

EL

Cotidiano

Susan Street, CIESAS
España 1359, Col. Moderna
Guadalajara, Jalisco
MEXICO 44190

Revista de la realidad mexicana actual

87

enero-febrero, 1998

ÍNDICE

Presentación 3

Autonomía social

El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?

Susan Street. 7

Educación y poder popular en Oaxaca

Miguel Ángel Elorza M. 16

Democratizar la educación

Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político culturales

Marcela Gómez S. 23

Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza.

Alfredo Guerreto T. 31

Democratización de la Educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales

Elsie Rockwell. 38

Conducción estatal

Crisis de la conducción educativa en México: nuevos actores y propuesta

Hugo Aboites. 48

Análisis de coyuntura

¿Fin del letargo sindical?

Marco Antonio Leyva P.
Javier Rodríguez L. 60

Política de vivienda

La política habitacional para sectores de escasos recursos en el Distrito Federal: Fividesu y Fonhapo

Ana María Durán C.
María Teresa Esquivel H. 11

Conflictos obrero-patronales

Maestros, el conflicto por la democracia sindical: testimonio de tres experiencias

Rogelio Sosa. 82

Derechos humanos

Condición de género entre las huicholas de Nayarit

Lourdes C. Pacheco. 94

Chiapas: perspectivas de la sociedad civil

Sociedad civil y democracia en Chiapas

Ma. del Carmen García A. 102

Relaciones México-Estados Unidos

Industria maquiladora de exportación: desechos tóxicos y salud ambiental

Miriam Alfie C.
Luis Méndez B. 111

Reseñas

Viento del Norte TLC y privatización de la educación superior en México

Alfredo Guerrero T. 127



El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?*

Susan Street**

La realidad nos ha puesto ante la disyuntiva de fortalecer el caduco proyecto educativo del Estado o dar pasos en serio para transformarlo e iniciar la construcción de un proyecto de educación que se proponga el rescate del ser humano. En la escuela se juega hoy en buena parte el futuro de la sociedad.¹

Introducción

¿Qué tipo de sujetos necesitamos —cómo concebir su poder— para combatir el neoliberalismo desde los espacios educativos en México hoy en día? ¿Es lo mismo luchar contra el neoliberalismo y construir la democracia? ¿Cuáles son los terrenos adecuados para generar “alternativas” y cómo avanzar en la construcción del “proyecto educativo alternativo”? ¿Los caminos ya trazados por la CNTE desde 1979 en la democratización del SNTE nos inspiran a imaginar un nuevo paradigma educativo alternativo que de cabida a todo tipo de expulsados, rechazados, y explotados buscando organizar su resistencia a la nueva forma de dominación neoliberal?

Estas son algunas de las interrogantes que orientaron una discusión colectiva entre varios investigadores durante el Congreso de Lasa en abril de 1997, que ahora

queremos ampliar y socializar al publicarlos en *El Cotidiano*.² La intención inicial de la reflexión para Lasa fue rescatar diversas experiencias de lucha en el sector educativo para discutir el problema de la democratización en México. El resultado fue algo sorprendente porque, al hacer poco caso al análisis de alternativas concretas, los autores se abocaron a reconcebir globalmente el problema de cómo se generan alternativas democráticas en el campo educativo. A pocos años del nuevo siglo, las luchas de las últimas tres décadas —sus sujetos, sus conflictos y sus limitaciones— parecerían ofrecer pocas pistas para pensar el combate al neoliberalismo.

Nuestra discusión inicial evidenció que los parámetros para definir “lo alternativo” se habían modificado; se sentía la urgencia por resignificar la idea misma de “alternativa” o de “proyecto educativo alternativo”. Con esta orientación totalizadora, no logramos un consenso sobre lo que es o debería ser el objeto de una democratización, y mucho menos sobre quiénes son los sujetos “emergentes” de ese proceso de democratización que queda por concebir. No alcanzamos a problematizar la cuestión del sujeto de cambio, por estar debatiendo sobre el terreno de

*La versión original de este artículo fue una ponencia que presenté en el Foro *Educación Alternativa, Dignidad y Democracia*, Universidad Obrera de México, Centro Histórico de la ciudad de México, 27 de junio de 1997.

**Investigadora del CIESAS-Occidente.



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

lucha; por identificar los espacios educativos más fructíferos y eficaces para encauzar la construcción social de la democracia.

Es por ello que, en este trabajo, quiero llamar la atención al asunto del sujeto —y por tanto al tema de la subjetividad democrática— ya que mi propósito aquí es rescatar al sujeto histórico con el que contamos (el movimiento magisterial) y reflexionar sobre su poder de autotransformación. Quiero sembrar la duda sobre si el movimiento magisterial nacional, como impulsor de la democratización del país, está a la altura del momento histórico. Hasta ahora la CNTE ha organizado la resistencia de los trabajadores de la educación frente al neoliberalismo, desde las primeras políticas educativas de corte tecnocrático en los años setenta. Pero, ¿los maestros de la CNTE han creado la democracia? ¿Es el movimiento magisterial nacional (MMN) un sujeto gestor de alternativas educativas?

