

# ALFEBE

COSTO DEL EJEMPLAR \$ 15.00

REVISTA ESPECIALIZADA DE PEDAGOGÍA

AÑO 2 / NÚMERO 3

FEBRERO-ABRIL DE 1998

## Susan Street

Crisis y nuevos  
sujetos en  
educación :  
la lucha por  
resignificar la  
práctica docente

•  
**SANDRA CANTORAL  
URIZA**

El trabajo docente en  
el contexto de la  
posmodernidad

•  
**José Luis Ramos R.**  
*La práctica docente  
como expresión de  
etnicidad.*

El caso de los maestros mixtecos

•  
*Miguel Ángel Elorza  
Morales*

Crisis en la formación  
de docentes



*CENIT* : Análisis de teorías educativas. *INVESTIGANDO*: Avances, síntesis o comentarios de investigaciones. *ESPACIO CURRICULAR*: Análisis de planes, programas, mapas y teorías sobre el curriculum. *RESEÑA*: Comentarios o reseñas sobre libros y publicaciones recientes. *ESPACIOS*: Información sobre becas, seminarios, cursos y convocatorias.

Susan Street

# α ALEPH

α ALEPH. Revista especializada de pedagogía.  
Año II/ Número 3  
Febrero- Abril 98

**Director**  
Sergio Manuel Calleja Zorrilla

**Editor**  
Miguel Ángel Elorza Morales

**Consejo Editorial**  
*Presidente*  
Francisco Covarrubias Villa  
*Secretario Técnico*  
César Mayoral Figueroa.  
*Consejeros*

Elsie Rockwell, Susan Street, Jaime Peña Sánchez, Ma. Teresa Yurén Camarena, Javier Sánchez Pereyra, Iván Escalante Herrera, Ana Luisa Toscano Alatorre, Eric Cruz Cruz, Guillermo Campos Ríos.

**Colaboradores**  
Refugio Muñoz Nava, Lucila Durán Aguilar, Sandra Cantoral Uriza, Virginia Álvarez Tenorio, Arturo Álvarez Balandra, Jaime Flores Suaste, Arturo Miranda, Ignacio Sarmiento Sánchez, José Luis Canto Ramírez, Luis Carlos Gaona Cortés, Rogelio Sosa, Carlos Massé Narváez, Martha Moreno, Raúl Hernández Reyes.

**Comité de Redacción**  
Joel García Rodríguez, Clara Luz Torrentera Olivera, Roberto Elorza Morales, Virginia Vásquez Rodríguez, Jaime Melchor Aguilar, Carlos René Román Salazar, Fernando Espinosa Cuevas, Roselia Marcial Valdivieso, Emma Aurelia Ríos Vásquez.

**Traducción**  
Lisa Ilene Berman Zelan

**Edición y Diseño Gráfico**  
Acela Ruiz Hernández  
Marievnna Donají Vásquez Marcial

**Ilustraciones**  
Susana Chincoya, Jesús Vázquez

**Fotografía**  
Grupo Malebolge

**Portada**  
"Jueves". Grabado en metal. 1995  
Pedro González Nuñez

**Publicidad**  
Divina Soledad Núñez Montesinos

Se aceptan colaboraciones.

Costo del ejemplar \$15.00

## SUMARIO

2 Editorial

3 Correo pedagógico

### CENIT.

Análisis de teorías educativas

4 α Crisis y nuevos sujetos en educación: la lucha por resignificar la práctica docente.  
*Susan Street*

14 α El trabajo docente en el contexto de la posmodernidad.  
*Sandra Cantoral Uriza.*

### INVESTIGANDO.

Avances, síntesis o comentarios de investigaciones.

20 α La práctica docente como expresión de etnicidad. El caso de los maestros mixtecos.  
*José Luis Ramos R.*

24 α La transmisión de conocimiento en las escuelas de nivel superior y/o posgrado.  
*Jaime Melchor A.*

### ESPACIO CURRICULAR

Análisis de planes, programas, mapas y teorías sobre el currículo.

27 α Crisis en la formación de docentes.  
*Miguel Ángel Elorza Morales.*

### RESEÑA.

Comentarios y reseñas sobre libros y publicaciones recientes.

34 α El shock del futuro.  
*Joel García Rodríguez*

36 α Psicología y currículum.  
*Marievnna Vázquez Marcial.*

### 39 ESPACIOS.

Información sobre becas, seminarios, cursos y convocatorias.

Todos los artículos publicados son arbitrados

α ALEPH es una publicación trimestral del Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C. con domicilio en Melchor Ocampo 806, Oaxaca, Oax.

Tel. 91951 4-29-73, Correo Electrónico: alephcie@oax1.telmex.net.mx

Registro en trámite. Tiraje de esta edición 1,000 ejemplares.

