

**E**l inicio del siglo XXI es una excusa para reflexionar sobre «los futuros retos en la educación». Es por ello que en este volumen se incluyen las aportaciones de estudiosos que, desde diferentes ópticas y contextos, nos dan su opinión sobre la Educación en el Siglo XXI. Filósofos, lingüistas, pedagogos y educadores reunidos en el IV Encuentro Nacional y III Internacional sobre Investigación Educativa realizado en el marco de la Feria Internacional del Libro 2000, abordan cinco temáticas específicas: La educación como servicio público, los sujetos de la educación ante la nueva realidad educativa, modelos mentales, representaciones espontáneas y teorías implícitas, reflexiones epistemológicas y metodológicas en la educación y el valor del libro del siglo XXI como muestra de los diferentes temas que preocupan a los conocedores del área para la educación del futuro y el futuro de la educación.

*Los retos en la educación del siglo XXI* es un libro que incluye doce trabajos que invitan al erudito, al lego o al sujeto en formación a indagar sobre temas centrales de la educación vistos desde dos experiencias: la española y la mexicana.

Los retos en la educación del siglo XXI



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

# Los retos en la educación del siglo XXI

Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltrán  
(coordinadoras)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Los retos en la educación  
del siglo XXI

# Los retos en la educación del siglo XXI

Esmeralda Matute y  
Rosa Martha Romo Beltrán  
(coordinadoras)

Presentación

Rosa Martha Romo Beltrán y Esmeralda Matute

## I LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO PÚBLICO

Región y escuela pública: ¿cómo se relacionan?

12

Primera edición: 2001

D.R. © 2001, Universidad de Guadalajara

Coordinación Editorial: Rosa Martha Romo Beltrán

Primera edición: 131 páginas

Col. Educación de Guaymas

44500 Guadalupe, Jalisco, México

## II LA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA

Centro Universitario de

Guaymas, Jalisco

Edición: 1997

Guaymas, Jalisco

Col. La Esperanza

44500 Guadalupe, Jalisco, México

Jalisco, Jalisco

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

2001

Primera edición, 2001  
D.R.© 2001, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Coordinación Editorial  
Francisco Rojas González 131  
Col. Ladrón de Guevara  
44600 Guadalajara, Jalisco, México

Producción:  
*Centro Universitario de  
Ciencias Sociales y Humanidades*  
Editorial CUCSH-UDEG  
Guanajuato 1045  
Col. La Normal  
44260, Guadalajara, Jalisco, México

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

ISBN 970-27-0126-0

## Índice

Presentación.  
*Rosa Martha Romo Beltrán y Esmeralda Matute* 9

### [I] LA EDUCACIÓN COMO SERVICIO PÚBLICO

Magisterio y escuela pública: repensando los  
compromisos ante la agenda conservadora.  
*Susan Street* 21

Globalización, modelo de desarrollo y  
reformas educativas en México.  
*Margarita Noriega* 47

### [II] LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ANTE LA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA

Amor de ciudad grande: los académicos  
mexicanos en las últimas décadas del siglo xx.  
*Manuel Gil Antón* 63

La deserción escolar: ¿un callejón sin salida?.  
*Silvia Ayala Rubio* 77

La escuela educativa en la sociedad neoliberal.  
*Ángel I. Pérez Gómez* 103

[III] MODELOS MENTALES, REPRESENTACIONES  
ESPONTÁNEAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS

Modelos mentales, cultura escolar  
y cambio educativo.

*José Arnay Puerta* 123

Los Nuevos modelos para el aprendizaje de  
las matemáticas y la gestión escolar.

*Guillermina Waldegg* 157

[IV] REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y  
METODOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN

El diálogo socrático como método  
de investigación de teorías implícitas.

*Fernando Leal Carretero* 179

Los académicos y la institución.

*Rosa Martha Romo Beltrán* 209

[V] EL VALOR DEL LIBRO EN LA  
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

La experiencia de leer: formas de socialización  
cultural a través de la lectura.

*J. Gimeno Sacristán* 227

Las prácticas de lectura y escritura frente a las  
nuevas tecnologías de comunicación e informática.

*Judith Kalman* 243

El mito de la lectura asociada al libro.

*María Alicia Peredo Merlo* 269

## Presentación

Los retos en la educación obviamente son diversos, así como los acercamientos y los problemas que se revelan desde diferentes contextos y ópticas. Estas reflexiones son las que han dado lugar a este texto que integra aportes de especialistas españoles y mexicanos, adscritos –estos últimos– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. En un primer momento, los especialistas fueron convocados al IV Encuentro Nacional y III Internacional sobre Investigación Educativa en el marco de la Feria Internacional del Libro 2000. Ahí expusieron sus reflexiones y resultados del trabajo de investigación. Posteriormente, el trabajo en papel para su presentación impresa fue realizado con modificaciones a la presentación oral, con el fin de conformar el presente volumen.