Aclaro que mi duda respecto al sujeto de la democratización no nace por desconfiar de la forma organizativa del sujeto, es decir, de su constitución como movimiento de masas, ni tampoco por condenar a la CNTE por “premoderna” al sostener la modalidad de una “coordinadora nacional” de luchas regionales en tiempos modernos de

“descentralización” y “federalización”. Todo lo contrario, concuerdo con Guillermo Almeyra cuando escribió que:

Sólo los que parten de luchas masivas por problemas concretos...aportan alguna piedra al edificio del futuro alternativo...Es posible, por lo tanto, que los sectores urbanos modernos duramente golpeados por el neoliberalismo (asalariados, intelectuales desclasados), con su capacidad de golpear en la producción y en el dominio político a quien hace retroceder las conquistas de civilización, puedan unir detrás de sí a todos los otros 'no', a los que defienden el mundo precapitalista porque no tienen otra forma de existir, a los que, como consumidores, defienden la calidad de la vida, a quienes, por su formación ética, defienden valores y utopías milenarias y luchan por la justicia...Para unir los 'no' a la política del capital financiero se requiere, en resumen, llevar a su cumplimiento la democracia.³

Coloco al MMN en esta concepción; quiero pensar al movimiento desde esta óptica. Los avances en la jornada de lucha de 1997 permiten hablar, gracias a la CNTE, de un movimiento magisterial nacional como algo existente,

real y lleno de potencialidades hacia adelante y no de una serie de luchas locales aisladas, ni de una simple sombra de luchas anteriores o mucho menos de un membrete histórico desgastado. Pero, ¿este sujeto fundamentalmente magisterial podrá “unir a los ‘no’”? ¿Hasta qué punto está “llevando a su cumplimiento la democracia”?

La democratización del SNTE: ¿una estrategia suficiente?

En esta época cuando resentimos los cerrazones de espacios para la creación y consolidación de los sujetos colectivos —en particular cuando del sindicalismo se trata— hay que reconocer que la CNTE no ha sucumbido. Más que verse “reducidos” al terreno de reivindicaciones económicas, como algunos argumentan, la insistencia y perseverancia de los maestros de la CNTE por exigir mayor salario (cor) responde al ataque central del neoliberalismo al poder adquisitivo de todos los trabajadores. Con su demanda salarial, los maestros van al grano, cuando las luchas de otros actores políticos han sido arrinconadas a asuntos periféricos no salariales. Los maestros están dando la cara para todos.

Además, los diversos grupos y corrientes al interior de la CNTE han sabido recomponer las condiciones para el diálogo y el debate ideológico entre sí, entre dirigentes; asimismo, han logrado neutralizar (por lo menos discursivamente) las tradicionales líneas de exclusión *a nombre de la unidad*. Y, a nombre de la unidad política, en fechas recientes se evidenció un esfuerzo por cubrir los flancos débiles: hacia adentro, la coordinación entre secciones en las negociaciones con el gobierno y en los tiempos para las retiradas a los estados, y hacia afuera, la relación con los padres de familia. Pero la cuestión está en que si la unidad política del movimiento como tal es una lógica suficiente por sí misma para guiar la constitución del sujeto del que se espera gestar las alternativas educativas y crear la democracia.

¿Es suficiente, a estas alturas del partido, seguir buscando crear ese “actor político nacional” legítimo (ante los ojos de las bases) y legal (ante el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE), cuando la jugada podrá ya no ser la conquista de estructuras sindicales todavía corporativizadas, ni tampoco el fortalecimiento de una relación entre patrón y trabajadores ya caduca, que está en vías de desmantelamiento después de múltiples “retiradas” del Estado de sus compromisos constitucionales? ¿Tiene sentido pensar la democratización como el medio idóneo para descorporativizar instituciones que ya no son piezas claves en las estrategias de control de un Estado transnacional?

¿No habría que dejar atrás la democratización que se agota en la elección de los representantes sindicales, que, en el peor de los casos, ha llevado a tomar a “la escuela” como un botín a controlar por la banda democrática en una dinámica acumulativa de poder, cuya suficiencia se

defina a la hora de “la caída” de las personalidades “enemigas”, y en el mejor, logra colectivizar la gestión escolar entre padres y maestros, aunque la nueva organización no cuestione los contenidos educativos ni las relaciones sociales extraescolares?

¿Serán los avances de esta jornada de lucha suficientes para corregir las limitaciones históricas en la capacidad del MMN de gestar cierto tipo de democratización y cierta forma de democracia? Me refiero a la tendencia de la democratización dirigida por la CNTE de acercarse al polo de la liberalización de la institucionalidad sindical para el ejercicio del poder de una cúpula de nuevos cuadros, en lugar de girar hacia el polo de la afirmación de los maestros de base basada en la apropiación de sus derechos como trabajadores, pero también basada en la negación de las relaciones sociales que impidan su realización plena como ser humano (digno).⁴ Lo que escribió Rogelio Sosa en referencia al Comité Ejecutivo Seccional Democrático de la Sección XVIII del SNTE (en 1990) bien se aplica a muchos movimientos regionales.

Las profundas contradicciones que se desarrollaron en el seno de la Dirección no se expresaron en el seno de las bases en virtud de que éstas delegaban en aquella la deliberación y conducción del Movimiento, con un virtual voto de confianza. La democracia de bases no llegó a cristalizar. La lógica de que basta con tener dirigentes honestos y apoyarlos para que todo marche bien se impuso, porque en efecto, se trataba de líderes honestos, pero sin duda, la democracia representativa fue, como en otras experiencias, un factor importante de despolitización y contención de la verdadera democracia.⁵

Con esta serie de cuestionamientos, estoy llamando la atención a que “la unidad política” es solamente uno de los criterios posibles para constituir el sujeto. Es más, ya no conviene seguir insistiendo en que sea La dinámica autosostenible del MMN. Es necesario corregir dos subvaloraciones históricas (que diríamos cargan a cuenta de los dirigentes) para poder trascender el paradigma estructural que subyace al MMN y que lo está obstaculizando para enfrentar los retos planteados por el neoliberalismo. Estos desprecios, o rezagos conceptuales, subvierten la democracia de base que con tanto esfuerzo y sacrificio se ha logrado construir.