# CENIT **Análisis de teorías educativas**

## CRISIS Y NUEVOS SUJETOS EN EDUCACIÓN: LA LUCHA POR RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Susan Street\*

*Las antinomias entre la propiedad y la igualdad, entre la libertad y la democracia, se despejan descarnadamente cuando los grandes complejos de poder privado, corporativos y transnacionales, desbancan la vieja esfera pública del Estado pensado según la idea del bien común. Cuando la toma clave de decisiones y las élites y tecnocracias mismas se transnacionalizan, el liberalismo educador, planificador y emancipador parece perder su razón de ser. La pragmática y la dogmática globalistas deben desactivar por lo tanto la subversión inmanente que representa un sistema nacionalmente articulado de consenso procedente de las conquistas éticas e históricas de la humanidad.<sup>1</sup>*

### Introducción

El autor de esta cita se refiere al creciente divorcio, cada vez más irreconciliable, entre las dos expresiones del liberalismo (el naturalista: empirista, individualista, economicista, cuantitativista, civilista y conservador; y el racionalista: colectivista, axiológico, igualitario, cualitativista, cívico y revolucionario). Se refiere a los ataques a las

posiciones humanistas y a la devaluación constante de la idea del patrimonio público (político) de las capas sociales mayoritarias, nacionales y mundiales, ante sus luchas por no quedarse relegadas y excluidas de los beneficios del modelo de desarrollo capitalista. Esta cita es una formulación que tiene mucho que ver con lo que pasa hoy en día con nuestra materia de trabajo, la de todos los presentes aquí: la educación. Además, en ella se podrá reconocer la rica tradición liberal mexicana en la que participaron los mejores ideólogos educativos del gremio magisterial. "La desbancada de la vieja esfera

pública del Estado", "la pérdida de la razón de ser de un Estado educador y planificador" y "la subversión de un sistema nacionalmente articulado de consenso" son tres de los procesos globales que han estado afectando profundamente al campo educativo en México (y en todos los países de América Latina). Por la naturaleza desestructuradora de estos procesos y de sus efectos en el sistema educativo como lo conocemos hoy, es urgente plantear ya tareas reestructuradoras de nuestras prácticas educativas. Pero percibo que todavía no hemos tomado conciencia de la profundidad de estos

\* Investigadora del CIESAS-Occidente.

4 Ponencia en  
Chihuahua  
1996.

efectos, que son en realidad la serie de crisis que hoy padecemos. Sufrimos de una especie de desestructuración **conceptual**, es decir, de la revoltura de los sentidos más arraigados y queridos en torno a "lo educativo".

Antes de que el magisterio pueda pasar a acciones que recompongan y rearticulen sus proyectos y propuestas, me parece indispensable, primero, **resignificar**, dar un nuevo sentido a la educación en sus distintos contextos locales y regionales, nacionales e internacionales. Estoy, simplemente, poniendo en el centro del debate la cuestión fundamental sobre la validez y la posibilidad de que la construcción de un sujeto colectivo portador de un nuevo proyecto educativo emancipador (en la línea del liberalismo racionalista) salga de las filas del magisterio. O, para retomar el título de uno de los artículos de Pablo Latapí en la revista PROCESO (del 28 de agosto de 1995), hasta qué punto puede el magisterio convertir la educación en algo "donde nos inventamos a nosotros mismos"?



Susana Chincoya

### El ofuscamiento del problema del sujeto

El problema está en que estos procesos subversivos de nuestro sentido común educativo no están tan a la vista de los trabajadores de la educación, quienes tienden a seguir pensando según las viejas categorías heredadas de la profesión gremial y según las viejas reglas de juego corporativistas de un sistema político que, a duras penas, se abre a una liberalización política, para no entrar aquí al debate sobre si el país está o no en una transición hacia la democracia.

En este sentido, la misma federalización educativa ha contribuido a disfrazar u opacar la intromisión de lo global en nuestra percepción del trabajo cotidiano y de las tareas vistas como necesarias para enfrentar los urgentes problemas educativos. Por un lado, la política de federalización de 1992 ha sido presentada como creadora de una nueva "soberanía estatal", o de un nuevo ámbito autónomo de decisiones correspondiente al gobierno estatal, sin que se aprecie bien los cambios en los contextos nacionales e internacionales que relativizan mucho la incidencia de esta llamada "transferencia de la autoridad educativa".

Agregado a esto, raras veces se cuestiona el lugar que deben asumir los maestros en el nuevo esquema descentralizado: se presume que los maestros se apropian acriticamente de la nueva conducción estatal, aunque ésta no modifique su función de aplicador de los programas escolares oficiales. Simplemente se les pide que sean mejores docentes. No es casual que, como han demostrado varias investigaciones, incluidas las de Beatriz Calvo<sup>3</sup> aquí en el Estado de Chihuahua, muchos maestros entendieron «la modernización educativa» como un cambio en el programa escolar, del programa vigente al emergente. La política de modernización fue transmitida a los maestros como una política que legitimaba su autonomía en el aula, lanzándolos a búsquedas individuales por el mejor método, y de paso, reforzando—y no cuestionando—un concepto de práctica docente reducido al ámbito de ejecutor de técnicas de enseñanza.

Y por otro lado, el mismo proceso de federalización ha colocado al magisterio y al sindicato en una posición defensiva, en tanto los maestros han tenido que vigilar sus conquistas históricas. No obstante las llamadas a los maestros para que sean creativos en el aula y al sindicato para que sea propositivo frente a los problemas educativos, en los hechos y ante diversas estrategias desreguladoras del trabajo docente, los maestros han sido puestos en la circunstancia de defender sus derechos laborales. Eso sí, ya no ante la SEP central, sino ahora ante agentes municipales y autoridades estatales con una presencia mucho más individualizada y cercana a las escuelas. En lugar de estimular la apertura de lo que algunos llaman un gremio cerrado, la federalización refuerza su estancamiento mediante un exagerado gremialismo que llega a obstaculizar innovaciones renovadoras para los mismos maestros.