Dentro del apartado *La educación como servicio público* se aborda un tema de gran trascendencia: el rol social de la escuela, así como el contexto de políticas públicas en el que se desarrolla y su impacto en el proyecto de educación pública y privada. Este apartado consta de dos artículos.

Susan Street señala distintas posibilidades para abordar la nueva realidad educativa y centra sus reflexiones en los movimientos sociales y magisteriales en el país. En su artículo, *Magisterio y escuela pública*, cuestiona las instituciones de Estado, cuyo funcionamiento «combina concesiones y represiones». Bajo este contexto alude expresamente a un estudio desarrollado por la autora sobre la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el que analiza los procesos bajo los cuales se gesta la «identidad democrática» de ciertos grupos de maestros de enseñanza básica, a partir de mo-

Magisterio y escuela pública:  
repensando los compromisos ante  
la agenda conservadora

Susan Street

*Introducción*

Los títulos del Encuentro de Investigación Educativa en la Feria Internacional del Libro 2000 invitan a ser problematizados: «Los retos en la educación del siglo XXI» marca la intencionalidad global del evento, mientras que «Los sujetos de la educación ante la nueva realidad educativa» precisa el enfoque de la Mesa de la que este trabajo formó parte. Si bien hablar de «retos del nuevo siglo» se ha vuelto muy común en cada evento público desde hace unos cinco, diez años, referimos a una «nueva» realidad educativa requiere precisarse temporal y espacialmente. De ese acotamiento dependerá de qué sujetos se puede hablar. ¿Será que «nueva realidad educativa» es aquella que comenzó el pasado primero de enero del nuevo siglo? O tal vez esté implicada una referencia a «los tiempos de globalización», frase también ahora parte de nuestro vocabulario y razón por la llamada aceleración de los tiempos «pos»(modernos). Pero este término tampoco nos saca de dudas, ya que la globalización es un proceso histórico de expansión del capital (y del capitalismo como modo de producción), llevándonos atrás a los tiempos de Colón, cuando Las Américas fueron incorporadas al «mundo» (europeo en ese entonces).

A lo mejor, lo novedoso de la realidad educativa está en el fin del régimen político priista y el logro ciudadano de la alternancia partidista a nivel nacional o federal, logro que ya es realidad en México. En ese caso estaríamos analizando las pro-

puestas partidistas como si éstas constituyeran, por arte de magia, situaciones ya consolidadas que implicaran el deceso del sistema corporativista anterior. ¿Las prácticas corporativistas del sector educativo han dejado de existir? Sería más realista referirnos a un proceso de transición impactando el sector educativo de manera múltiple, más que anunciar «una nueva» realidad educativa. Ciertamente no llegaríamos muy lejos en asir las dimensiones de esta frase abordándola desde el nuevo gobierno; sería poco serio especular sobre las políticas del gobierno de Vicente Fox basándonos en los perfiles profesionales de los recién-nombrados miembros del Gabinete, por ejemplo. ¿Qué pensar de la autodescalificación realizada por Reyes Tamez Guerra antes de asumirse Secretario de Educación Pública, al decir que no sabe nada de educación básica, y aun así hablar de una «revolución educativa» por venir? En todo caso, estas políticas se podrían identificar en forma embrionaria tanto en una evaluación de la gestión de Fox en el estado de Guanajuato, como en la plataforma política del PAN y en la campaña organizada por Los Amigos de Fox.<sup>1</sup>

Tal parece que no conviene pensar lo nuevo de la realidad educativa a partir de un futuro desconocido. ¿Será, entonces, que ha creado esa nueva realidad la política de modernización educativa que comenzó en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en mayo de 1992 (con antecedentes en la SEP desde los setenta)? En ese sentido, tal vez esa nueva realidad educativa es a la que se refirió el entonces Presidente Ernesto Zedillo hace poco, cuando dijo que el país ya había dejado de ser un país de primaria para pasar a ser uno de secundaria (esto porque el promedio nacional de escolaridad ahora se registra en los 7.3

■ <sup>1</sup> La agrupación Observatorio Ciudadano de la Educación promovió varias reuniones públicas para analizar las plataformas políticas de los partidos participando en los comicios del año 2000; ver su columna cada 15 días en *La jornada*, así como su página web, <http://www.observatorio.org>.

años en lugar de los 6.5). Tal vez esta estadística estaría representando un hecho social importante –más personas que antes logran quedarse en la escuela más tiempo– pero tal vez esto apenas estaría marcando la inclusión de la secundaria en la educación básica obligatoria, sin significar un cambio en el discurso oficial de incrementar la matrícula. Además, este «avance social» en el año 2000 no tiene el mismo significado que si se hubiera dado hace treinta años, cuando el vínculo entre la escolarización y la movilidad social era objetivamente comprobable (Arnaut, 1996). Hace falta, entonces, desarrollar una mejor contextualización para interpretar el dato. Ahora bien, si la afirmación de Zedillo se refería a una mejora en la retención escolar, tal vez habría que ubicar el cambio señalado en el terreno de las prácticas de los agentes escolares, lo que nos llevaría a abordar el asunto de *la calidad educativa*.