Pienso que se requiere repensar al MMN como *unos sujetos formadores de subjetividades democráticas y transformadores del trabajo docente*, más que seguirlo configurando como un actor político subalterno, condenado a exigir soluciones al Estado, como si éste todavía fuera el mismo Estado “Educador”, promotor de oportunidades educativas para las mayorías que le dio su legitimidad histórica. En lugar de suponer que es posible recuperar el pasado, habría que ubicarlo tal como lo van conformando las fuerzas de la mundialización, como el

Estado "mínimo" privatizante, con capacidades represivas aumentadas.

En la década de los ochenta, la disyuntiva para el sistema educativo se sintetizaba en la "opción" entre modernización y democratización; en los noventa, modernización se disfraza cada vez más como una tendencia hacia la "penalización" o "judicialización" de la educación (donde el Estado aplica órdenes de aprehensión en lugar de negociaciones: los casos UPN, normales, la UNAM. Examen Unico se agregan al movimiento magisterial, sobre todo en Guerrero y Oaxaca) mientras la tendencia de la democratización se sostiene y se profundiza.

Las nuevas y necesarias lógicas constitutivas del sujeto

La democracia como ética de reciprocidad

Para llegar a las modificaciones estructurales de los procesos constitutivos del sujeto, se requiere echar a andar y fortalecer otras dos lógicas: la de la subjetividad democrática y la del trabajo docente. Es preciso incorporar explícitamente una lógica que someta al MMN a procesos que producen una intersubjetividad democrática; hace falta gestar una "ética solidaria humanística". Esto sólo es posible si se toma la democracia como una experiencia vital, si sus creadores la viven como una emotividad dignificante que ellos mismos conquistan al afirmarse, como parte de un sujeto colectivo. Es esta participación la que los lleva a revolucionar sus modos de vivir y pensar a través del aprendizaje de prácticas argumentativas y dialógicas, esto es, a través del ejercicio del poder. Lo que importa, entonces, es rescatar cómo los maestros generan una nueva racionalidad que se sostiene en las relaciones y vínculos más equitativos, recíprocos y humanos, contruidos al calor de las luchas sociales. Para el MMN como sujeto, la democratización tiene que formularse como la transformación de la relación entre las bases y los dirigentes, de tal modo que desaparezca el divorcio entre los representados y los representantes a la par que las relaciones de dominación y subordinación.

El sentido que dieron los maestros chiapanecos a la democracia durante los primeros años de su movimiento rebasaba con mucho la elección de los representantes o la conquista de la sección sindical. Fueron los maestros de base los que exigían que valores tales como la igualdad en el trato, el respeto al otro, y la responsabilidad de los dirigentes a las bases guiaran las prácticas de la Sección VII democrática. Ellos pugnaban por cerrar las brechas y enmendar las fisuras entre los maestros que dejaron años de caciquismo y charrismo, para crear mínimas condiciones de participación para poder enmarcar sus prácticas en un régimen de *reciprocidad*.⁶

En general, al interior del MMN, se comprende que "la formación política de los maestros de base" es la clave

para el grado de profundidad de la democratización; es lo que permite fundar la democracia de base en lugar de la democracia de las élites. Lo que cuesta más trabajo entender es que lograr cada vez mayores niveles formativos (es decir, gestar una dinámica formativa del movimiento) no depende solamente del tipo de "trabajo político" o "trabajo de base" que hagan los activistas (para promover su propia posición ideológica). En el fondo es cuestión de la radicalidad del proceso transformativo (de humanización) vivido por todos los participantes en el movimiento, en estrecha relación con la capacidad ética del sujeto por elaborar consensos intersubjetivos benéficos para el desenvolvimiento digno del ser humano.⁷

Carrera Magisterial: el modo de control tecnocrático llega a la escuela

También, hace falta que el MMN sea producto de los esfuerzos de los maestros de base por hacer frente a sus nuevas condiciones de trabajo (más que del "apoyo moral" que delegan a los dirigentes.) Hace falta que los dirigentes desarrollen las respuestas (y los silencios) de los maestros a la explotación agudizada que se vive en las escuelas como una lucha consciente por transformar el trabajo docente, lo que incluye necesariamente, la transformación de su propia capacidad como "docentes". Se requiere mejorar la capacidad de los activistas para dar organicidad a los esfuerzos y búsquedas de los maestros por resolver sus problemas en las escuelas y por transformar las quejas en una crítica totalizadora hacia el Estado como producto histórico, y también como productor de las categorías escolares y educativas que los formaron y cuya reproducción cotidiana impide a los maestros reconcebir su materia de trabajo como algo suyo.⁸

La necesidad de que los activistas elaboren un pensamiento pedagógico crítico no dependiente del "análisis coyuntural" de su línea ideológica es simplemente reconocer que no se puede seguir pensando que "el charrismo" está determinando las condiciones de trabajo del magisterio. Ya no son "los charros" los que están ejerciendo autoritariamente un poder arbitrario para controlar a las bases. En cierto sentido se podría pensar que ya ni bases sindicales hay, al estar los maestros en servicio sometidos a los controles operados por y para la burocracia gubernamental local. Las prácticas "charras" han sido reducidas al terreno de "la lucha política local", sin duda terreno productor de múltiples obstáculos a la organización democrática de los maestros. Esto, a su vez, tiende a empujar a los dirigentes a priorizar el factor de la acumulación de fuerzas, en lugar de desarrollar otros discursos y otras prácticas como las que sugiero aquí. Finalmente, es más vigente que nunca la pregunta: ¿qué es lo que mueve a los maestros a participar en las acciones llamadas por la CNTE?