La desestructuración afectando a los maestros resulta de un deslinde en los términos de referencia: desde un "tomar por dado" la legitimidad de la intervención estatal, hasta un cuestionar que exista tal legitimidad. Si la década pasada los maestros conocieron momentos en que su fuerza política tomó la ofensiva en delimitar la naturaleza de la política educativa, ahora han estado empujados a adoptar una posición defensiva, a costo de su capacidad convocatoria. (Recordemos la fuerza tradicional del SNTE por su "poder de veto" a muchos proyectos del grupo tecnócrata—la historia de la UPN es un ejemplo—pero también pensemos en la capacidad de los movimientos magisteriales disidentes o democráticos por expresar las necesidades reales de los maestros y por forzar que éstas se incluyeran en las políticas centrales.)

Y también hay otro factor que nubla la visión respecto los cambios recientes en el campo educativo: la manera como se ha venido realizando el programa neoliberal en educación, sin que tenga una expresión discursiva explícitamente "neoliberal." En los hechos, se han mezclado intentos por abandonar el proyecto de país (y la idea de la educación como un derecho, como factor de unidad nacional) con esfuerzos "extraescolares"

(como el Tratado de Libre Comercio) por construir uno nuevo dependiente de la integración del país al mercado mundial de capitales y de bienes y servicios, donde el proceso de mercantilización de los espacios de la sociedad sustituye el papel del Estado. Traslapadas a esta tensión entre destrucción y construcción están las tendencias contrarias expresadas en los dos conceptos del liberalismo mencionados al comienzo de esta intervención. Como explicó Hugo Aboites<sup>4</sup> recientemente,

*...el sexenio que ahora termina es en buena parte la historia compleja de cómo el desmantelamiento del proyecto anterior coincide e incluso en ocasiones se confunde con las demandas de una mayor libertad en todos los ámbitos, de una mayor autonomía de los espacios, un mayor control de los participantes y el fin de los privilegios, del desperdicio, la corrupción y los cotos cerrados basados en el erario y en los puestos públicos...De manera que todavía no es plenamente patente cómo esta reorganización de la educación y de otros espacios públicos no contribuirá a su apertura, sino a un enclaustramiento de un nuevo signo, ahora ya no en manos de burócratas indolentes sino de activos empresarios en busca de ganancia y hegemonía en el terreno educativo. Por lo anterior es que se puede hablar de un proceso que, al mismo tiempo que se basa en las demandas de apertura, de recomposición de la sociedad, entraña, paradójicamente, un confinamiento de las opciones y la participación.*

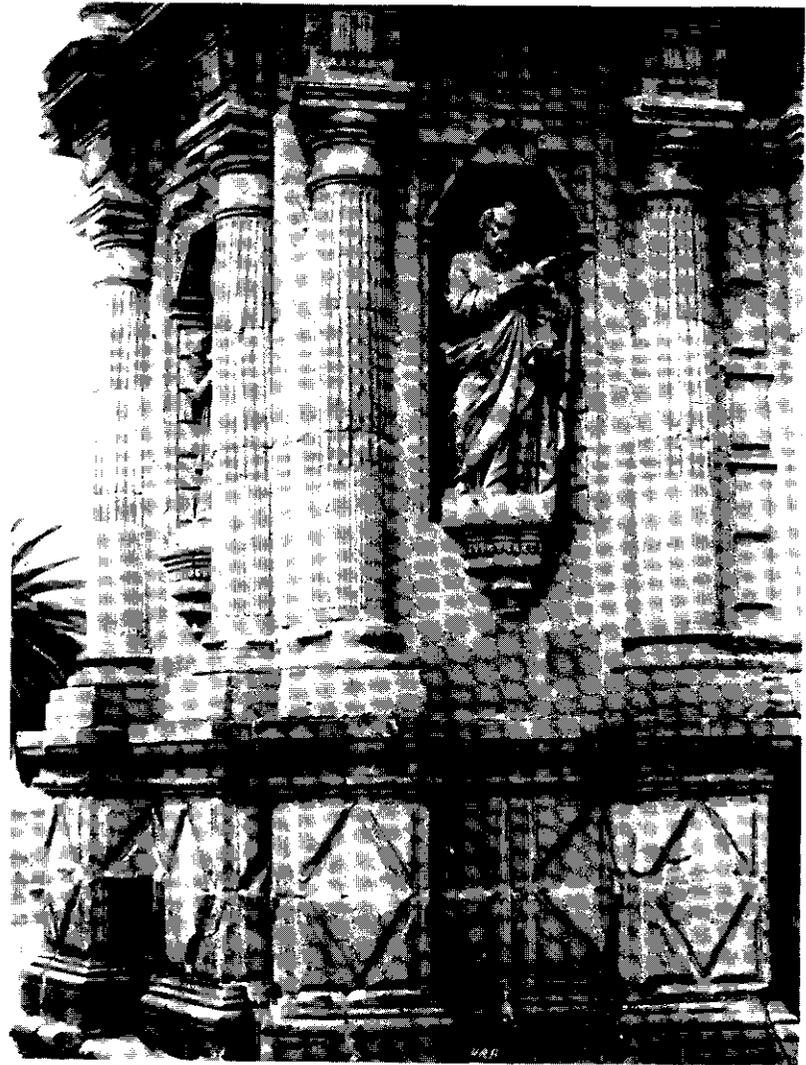
Lo que hemos estado argumentando es que, por todos lados, aparecen obstáculos para la conversión de los maestros en sujetos capaces de construir un proyecto educativo propio. En este sentido, habría que incluir el hecho de que las pugnas en torno a los problemas generados a lo largo del proceso de transferencia de decisiones del centro a los estados —pensemos simplemente en la expectativa de la homologación en los intentos por integrar los sistemas federal y esta-

