicales	448

	<i>Pág.</i>
IV. Representantes seccionales-representantes regionales/delegaciones	451
V. Reflexiones finales	460
Bibliografía	463
EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA	467
<i>Luis Morfin</i>	
I. Delimitación de términos	467
II. El estado de la educación básica	469
1. <i>Aspectos cuantitativos</i>	470
2. <i>La "calidad" de la educación</i>	472
III. A manera de conclusiones	475
1. <i>Los fines de la educación básica</i>	475
2. <i>Los próximos años</i>	476
3. <i>La relevancia de la educación política informal (extraescolar)</i>	476