Hace veinte años, la democracia sindical era un planteamiento sencillo; bastaba abrir (con movilizaciones y negociaciones) las elecciones de los representantes a las

voces de la mayoría de los trabajadores, base del sindicato. Ahora, cuando los maestros han perdido al SNTE como defensor de sus "conquistas históricas", cuando se ha impuesto un régimen tecnocrático de control en las escuelas mediante la Carrera Magisterial, que en lugar de "estimular", está agudizando sus precarias condiciones de trabajo y subvirtiendo la capacidad de resistencia colectiva —también individual— y cuando los maestros están más directamente expuestos al control gubernamental descentralizado e individualizado, "el charrismo" deja de representar el enemigo y no basta llamar a la democratización de un sindicato desarmado y silenciado.⁹

Sobre todo a partir de las movilizaciones magisteriales de 1995 y 1996 en nuevas regiones del país, sabemos que los maestros de base ahora se mueven por otras razones, y que son capaces de organizarse a sí mismos. De ahí hay que destacar, por todos los rincones del país, la gran cantidad de nuevas agrupaciones llamadas "bases magisteriales" que intentan constituirse al margen de los "institucionales" y también de dirigentes "históricos" de la CNTE. La atención que dan estos grupos a la crítica de todos los aspectos de Carrera Magisterial revela básicamente dos cosas: una, que este programa tiene alcances mayores de los que se imaginan los maestros, y dos, que la preocupación de fondo de los maestros por "la dignidad magisterial" tiene mucho que ver con una pérdida de control sobre su trabajo, pero también con diversas amenazas y ataques a su identidad gremial y profesional.¹⁰

Los maestros están resintiendo una política estatal de "privatización" que va mucho más allá de la transferencia de fondos públicos a instituciones educativas privadas. Implica tener que asumir, no solamente nuevas (sobre)cargas del trabajo, sino una nueva racionalidad docente (con el objetivo de constituir una nueva relación laboral), una que pone en duda la eficacia de muchas premisas de su comportamiento como profesionista. Al cuestionar el nuevo "modelo educativo" neoliberal el derecho universal a la educación y al proponer en su lugar que la educación sea un objeto de consumo individual distribuido por las fuerzas del mercado globalizado, se está subvirtiendo las premisas que sostienen la hegemonía estatal en la producción de los profesores (su formación inicial, su capacitación profesional, sus aspiraciones como "trabajadores al servicio del Estado", etcétera).

La Carrera Magisterial parece estar desestructurando y reestructurando el trabajo docente de tal modo que se vaya abandonando la definición social del maestro como trabajador al servicio del Estado —y esto a pesar de políticas estatales expresas al respecto— para irlo preparando como "profesionista libre" (al servicio de las fuerzas del mercado).¹¹ Gracias a Carrera Magisterial y a otras fuerzas provenientes de la globalización, la escuela estaría dejando de constituirse por la colectividad según las identidades gremiales estatales y según la búsqueda por los acuerdos y consensos entre los agentes escolares en función de la unidad de la escuela (como factor de unidad

nacional), por lo que la escuela se estaría debilitando como un espacio público.

Por la forma en que está operando y por las reacciones de los maestros, Carrera Magisterial (CM) parecería estar rompiendo los significados gremiales, sindicales y profesionales que tradicionalmente han definido la institucionalidad escolar, lo que incluye las prácticas docentes, pero también las identidades colectivas y las solidaridades que han caracterizado la cultura política del magisterio mexicano. La Carrera Magisterial estaría operando como un instrumento que cuestiona la eficacia de las categorías que sostienen la idea misma de "maestro", de "educación pública" y de la educación como un derecho para todos, básicamente porque afecta las premisas que guían al maestro como agente escolar: se subvalúan decisiones y saberes colectivos y se sobrevalúan procedimientos individuales. Esto ocurre porque la operatividad del programa genera procesos *reduccionistas* que afectan tres planos de la cotidianidad escolar: las acciones de los maestros; los valores que subyacen la organización escolar y la dignidad, o el máximo valor humano que expresa la integridad de la persona.

En el primer plano, las actividades colectivas de la escuela tienden a individualizarse. Se vuelven más difíciles de concertar y sostener los acuerdos colectivos, en parte porque la decisión a solicitar la entrada a la Carrera Magisterial es una decisión individual que divide al grupo de maestros y perjudica la unidad de la escuela frente a la comunidad (a los ojos de los padres, fragmentando la escuela en buenos y malos maestros). La evaluación que se realiza es de individuos y de "logros" individuales. Hay un efecto de la evaluación que tiende a empujar al maestro, como individuo, a depender (todavía más que antes) de la relación personal que establece con el director de la escuela. Una representante sindical de una zona escolar de Iztapalapa, Distrito Federal, dijo lo siguiente en una reunión a fines de 1996.

Carrera Magisterial ha cortado las alas a los maestros que le entran. Perdieron la iniciativa de hacer cosas, dentro de la idea de no hablar, de no cuestionar o criticar al director, ya simplemente dejaron de hacer. Y es entonces la autoridad que actúa solo; aparece como el único actor en la escuela. Y las actividades se hacen para obtener buenos puntajes y aun cuando no están de acuerdo, de todos modos lo hacen porque creen que al no hacerlo, los corren del programa. Definitivamente, lo que pasa con Carrera es que ya los maestros dejan de buscar lo colectivo como un espacio para actuar, pues simplemente quedan bien ante la autoridad.

En el segundo plano, las prácticas que giran en torno a la formación de consensos sociales (para el funcionamiento de la escuela) tienden a convertirse en prácticas que son sometidas a una negociación de intereses. Se tiende a sustituir el consenso como un valor positivo para el bien común, por la competitividad entre maestros que,

a los ojos de los maestros, se expresa como la complicidad entre maestros y autoridades. La escuela tiende a perder su carácter como una producción colectiva para la comunidad de alumnos, padres y maestros, y se convierte en un sitio encerrado en sí mismo, dividida internamente, donde valores de fraternidad y solidaridad se desvanecen ante el egoísmo y la soledad. La percepción de otro maestro de Iztapalapa ejemplifica esta idea.