tal— han transcurrido según las reglas formales e informales de la interacción política local. Dejar que esta interacción política sea la que determine las perspectivas del magisterio es limitar las posibilidades de participación para los maestros, ya no solamente respecto de la política educativa, sino frente a la necesidad de encauzar un movimiento pedagógico reivindicativo de la educación como derecho frente a su definición como un recurso para el consumidor.

El peligro de quedarnos dentro de los parámetros de la política de federalización (y de los conflictos por las nuevas parcelas de poder) es correr el riesgo de seguir reduciendo la óptica y los horizontes de acción al marco corporativo nacional, **como si no se hubiera modificado el pacto social sustentador de la relación entre el Estado y sus trabajadores.** Como si no hubiera habido ya casi dos décadas de neoliberalismo, como si el último gobierno no hubiera ya implantado políticas basadas en nuevas concepciones educativas, a su vez vinculadas a un nuevo proyecto de país. Al quedarse con la vista fijada en los conflictos gremiales (el magisterio vs. el universitario) y políticos (entre los partidos) por la rectoría de la educación a nivel del estado federativo, se puede perder de vista la imposición de un nuevo modelo educativo "transnacional" con pretensiones de universalidad y, ante ella,

la necesidad de abrirse a dar la lucha en un nuevo terreno.

Si los maestros no se abren hacia la elaboración de nuevos marcos interpretativos en el campo educativo-social, simplemente se quedarán resentidos y rezagados, no porque no se insertan en la nueva lógica globalizadora, sino porque se quedarán pasivos e incapacitados ante la obvia subordinación de "lo educativo" al gobierno (y esto es independiente del reparto de poder entre los partidos), sujetándose a la sobredeterminación de la política local. Y es esta subordinación la que está tapando otra subordinación más amplia proveniente de las tendencias globalizantes: la de la reducción de la educación al cumplimiento de su función económica por encima de cualquier otra. Las nuevas concepciones neoliberales de la educación avanzan **a expensas de** las viejas aspiraciones humanistas que abordan la educación de manera integral en función del hombre como ser humano en búsqueda hacia la libertad.<sup>5</sup>



Malebolge

## Crisis sobrepuestas en el campo de la educación

Las confusiones, desencantos y desilusiones respecto al nuevo estado de cosas, producto en apariencia de la política de federalización educativa, en realidad vienen de la acumulación o sobreposición de varias crisis que han estado desestructurando nuestras categorías y marcos interpretativos. Hay que distinguir entre la crisis entendida como "el malestar educativo", como denominó Gilberto Guevara el problema de la baja calidad educativa (los bajos niveles de rendimiento, altas tasas de deserción y reprobación, inadecuada formación docente, etc.), la crisis del Estado "de bienestar social" (insuficiencia presupuestal, recortes al gasto social, etc.) y la crisis de los ajustes acumulados (desde 1982) impuestos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional para enfrentar la crisis "original" y que se han traducido en controles más estrechos sobre los trabajadores al servicio del Estado. Estas crisis sobrepuestas han afectado negativamente, sin duda, las condiciones de trabajo y de vida de la mayoría de los mexicanos. De alguna manera, durante los años ochenta, las respuestas a los problemas educativos quedaban dentro del sector, sus soluciones claramente "hegemonizadas" por el Estado bajo su política de "modernización educativa". Todo esto cambió cuando estas crisis "esperadas" (para los países "en vías de desarrollo") se combinaron con una crisis global del régimen político y del proyecto de país, evidenciada inesperadamente en enero de 1994 por la rebelión de los de abajo y en diciembre del mismo año por las revueltas (financieras) de los de arriba. Ahora la crisis político-económica aparece como el fracaso de la élite para ofrecer alternativas de mínimo bienestar a la población. El rescate de la dignidad que han realizado los indígenas chiapanecos se presenta así como un clamor por un nuevo modelo social de acumulación. Y, entonces, ahora todo tiene que ver con la **democracia**. La solución de los problemas educativos, el repensar y resignificar la educación, pasa por el problema de la democracia social, de la necesidad de devolver la conducción de la educación a la sociedad.