*La agenda conservadora desde el poder:  
¿continuidad o ruptura?*

De hecho, en México, como en toda Latinoamérica, la discusión sobre calidad parece hegemonizar los espacios de debate público dedicados a la cuestión educativa. Veán, por ejemplo, la serie de artículos publicados por Pablo Latapí en la revista semanal *Proceso* el mes de noviembre del 2000. Ante la promesa de Fox de «...constituir la educación en la máxima prioridad de su gobierno», Latapí afirma que «...el asunto central que hay que discutir en la actual transición es el de la calidad de la educación». Y se pregunta, «¿Cómo impulsar a las escuelas del país hacia la mayor calidad?» (*Proceso*, 12 de noviembre:58). Pero situar «la nueva realidad educativa» ahí –y entrar de manera inocente a esta discusión– sería dejarse llevar a un terreno discursivo que ha sido cooptado por las agencias internacionales y reapropiado por los gobiernos nacionales, los centros formativos de docentes y los institutos de investigación educativa. Gobiernos y académicos son dos partícipes en la interna-

cionalización de la política educativa. Pablo Gentili (1994:115) habla de una «pasteurización de la reforma educativa» para denotar la idea de que en el mundo hoy existe una sola agenda normativa para la educación pública, aunque una multiplicidad de procesos locales y regionales de su implantación.

El español Mariano Fernández Enquita (1994:95) ha escrito sobre «el discurso de la calidad» en términos de «la calidad del discurso». El discurso de la calidad se ha convertido en la óptica privilegiada que filtra y marca cualquier asunto educativo.

«Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, 'qualidade'. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração».

Otro autor español, Félix Angulo Rasco (1999:28), argumenta que la predominancia del «ciclo cualitativo» sobre el «ciclo cuantitativo» representa la quiebra de los fundamentos de la expansión de la escolaridad como formadora de ciudadanía. Y relaciona el abandono (por parte del Estado, pero también en el discurso social más general) del principio de la educación como un derecho universal a «...la permeabilización de las instituciones y administraciones a la voluntad de los ciudadanos, entendidos así como seres autónomos, con derechos para conformar la voluntad política, más allá de su presencia con su voto en las elecciones». El Estado de bienestar había producido demasiadas demandas de participación, demandas que el ciclo cualitativo, con sus nuevas estrategias políticas para convertir al ciudadano en cliente y consumidor, vienen a desarticu-

larse por irrelevantes u obsoletos ante un Estado «mínimo» que sólo sabe recortar el presupuesto (de la política social) y promover la reforma fiscal.

Los análisis realizados por Hugo Aboites (1997) sobre el impacto del Tratado de Libre Comercio (TLC) en el campo educativo (campo que se va pareciendo más y más a un mercado educativo) le permitieron sostener la tesis del «retiro del Estado» de sus compromisos constitucionales en el marco del intento salinista por perfilar un proyecto educativo gubernamental más acorde con la visión de los grupos oligárquicos financieros nacionales e internacionales. En el momento de la firma del TLC, la disminución del apoyo presupuestal estatal a todas las modalidades educativas no se aceptaba como un hecho; hoy en día nadie lo duda, y menos con el arribo de los empresarios y personajes del sector educativo privado a los puestos públicos de la administración estatal. Conuerdo con Aboites en la gravedad de las transformaciones en la esfera estatal; conviene hablar, entonces, de una «ruptura neoliberal» (Frigotto, 1998:26).

Pienso que el término de ruptura desmitifica el optimismo implícito en la frase de «nueva realidad educativa». Hablar de ruptura apunta al desmantelamiento del pacto social que sostuvo al Estado Educador (de bienestar social), pacto basado en la educación como un derecho universal. Ahora los discursos de los funcionarios no disfrazan lo que se ha puesto en marcha: la paulatina construcción de la racionalidad neoliberal (como modo de vida total, Roitman, 2000). Esta racionalidad está centrada en las capacidades individuales de competir, abstraídas de determinaciones estructurales de diferenciación y desigualdad social, pero orientadas por «los mecanismos del mercado». Dicho en corto, el Estado se retira de su compromiso social de educar; ahora le toca al individuo asumir los retos formativos de su vida. Los estudiosos del fenómeno han llamado a este proceso de transformación del Estado por nombres diversos; el punto es reconocer el abandono por parte del Estado de sus

critérios históricamente asumidos para conducir al sistema educativo nacional y su apropiación de la necesidad de llevar a cabo un proceso de (auto)conversión en «agente regulador», en «Estado evaluador» o Estado mínimo (Ibarra, 1999). Como en otros países de la región, en México, el Estado se encuentra desde hace varias décadas en un permanente proceso de reestructuración en el sentido anunciado.