El maestro se define como alguien con una preparación deficiente, dice 'soy producto de las escuelas normales', pero ahora que está en Carrera, como que tiene un soporte psicológico, como que se siente mejor que otros, pues, ya se tiene 'pruebas' de que es más chingón, cuando lo único que se tiene realmente es más status. Vemos que el status reemplaza la eficacia del profesor. Pero no hay pruebas de la supuesta eficacia, aunque sí tenemos indicadores de cómo se siente mejor que los demás. En todo caso, la gente confunde las dos cosas. Lo que pasa es que Carrera viene a imponer otra jerarquía de valores, aun cuando los niños salen iguales.

Y en el tercer plano, los individuos tienden a deshumanizarse porque pierden el control sobre su trabajo y dejan de percibir su profesión como un producto de su propia actividad autónoma. Como un maestro jalisciense me dijo, la CM está "matando las voces" de los maestros, y con esto, ellos dejan de actuar frente a los requerimientos educativos planteados por sus alumnos y la escuela misma. El maestro va cediendo su iniciativa a las autoridades escolares, o bien, a algún ente normativo desconocido. Además, el control del maestro sobre el plan de estudios está sometido a otra mediación institucional adicional: el examen.

Es un hecho que nos angustiamos ante la evaluación, cualquier evaluación; no estamos acostumbrados. Hay como una pérdida de nosotros mismos ante este cuestionamiento de la eficacia como profesional. Muchos sienten que es un insulto. Nos hace decir muchos están diciendo-'no lo estoy haciendo'... Hay una gran angustia colectiva. Entonces, el maestro trabaja bajo amenazas múltiples, bajo muchas presiones. Uno es "cumplir con el plan" y otra presión más es Carrera Magisterial. Y entonces, ¿qué hace el profesor para no angustiarse?: estar bien con Dios y el diablo. Y es con esta actitud cuando se adapta al director, y deja de exigir a los alumnos. Es decir, se empieza a actuar perdiendo los principios, la vocación, y así, la dignidad.

Ante este proceso inacabado y contradictorio de reestructuración del trabajo docente, que tiene a muchos maestros inconformes, confusos y preocupados por la "inseguridad" que viven (al sentirse indefensos y abandonados por el SNTE), importa mucho destacar cómo reaccionan los maestros. Y aquí la heterogeneidad regio-

nal es inmensa; no obstante, he visto que en las zonas escolares donde hay "tradición de lucha", donde están maestros con experiencia en el movimiento democrático, se logra conformar, si no una plataforma de acción alternativa, sí una especie de "masa crítica" de ideas con la que los maestros puedan concebir sus nuevas condiciones laborales y los modos de resistencia posibles.

La necesidad de resignificar el paradigma educativo alternativo

Carrera —o "Barrera Magisterial", como me comentó una maestra de Hidalgo— abre una posibilidad histórica para resignificar los conceptos gremiales fundamentales que no conviene desaprovechar, sobre todo porque *se están atacando los principios de la acción colectiva del movimiento magisterial democrático*. Estoy pensando, por ejemplo, en premisas como las siguientes: en la idea que sustenta el proyecto histórico de la escuela como una obra colectiva, producto del acuerdo entre todos los maestros; en el conjunto de derechos escalafonarios que estimulan a los maestros a mejorar su "movilidad" social y política, motivos candentes y recurrentes para la movilización de amplios sectores del magisterio y objeto de una reglamentación "democrática" fuertemente defendida por el sindicalismo democrático; en el lugar de "la plaza" como el derecho eje sobre el que se define a los maestros como "los incluidos" o "integrados" del sistema político mexicano.

¿Cómo poner estos derechos en duda si históricamente han funcionado como los motores de la participación de los maestros de base en las movilizaciones, pero, sin hacerlo, cómo hacer el MMN un sujeto incluyente? Sin historizar estos derechos gremiales y "conquistas sindicales" (como la doble plaza) en función de nuevos principios y de una nueva racionalidad (o proyecto), ¿cómo será posible trascender el gremialismo, asunto que casi todos aceptan como un imperativo, si es que se quiere transformar la democracia sindical en democracia social?

Hace falta realizar un replanteamiento general de *los derechos sindicales* mediante una doble ampliación: una hacia la humanización de estos derechos (que a la hora que fueron "conquistados", correspondieron a determinada relación entre trabajo y capital) y otra hacia nuevas formas (más igualitarias e incluyentes) para ejercer estos derechos "a la vida digna." Esto es, precisamente, el contexto específico de la gestación de una subjetividad democrática para todos, asunto que, como dije antes, se ha dado en lugares y momentos históricos específicos, pero que no se ha constituido en una lógica constitutiva del MMN como sujeto.