### Democratización, neoliberalismo y la política educativa

Hay que revisar y ampliar nuestro concepto de democracia. En la década pasada, la democratización afectaba el sector educativo sólo tangencialmente: en varias regiones los maestros pugnaban por democratizar el SNTE. Las luchas por el salario y la democracia sindical plantearon la democracia como un asunto de procedimientos en la gestión sindical, sobre todo en el manejo de las cuestiones laborales, pero no impactaron mayormente en generar

discursos pedagógicos alternativos relevantes para la reforma escolar. Asimismo, se concebía la democratización como la conquista de espacios sindicales, donde lo que importaba era construir el movimiento de maestros democráticos como fuerza social **nacional**. Las movilizaciones de los maestros manifestaron los controles corporativos caducos del sistema político, pero el seguir exigiendo al Estado (más de lo mismo en cuanto ampliación de prestaciones económicas) limitaron su posibilidad para construir otro tipo de alternativas de defensa ante la política neoliberal.<sup>6</sup>

La disyuntiva de democratización o modernización marcó a los ochenta: era la formulación concreta de los términos de la lucha por definir la política educativa. Cada término expresaba un proyecto para la transformación de la política educativa, sobre todo, cada término representó una conformación particular de los grupos participantes en la pugna por controlar el sistema educativo. La democratización sindical fue encabezada por los maestros de la CNTE que pusieron en práctica nuevas modalidades de tomar decisiones sindicales, que definieron nuevos ámbitos de decisión autónomos para los trabajadores desde su centro de trabajo y desde sus regiones. La ideología inclusiva de las masas magisteriales que surgió de las movilizaciones pretendía corre-

gir la gran brecha entre representantes sindicales y maestros de base que habían creado décadas de prácticas corporativistas y clientelísticas del estilo dominante "priista". La modernización administrativa pretendía racionalizar los costos del sector, lograr mayores niveles de eficiencia y de eficacia en la oferta estatal de educación, y sobre todo, realinear la jerarquía de mando de la burocracia (federal, estatal y municipal) a los nuevos grupos dominantes.<sup>7</sup>

Democratización aparecía como el medio para crear un sindicato nacional autónomo, es decir, uno que representaba verdaderamente las demandas de las bases gracias a la participación directa de estas bases en los asuntos sindicales, en vez de constituirse en canal de ascenso político para los representantes. Modernización aparecía como el medio para redistribuir nuevas dosis de autonomía administrativa a los estados y los municipios, e inclusive a los agentes escolares: los supervisores, directores y maestros. Pero como hemos visto, democratización y modernización, tal como entendíamos estos proyectos, han dejado de caracterizar los dilemas y disyuntivas del sector; tampoco expresan ya las estrategias de los actores en educación.

Tanto el proyecto de modernización administrativa como el de democratización sindical suponían la rectoría estatal con respecto a las

prácticas educativas: el Estado como productor de la formación docente, origen de la transmisión de conocimientos realizado por el maestro, fuente de autoridad educativa y escolar, donde todo giraba en torno a la noción de **la universalidad de la educación como derecho**.

Como efecto de la hegemonía del proyecto tecnócrata en la política educativa, apoyada a su vez en la hegemonía del grupo financiero trasnacional de capital, se fue reforzando la tendencia más amplia del adelgazamiento del Estado, así como la tendencia de convertir al Estado en asistencialista al concentrar la oferta escolar en los grupos "más necesitados"<sup>8</sup>, por un lado. Y por otro, las unidades descentralizadas en los estados y municipios de toda América Latina se fueron convirtiendo en aplicadores de los nuevos paquetes de ajustes (impuestos desde el exterior) que están desregulando y regulando los controles sobre el personal docente.<sup>9</sup>

La tendencia desestructuradora del patrimonio público dentro de un marco global de pérdida de soberanía nacional, ha implicado, en el caso de la educación, una mayor incidencia de las agencias multinacionales (como el Banco Mundial, el BID, etc.) en la determinación de ideologías educativas (ahora transnacionales). En ellas las prioridades educativas supuestamente nacionales están previamente es-

tablecidas, dejando poco margen para las innovaciones en las regiones, donde los gobiernos estatales están agobiados por cumplir la doble función del financiamiento y el control del personal docente. La globalización ha traído un nuevo principio de **competencia** entre grupos intra y extra estatales (regulada por el mercado) por el dominio ideológico de la función educativa.

Hugo Aboites<sup>10</sup> argumenta que, si bien no hay un proyecto educativo claramente neoliberal, sí hay una especie de preproyecto, de políticas preparativas caminando en un sentido excluyente y al margen del sentido histórico mexicano de "la educación para todos." Este autor ve los cambios en el Artículo Tercero y en la Ley General de Educación realizados por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari como ajustes del marco legal mexicano al nuevo modelo económico, como adecuaciones normativas que llevan las discusiones al plano conceptual y al plano de los sentidos.

Aboites identifica en el Tratado de Libre Comercio cuatro modificaciones importantes en las nociones aceptadas sobre la educación.

1) Dicho acuerdo entre gobiernos crea compromisos fuera del alcance de los ciudadanos y de los agentes educativos. 2) La educación se convierte en estrategia subordinada a la estrategia global económica neoliberal (dejando

atrás otras funciones sociales de la educación). 3) La educación y el sistema educativo son definidos como parte de un mercado trinacional, como un servicio sin fronteras y donde la intervención estatal es descrita (en términos despectivos) como una interferencia de un monopolio. 4) La comercialización del servicio educativo es liderada por "empresarios del conocimiento" en detrimento de los actores sociales con capacidades de ejercer un control público de las escuelas o centros educativos.

Estas ideas coinciden con los análisis de otros autores que destacan las características generales del nuevo modelo neoliberal: la reducción de los derechos sociales (la eliminación del concepto "derecho" y su sustitución por el concepto de "recurso" cuyo acceso depende del mercado); la mayor separación entre lo público y lo privado; las modificaciones legislativas hacia mayor desprotección laboral; los intentos por legitimar el asistencialismo gubernamental como ayuda al individuo, todo lo que apunta al ataque global a los sujetos colectivos con derechos y a la fragmentación e individualización de la lucha social.<sup>11</sup>

### La lucha por el sentido de la educación

No podemos —todavía— hablar de la sustitución de una normatividad estatal federal por una normatividad "del mercado" en el campo educativo. Pienso que tampoco es cuestión de una transición entre concepciones de la educación como derecho y concepciones de la educación como servicio (al gusto del consumidor individual). Más bien, estamos ante una yuxtaposición de significados y sentidos, donde el Estado no es más "el Estado educador", donde el sistema educativo es abierto a nuevas fuerzas sociales empresariales (con representaciones políticas en partidos y en agrupaciones ciudadanas) y donde no aparecen claramente —todavía— las fuerzas sociales que pudieran rescatar los principios históricos que rodean la educación como un derecho.

Hay una coexistencia de estas dos visiones —los dos



Susana Chincoya

liberalismos— que en determinados momentos y lugares puede llegar al terreno de la confrontación,<sup>12</sup> precisamente porque existen actores reales cuya existencia depende de la noción estatista con todas sus premisas acompañantes. El vacío que deja la reducción de la participación estatal no es llenado automáticamente con los efectos de las fuerzas ("invisibles") del mercado y la tecnología porque están mediando en estas tendencias históricas los sujetos concretos que se siguen rigiendo por "usos y costumbres". Los mismos conceptos de "maestro", "profesión docente", "escuela" sólo son pensables como una práctica del Estado Educador. No obstante, son estas categorías escolares las que han sido señaladas como "anticuadas" "premodernas", susceptibles de desaparecer ante las nuevas tecnologías, ante la nueva era de "la informática". Los nuevos significados de la educación

pasan por los filtros de la individualización, de la comercialización, del uso eficiente de los recursos y del nuevo valor de la evaluación como seleccionador de los más aptos y más productivos. En este contexto, tal vez se entienda mejor la gran ambigüedad del Estado —la ausencia de políticas sustantivas— con respecto a sus propias creaciones: las escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional, la formación profesional.

Hasta hace poco, la ideología del derecho (que daba sentido a la práctica educativa) era aceptada por todas las partes. Las demandas eran nacionales y se movilizaba para presionar al Estado por más (de todo), respetando las fronteras gremiales y sindicales bien definidas. Ahora, este marco de referencia está en el centro de la pugna, por lo que se asoma una nueva disyuntiva: la de defender o superar este marco global de sentidos. Las fronteras entre los ámbitos gremiales, sindicales, educativos se han borrado y movido de tal manera que los maestros perciben una institucionalidad diferente a partir de experimentar condiciones de trabajo endurecidas y vacíos importantes por parte de "las autoridades educativas". Efectivamente, se están presentando más conflictos sobre las concepciones viejas y nuevas respecto "la autonomía" del campo educativo: el Estado autónomo, el sistema edu-

cativo autónomo, el sindicato autónomo y la práctica docente autónoma. Aquí quiero preguntar: cómo, y desde dónde, pueden los maestros concebir/construir una autonomía resignificadora?

### Los maestros y su opción política

Los maestros, como magisterio y como sindicato, tienen la palabra. Pueden optar por "adecuarse a los tiempos", modernizándose según las nuevas pautas de productividad siendo propuestas actualmente con esquemas participativos de gestión escolar, algunos novedosos pero que no cuestionan su posición estructural de objeto aplicador de programas escolares (sean éstos públicos o privados). O pueden luchar por resignificar su identidad y práctica profesional a partir de apropiarse de una criticidad frente a sí mismos como maestros, participando en la construcción de nuevos sujetos colectivos que postulan la autonomía del campo de la educación en un sentido nuevo plenamente desde la sociedad: como ámbito propio de las comunidades, de los trabajadores y del pueblo.<sup>13</sup>

La oportunidad y posibilidad para construir un nuevo proyecto educativo, desde las regiones, implica no resignarse ante el alejamiento de la política educativa (en un doble sentido: fuera del país y lejos de las necesidades reales de la población). Implica no esperar que se propongan desde arriba nuevos esquemas de participación (de consulta). Significa concebir la política educativa como las prácticas mismas de los agentes educativos. Hay que efectuar un giro aquí: dejar de pensar la política educativa como un conjunto de orientaciones y prioridades, para comenzar a vivirla como la práctica educativa misma en las zonas escolares.

Esto es, entender que el Estado "de bienestar social" ya no es el que controla y determina la relación entre la reforma escolar y la práctica docente. Significa reconocer que esta relación está en el centro de la lucha por el poder. Justamente esto es uno de los resultados de la política transexenal de descentralización: el acercamiento de "la toma de decisiones" a los actos educativos en las escuelas. Es urgente, entonces, que los maestros se consideren a sí mismos como los verdaderos sujetos de esta relación, que es, en realidad un conjunto de relaciones sociales estructurantes de una territorialidad real desde donde arraigar la autonomía de los nuevos sujetos colectivos.