Desde cierta perspectiva y ante la lentitud del MMN en este terreno, en los hechos esta ampliación ha estado a cargo de otras luchas (Examen Único, CEU, los rechazados de la UNAM, los grupos regionales que se enfrentan al acoso ideológico del PAN centrado en los valores, etcétera) que, o bien rechazan las políticas gubernamen-

tales de selección académica restringiendo la oferta escolar en los niveles medio superior y superior, o bien salen a la defensa de la educación pública. En opinión de varios analistas, estas luchas apuntan a nuevos referentes para la democratización de la educación. Hay una especie de reconocimiento de que las fuerzas sindicales democráticas están a la defensiva; algunos inclusive hablan de derrota. Según Alfredo Guerrero (en referencia al movimiento magisterial y a la CNTE), "...las agrupaciones que tradicionalmente se han movilizado...no han sabido traducir (los nuevos referentes) a prácticas sociales ni a planteamientos reivindicativos..."¹²

Hay quienes se han desilusionado del arraigado gremialismo del MMN y quienes critican al movimiento por su reproducción de prácticas autoritarias. Aun cuando estas críticas muchas veces parten de una apreciación "liberal" de la democracia basada en los valores de tolerancia y pluralismo, cierto es que dichas prácticas se dan y que han propiciado la expulsión de muchas bases y también de muchos líderes naturales. Además, hay que reconocer también, que el MMN ha tenido un impacto muy limitado en las conciencias gremiales conservadoras, pues por suponer y no cuestionar muchas premisas de la cultura gremial tradicional (patrimonial, clientelística), éstas se conviertan en maneras de ser que son defendidas aun al interior del movimiento.¹³

Dos caminos de democratización: ¿encontrados?

Percibo un cierto desencuentro entre dos perspectivas actualmente conformándose en México (y que salieron a relucir en nuestra mesa redonda en Lasa), están los analistas que se lanzan a reconcebir globalmente los parámetros para la gestación de alternativas educativas, sin fijarse mucho en la problemática de quiénes serían sus sujetos, y están los que creen poder transformar al MMN en un sujeto constructor de un nuevo proyecto de país. Mientras los primeros piensan la democratización como un espacio de convergencia de nuevos actores que se crean al asumir la sociedad la conducción de la educación, al "ciudadanizarse" los espacios educativos, los segundos conciben al sujeto de la democratización como un movimiento político de masas que depende de que el magisterio se abra hacia otros sectores de la población.

Estas perspectivas difieren en sus propuestas de democratización. Por un lado, están los que sostienen que la democratización se debe plantear como una *ciudadanización de la educación*, donde se busca ampliar la participación de todos los agentes escolares y comunitarios en la conducción del sistema educativo público.¹⁴ El eje problemático de esta línea es cómo agrupar a "la sociedad" en diferentes instancias decisoras; cómo potenciar procesos formativos que pongan a discutir a maestros, alumnos, padres y otros al asumir nuevas responsabilidades educativas, incluyendo la de vigilar al gobierno en cumplimiento de sus compromisos.

Por otro lado, están los que proponen una *autonomización de los educadores*, donde se trata de construir sujetos locales autónomos que se organizan en procesos sociales de autogestión desde abajo para resistir los efectos de las cadenas jerárquicas gubernamentales. Este planteamiento busca transformar radicalmente las identidades predominantes hasta ahora, con la idea de crear nuevas militancias sociales-nuevos educadores-capaces de reorganizar las escuelas como centros comunitarios integrados a principios del poder popular y de autodeterminación económica, social y política. Veamos la idea tal como se está discutiendo al interior del magisterio michoacano de la Sección XVIII del SNTE.

*La democracia de base es la precondition para llevar a la práctica un proyecto de nueva economía. Las cooperativas de vivienda, abasto, producción, los comités populares, la CNTE, las organizaciones campesinas democráticas, los municipios realmente populares, entre otros, son el punto de arranque. Sin ellos, no se puede pensar en algún proyecto consistente, globalizador. Casi en todos esos procesos de organización, existen intentos, poco desarrollados hasta ahora, por parte de la base de apoderarse o imponer algún criterio propio a la hora de construir casas, planear la producción agrícola, proyectar el trabajo docente...A esto se le ha llamado recuperar la capacidad de gestión o la materia de trabajo contraponiéndose a la racionalidad patronal, adelantando los gérmenes de una nueva racionalidad del trabajo fundada en una reinterpretación de las necesidades y en un diferente uso cultural y político de la técnica y la ciencia...La pelea por una nueva racionalidad de la producción, por la transformación del trabajo y hasta de los bienes que resultan de él, empieza aquí, va de la mano con el surgimiento de la democracia de base.*¹⁵

En el fondo, parece que volvemos al debate entre la democracia liberal y la democracia popular. ¿Estaríamos ante una opción entre consejos de participación ciudadana y asambleas populares? La primera forma organizativa enfatiza la "democracia representativa" ya que se busca garantizar una pluralidad de posiciones en cada nivel regional, *para definir las políticas educativas y los proyectos escolares*. La segunda forma se guía por la "democracia directa" en unidades comunitarias, donde se busca la consolidación de poderes locales para la defensa del interés común popular *para gobernar*.

Los proponentes de la ciudadanización rechazan la idea de un solo sujeto de cambio creando "una voluntad general", ya que, en no pocas regiones del país predominan históricamente las organizaciones de derecha en campaña para que la educación responda a sus valores y/o intereses económicos. Los que quieren rescatar las luchas autonómicas de los pueblos (indígenas y no-indígenas) o de los barrios objetan la otra perspectiva por lo que ven como una sobrevaloración de los derechos del individuo

y un desprecio por los sujetos colectivos, tendencias que surgen al entender la democratización en función de nuevas formas de participación ciudadana.

¿Cómo evitar que en los consejos de "participación ciudadana" se de una sobrerrepresentación de las agrupaciones e instituciones actuales en comparación con los grupos no organizados pero mayoritarios (padres de familia y alumnos)? ¿Cómo incluir a los maestros como "los profesionistas de la educación" y por tanto, protagonistas centrales en la conducción que realizaría la sociedad de la educación, sin aceptar su definición social actual de "transmisores de los programas escolares oficiales", a la vez que promoviendo una urgente restructuración de la profesión misma que vaya más allá de una "dignificación" en términos económicos? No queda claro que la perspectiva ciudadana promueva la descorporativización del gremio magisterial. La perspectiva de autonomización sí parece poner en el centro los procesos formativos llevados por los mismos maestros para transformar las prácticas docentes reproductoras de patrones culturales dominantes que impiden conjugar la democracia como forma de gobierno y como modo de vida.