Se trata de defender la noción de la educación como derecho pero haciéndolo mediante, no una defensa ciega de las instituciones heredadas (sindicato, administración, gremio), sino a través de una ofensiva constructiva basada en tres ejes, que aquí sólo puedo esbozar en sus líneas generales. Concluyo con estas ideas-fuerza para un proyecto educativo alternativo,

desde la sociedad.

A) Desgremializar la escuela: abrir la escuela a la comunidad en el sentido de transformar la escuela en un verdadero espacio público (basado en los intereses de los grupos sociales y no en el dominio del gremio magisterial por fuerza de una autoridad preestablecida desde el Estado.)

B) Desestatizar el sindicato: refundar la función sindical, reconociendo lo disfuncional del modelo de presiones al Estado para conseguir mayores prestaciones, manteniendo la defensa de los derechos colectivos de los trabajadores desde la exigencia del respeto al derecho a la subsistencia, como derecho a "la vida digna" donde la organización sindical sirva como un medio autogestivo de resolución de problemas de la vida cotidiana.<sup>14</sup>

C) Desescolarizar el gremio: recuperar la materia de trabajo del maestro como educador con autoridad moral derivada del manejo de su oficio (entendido como socialización/generación del conocimiento en comunidades específicas), no desde una simple exigencia de más cursos de capacitación, sino fortaleciendo los vínculos societales extragremiales.  $\alpha$

#### Notas

<sup>1</sup> OROZCO, José Luis. 1995, *Sobre el orden liberal del mundo*. ed. Porrúa y UNAM: México, p. 14.

<sup>2</sup> Hay que considerar la política de federalización educativa como la continuación de las políticas de descentralización administrativa que la SEP central inició en 1978. Ver mis artículos, "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la SEP de México", en *Estudios Sociológicos*, vol. 1, mayo-agosto, #2, 1983, 239-262; "Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP" en *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, #7, 1984, 14-29.

<sup>3</sup> Beatriz Calvo tiene una muy sólida línea de investigación sobre el magisterio nacional y ha publicado mucho sobre el impacto de la modernización educativa en las escuelas del Estado de Chihuahua. Ver, *Educación normal y control político*, CIESAS, 1989 Ediciones de la Casa Chata: México, p. 31.

<sup>4</sup> ABOITES, Hugo. "Un sexenio de la educación en Méxi-

co: el inicio de un nuevo proyecto educativo (1988-1994)".

<sup>5</sup> Ver la obra del sociólogo francés, Edgar Morin, para una formulación totalizadora que plantee recuperar la humanización como camino del hombre. Por ejemplo, *Tierra patria*, 1993, ed. Nueva Visión: Buenos Aires.

<sup>6</sup> Ver mi artículo, "SNTE: ¿proyecto de quién?" en *El Cotidiano*, Núm. 56, julio de 1993, pp. 54-59, también, "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en ALONSO, Jorge, coordinador. 1994, *Cultura política y educación cívica*. Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM y M.A. Porrúa: México, pp. 427-466.

<sup>7</sup> STREET, Susan. 1992, *Maestros en movimiento; transformaciones en la burocracia estatal, 1978-1982*. Ed. CIESAS: México; y "La política educativa y el SNTE, 1970-1990" en *Revista mexicana de sociología*, #2, 1992.

<sup>8</sup> Alfredo Guerrero, "Política educativa del Banco Mundial", ponencia inédita presentada en la *Conferencia de la Coalición Trilateral para la Defensa de la Educación Pública*, mayo, 1995. Ver también los artículos del mismo autor en la revista *Coyuntura*.

<sup>9</sup> Para una revisión de la literatura sobre la descentralización educativa en América Latina, ver Susan Street, "Las políticas de descentralización educativa" en *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Ed. Centro de Estudios Educativos, A.C.: México, 1989, #3. Ver también NORIEGA, Margarita. 1992, *Crisis y descentralización educativa en México*. Informe de investigación de la UPN y Francisco Miranda, "Descentralización educativa y modernización del Estado" en *Revista mexicana de sociología*, #2, 1992.

<sup>10</sup> ABOITES, Hugo. 1996, *Viento del norte integración económica y educación superior en México*. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco: México, en prensa.

<sup>11</sup> IBARRA COLADO, Eduardo, coordinador. 1993, *La universidad ante el espejo de la excelencia*. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa: México. Otto Fernández Reyes, "Política, economía y subjetividad de la transición posible a la consolidación improbable" en *Sociológica*. UAM, mayo-agosto, 1992. Para análisis coyuntural sobre diversos sectores, ver la revista *El cotidiano*. UAM.

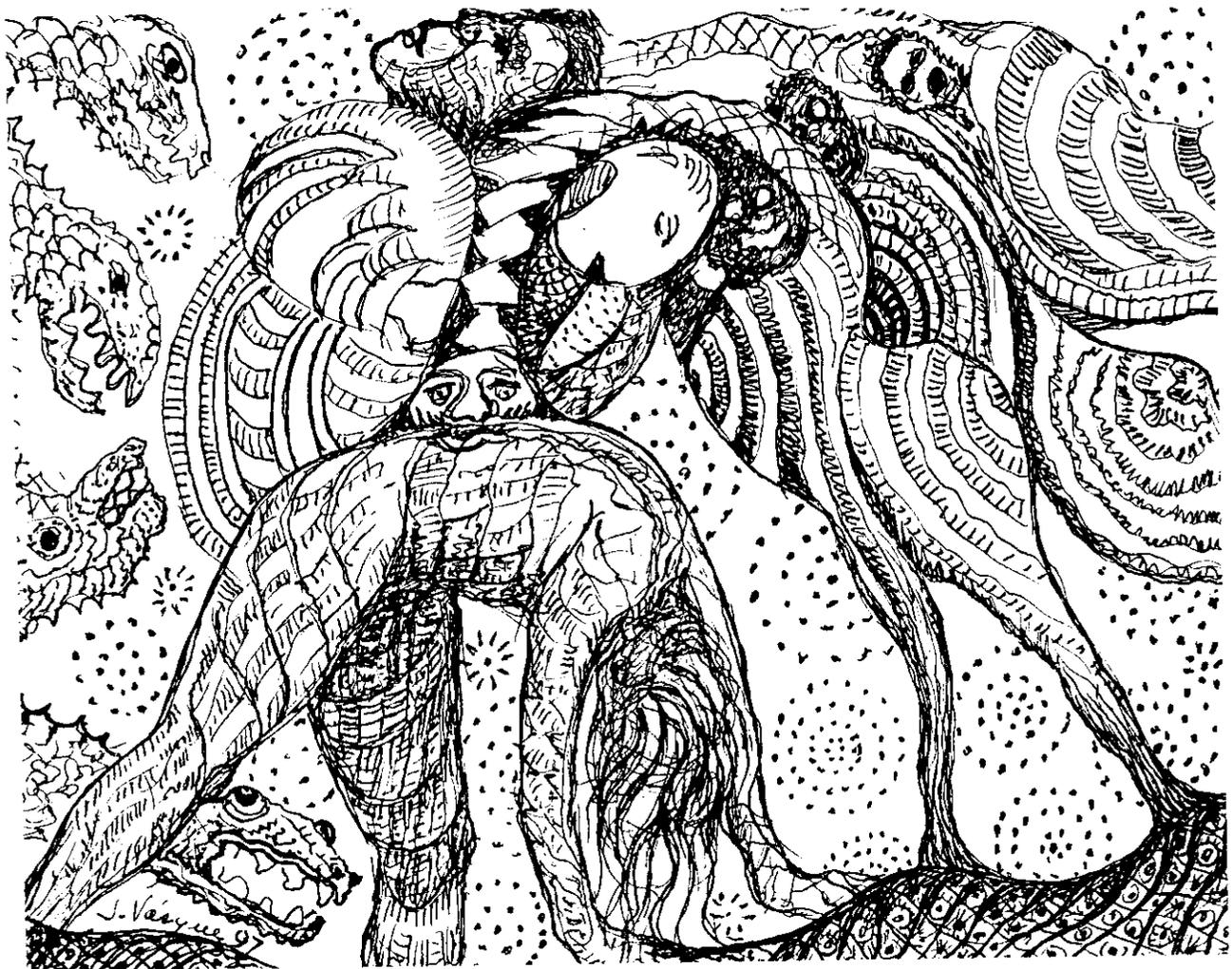
<sup>12</sup> Vale la pena hacer un paréntesis, aprovechando las últimas rondas del "Diálogo en San Andrés Larrainzar", para aclarar nuestra referencia aquí a la confrontación. En Chiapas han estado en juego dos cosmovisiones totalmente diferentes: una que implica la negación del sujeto colectivo

reivindicativo, y otra que se basa en la afirmación del derecho a exigir los derechos. Nos encontramos ante una representación de dos tendencias históricas: la globalización como un ataque a la democracia directa, manifiesto en la reducción o cancelación de espacios de participación política, montada sobre una exclusión multidimensional, enfrentada a la puesta en escena de la dignidad como una posición ética que exija la apertura de espacios políticos y el rechazo a un modelo de desarrollo socio-económico basado en la no-existencia de los grupos expulsados y marginados.

Para la cuestión indígena, el choque de visiones aparece con toda nitidez, para la cuestión educativa, hay muchos matices que tal vez expliquen la falta de exigencias para un (muy necesario) debate público sobre la educación, en el marco de un nuevo pacto entre el Estado y sus trabajadores, los maestros.

<sup>13</sup> Esta alternativa se ha enriquecido enormemente gracias a la participación de maestros e investigadores en el Taller/Seminario "Democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarios en el magisterio" (que coordinó desde 1994 en el CIESAS).

<sup>14</sup> Guillermo Almeyra describe así "la necesidad del 'sindicato de oficios varios', de la 'cámara de trabajo' para los trabajadores generales, sin oficio, de una nueva sociedad paralela, no ya de los proletarios, que son pocos, sino de los trabajadores asalariados y de los desocupados que están en posición intercambiable. Una asociación de ayuda mutua y de lucha ya no para mejorar el Estado, sino para crear directamente espacios democráticos y trabajos socialmente útiles basados en las necesidades populares según las prioridades directamente determinadas mediante la autoorganización de los trabajadores-consumidores (viviendas sanidad, cloacas, agua potable, educación, actividades recreativas)." "De la mutua a la mutua", *La jornada*, 23 de julio de 1995.



Jesús Vázquez