Por otro lado, la propuesta de ciudadanización objeta un modelo de democratización fundado en el gremialismo de las luchas de la CNTE por democratizar al SNTE, ya que muchas veces los otros actores son concebidos como simple "apoyo a" la organización magisterial. Yo preguntaría si lo que hace falta es incluir las demandas de los padres (en la exigencia de libros de texto gratuitos para secundaria) o, más bien, desinstitucionalizar a los agentes escolares ("maestros", "alumnos", "padres") y transformar subjetividades colectivas según los intereses de nuevos sujetos populares.

La diferencia entre estos dos planteamientos (que no llegan a ser proyectos en el sentido pleno del concepto) también radica en su punto de partida: autonomización recupera las experiencias democráticas de los movimientos, pues su preocupación está centrada en la transformación del sujeto, mientras ciudadanización tiende a suponer que estas experiencias son irrelevantes, ya que lo primero es responder a las siempre-cambiantes exigencias del neoliberalismo. Según este último razonamiento, se arguye, no sin razón, que han cambiado prácticamente todas las referencias para la acción política: de una lucha (básicamente negativa) para derrumbar una personalidad caciquil y su red clientelística, donde era determinante la correlación de fuerzas y por tanto la acumulación del poder del actor subalterno, a numerosas luchas (básicamente positivas) para articular actores sociales de varios tipos y de terrenos diversos, ante los efectos devastadores del "neoliberalismo" en el sector educativo.

En suma, tal vez haya un solo punto de consenso: la falta de un proyecto político (de izquierda) de fondo, y muchos puntos de disenso, sobre todo respecto las diversas posiciones en torno al sindicalismo. ¿Se deberá rescatar a los sindicatos existentes como organizaciones

sectoriales o más bien, defender los derechos de los trabajadores bajo otras fórmulas organizativas que trasciendan las fronteras sindicales institucionales? Siguen las posiciones encontradas en torno al grado de gremialismo deseable o aceptable de las luchas por la democracia, en particular cuando nuevas luchas se ven restringidas por maneras de pensar arraigadamente gremiales. Tal parece que esto está reflejado en la poca capacidad para crear sujetos que integran padres, maestros y alumnos, por ejemplo, como se evidenció este año a raíz de la inconformidad por el Examen Único. En general, entonces, permanecen lógicas de luchas que si bien no son incompatibles, todavía no está a la vista la manera de articularlas, fusionarlas y asimilarlas en nuevos sujetos.

Reflexiones finales

En conclusión, y pensando en el MMN como sujeto, creo que la línea de ciudadanización, como forma de pensar la lucha contra el neoliberalismo, ofrece dos sugerencias que valen la pena rescatar y analizar. Esta perspectiva llama a problematizar la democratización tal como se ha venido realizando; se insiste en no seguirlo concibiendo como un proceso único con una direccionalidad unilateral en función de la descomposición del autoritarismo-corporativismo, por un lado. Y por otro, se destaca la importancia de resignificar "la educación pública y "la escuela" como conceptos, y por lo tanto encarar su "defensa" como una lucha de varios frentes. Esto es evidente en propuestas como la de Hugo Aboites, quien llama a reembarcar la educación en una nueva relación entre la sociedad y el gobierno, para elaborar un nuevo proyecto de país. Hace falta luchar por reestablecer la educación como un espacio social, bajo acuerdos amplios tomados por la sociedad en su conjunto al frente de una nueva conducción del sistema educativo en su totalidad.

Es obvio que no estamos ante un problema que puede ser resuelto con pequeñas reformas involucrando a sectores aislados o a instituciones autónomas del sistema educativo. Se trata de grandes disyuntivas para el país entero: o el país se subordina al capital financiero extranjero, o se rescata la soberanía nacional y se refunda la nación como tal. Ya no debería quedar ninguna duda: las alternativas tienen que ser globales. Ante el pragmatismo que reina en todos los ámbitos educativos, ante las múltiples reducciones de lo que se considera como contenidos relevantes, ante la privatización, esta "educación pública" está llevando a la segmentación del sistema, excluyendo a amplias mayorías de una educación "de calidad". En este contexto, y sin haber desbaratado las alianzas corporativistas, no es suficiente plantear el cogobierno entre el sindicato y el Estado federativo. No es suficiente movilizarse regionalmente por demandas reivindicativas, pues se cae en reproducir exigencias al Estado cuando el Estado ya no las asume y promueva activamente que otros grupos participen (en los "consejos de participación social").

No es suficiente tener control de la escuela sin pretender transformar sus relaciones sociales simultáneamente al interior y al exterior.

Creo que hay que propiciar la discusión de las divergencias y convergencias de estos dos caminos de democratización para la educación; ojalá que este intercambio se convierta en un gran debate sobre el proyecto político de fondo y sobre el proyecto de país al que aspiramos. Vale la pena debatir sobre cómo integrar las luchas de los "rechazados" (excluidos por procesos institucionales de selección "académica") con las luchas de los "incluidos" por romper los topes salariales. No podemos dejar de ver con cierta frustración la digna lucha de las mujeres aspirantes a las escuelas normales rurales en varias partes del país reducirse a una demanda (sumergida en la racionalidad tecnocrática) por bajar el promedio de ocho a seis puntos en los requisitos de admisión, en lugar de que sea articulada a una *lucha generalizada* en defensa de la

educación pública-a su vez elevada a un proyecto para rescatar la ideología misma de "derechos colectivos" ante el acoso del modelo neoliberal del mercado.

Finalmente, creo que la posibilidad real y actual para imaginar un nuevo proyecto y una nueva utopía, basados en la aspiración de los pobres a "la dignidad humana", se da en este debate "externo" al MMN, cuyas ideas-fuerza he esbozado aquí. Los debates al interior del movimiento entre los que creen que hay que rescatar al sindicato desde el gremio para el gremio y los que ya están creando nuevos liderazgos magisteriales en función de horizontes comunitarios populares (cuyo poder social no necesariamente respeta fronteras gremiales) rendirían más frutos si se abrieran a estos nuevos e imponentes horizontes. La pregunta clave para el sujeto ha cambiado: ya no es cómo democratizar al SNTE, sino cómo crear la democracia en el camino del andar actual hacia la democratización del país y la humanización de nuestra "tierra-patria".

Notas

¹ *Carrera Magisterial*, colectivo de profesores de Iztapalapa, D.F., manuscrito inédito, marzo de 1997.

² La Mesa que organizamos para el Congreso de Latin American Studies Association, que tuvo lugar en Guadalajara, (Jalisco) del 17 al 19 de abril de 1997, se llamó "Educación y democratización: alternativas desde la sociedad y frente al neoliberalismo:" contó con las ponencias de Hugo Aboites, "La crisis de la conducción educativa en México"; Miguel Angel Elorza Morales, "Educación y poder popular en Oaxaca"; Alfredo Guerrero, Tapia "Participación social en la definición del contenido de enseñanza"; Marcela Gómez, Sollano "Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político-culturales"; Elsie Rockwell, "Democratización, autonomía local y la lucha por la escuela (Tlaxcala y Chiapas)"; y Rogelio Sosa, "Maestros: el conflicto por la democracia sindical (El testimonio de tres experiencias)". Yo fungí como coordinadora y comentarista. Todos los ponentes reelaboraron sus trabajos para su publicación, en *El Cotidiano*; mis referencias a ellos se basan en las ponencias en Lasa.

³ *La Jornada*, 11 de agosto de 1996.

⁴ Esta pregunta se basa en el análisis realizado por un grupo de maestros, sindicalistas e investigadores en mi Taller-Seminario "Democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarias en el magisterio," que tuvo lugar en el CIESAS durante 1994 y 1995. Una primera versión de nuestras conclusiones está en mi artículo, titulado "Los maestros de La democracia de los de abajo". Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez S., (Coords.), "La Democracia de los de abajo", en *La Jornada*, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1997, pp. 115-145.

⁵ Rogelio Sosa, ponencia para LASA (véase nota dos). Es importante conocer la manera en que las contradicciones mencionadas en la cita fueron superadas por el magisterio michoacano después de 1994 con la democratización de la Sección XVIII del SNTE.

⁶ Esto es una línea de investigación que vengo trabajando en mis estudios sobre el movimiento magisterial chiapaneco. Véase, "Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco" en *Procesos Políticos en el México Contemporáneo: una visión antropológica*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdes, 1996, pp. 351-389.

⁷ Desarrollo teóricamente esta idea en "La palabra verdadera del zapatismo chiapaneco (Un nuevo ideario emancipatorio para la democracia)", véase *Chiapas* (Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM),

núm. 2, 1996, 75-94. María Lorena Cook, *Organizing Dissent: Unions, the state, and the democratic teachers' movement in Mexico*. University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1996. Enfatiza que el carácter democrático del movimiento magisterial se debió a que la democracia directa se convirtió en una estrategia funcional de sobrevivencia del movimiento en el contexto (amenazante) de las fuerzas políticas autoritarias y corporativas.

⁸ Esta idea surgió en el contexto del Taller citado en la nota cuatro. Actualmente se encuentra en una forma incipiente, de germen, en algunas zonas escolares con tradición de lucha democrática, donde los maestros se escetan juntando para ver de qué manera se encargan de resolver los problemas cotidianos (a la vez, trascendentes) de la docencia y de la escuela, en el marco de un replantamiento total de la relación educación, sociedad y gobierno. Para ampliar la perspectiva, véase la tesis inédita de Marcos Tello, "Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales (primavera de 1989, D.F.)". México ENAH, 1997.

⁹ Esto es una conclusión inicial de una investigación que realizo actualmente en el CIESAS-Occidente con grupos de maestros en Michoacán, Jalisco e Iztapalapa. Véase mi ponencia presentada en el Encuentro Ciudadano Educación y Democracia en Ciudad Juárez, Chihuahua el 23 de noviembre de 1996, posteriormente publicada como "Magisterio y democracia: un reclamo por un movimiento pedagógico de base" en Foro 21. Dirección General de Educación y Cultura, Chihuahua, enero de 1997.

¹⁰ Susan Street, "El movimiento de base por la dignidad magisterial" en *La Jornada Laboral*, 25 de julio de 1996.

¹¹ Estos efectos están reportados en mi intervención televisada en la Sesión 6 del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, (Promoción profesional; evaluación del desempeño y Carrera Magisterial), Memoria, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 27 de junio de 1997.

¹² Alfredo Guerrero, ponencia en Lasa (véase nota dos).

¹³ Véase el análisis de Isaac Reyes M., "El Movimiento magisterial y su efecto en la cultura político-sindical (Jalisco)", en Hector Tejera Gaona, *Antropología política; enfoques contemporáneos*, México: INAH y Plaza y Valdez, 1996, pp. 377-389.

¹⁴ La persona que tiene los planteamientos más avanzados y más abarcadores en esta línea es Hugo Aboites. Además de su ponencia en Lasa (de la nota dos), véase "Neoliberalismo y política educativa", en *Viento del Sur*, núm. 7, verano, 1996 pp. 43-56.

¹⁵ "Hacia una nueva economía", Pleno Estatal de Representantes, Sección XVIII, Michoacán, septiembre de 1996.