Como recientemente ha señalado el brasileño Gaudencio Frigotto, no estamos ante una cuestión de mayor o menor Estado; se trata, más bien, de más Estado, pero no para ampliar los derechos y profundizar un régimen de derechos ciudadanos que se viene construyendo desde la Independencia (en los países de América Latina), sino más bien para subordinar dimensiones de la vida colectiva al mercado. «Lo nuevo» está marcado precisamente por una ruptura en las formas de representación política y en las formas de socialidad: en ambos ámbitos, según Marcos Roitman (2000), se pierde la centralidad de «lo político» ante la predominancia de «lo económico».

*La ruptura neoliberal y la modificación de las dinámicas constitutivas de los sujetos*

No hace falta insistir mucho en las implicaciones del abandono estatal del régimen de derechos para la constitución de los sujetos. Las luchas por la extensión y la ampliación de derechos es el territorio social *par excellence* para la formación de sujetos democráticos, tanto cuando estas luchas se han dado «desde abajo» por desmantelar un sistema político autoritario y en su lugar crear prácticas democráticas (Stepan, 1994), como cuando las luchas se orientan hacia la autonomización del ámbito electoral (del PRI-gobierno) a través de articulaciones organizativas como las redes, dando lugar al ejercicio de derechos ciudadanos antes no disfrutados por «la sociedad civil», como la vigilancia del poder público y la exigencia de rendimiento de cuentas a la sociedad.

El sindicalismo democrático iniciado en los sesenta y el movimiento magisterial democrático desde los ochenta han generado múltiples sujetos, cuya sola existencia ha retado al Estado a cumplir las promesas de la doctrina del nacionalismo revolucionario. Los maestros pertenecientes a las secciones democráticas del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), agrupadas en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), han atestiguado las luchas por generalizar los derechos prometidos para todos pero ejercidos por unos cuantos líderes sindicales favorecidos por los escalafones formales del sistema educativo e informales del prisma corporativista. Las prácticas democráticas gestadas a nombre de la Coordinadora son entendibles como expresiones de los reclamos de los maestros de base para extender la aplicación del régimen de derechos construido a partir de la Revolución. Sus voces críticas del patrimonialismo en las escuelas (tanto como un sistema de exclusión social y política como un sistema de extorsión de sus intereses como trabajadores) se tradujeron en aspiraciones por participar en la gestión y distribución de los derechos garantizados por el Estado Educador de aquel entonces (Street, 1992a y b).

No obstante el incumplimiento de múltiples demandas sociales, ahora parecen haber desaparecido los días cuando llamábamos «sujetos sociales» a los movimientos sociales que reivindicaban su derecho a «tener una voz», a expresar su derecho a tener derechos, tal como hicieron los campesinos indígenas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en enero de 1994. Ahora la exigencia del derecho a la educación en la forma de demandas hechas al Estado es mal recibida por un Estado reacio a operar su vieja estrategia combinada de concesiones y represiones (Brachet-Márquez, 1994). Y sus funcionarios pueden adoptar tal «actitud» porque están conscientes de que las instituciones estatales ya están operando otras propuestas reguladoras y otras prácticas de lograr gobernabilidad.<sup>2</sup> Tal como

<sup>2</sup> Por propuestas regulatorias me refiero a los resultados plasma-



evidencia la respuesta estatal a la huelga del Consejo General de Huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México y a las movilizaciones de la disidencia magisterial cada 15 de mayo desde 1996 por aumento salarial (para romper el tope salarial), se vienen articulando procesos diversos (más abiertamente represivos que antes) que penalizan y criminalizan a las personas que se organizan para exigir al Estado la entrega de prestaciones anteriormente «conquistadas» o para pedir que se cancelen políticas consideradas nocivas para los intereses de las mayorías (Sosa, 2000).

Esto aparece como complementario a las respuestas «focalizadas» del Estado a la población «de extrema pobreza», dando cauce a la reducción de «lo social» a la categoría de «los pobres».<sup>3</sup> Recientemente se han multiplicado los estudios sobre el tipo de sujeto que estos programas compensatorios producen, incluyendo expresamente a las escuelas públicas «de poblaciones marginadas». Se habla de los «beneficiarios» de dichos programas con términos como los siguientes: «Ciudadanos de baja intensidad», «subjetividades agradecidas», «sujetos tutelados y asistidos» (Duschatzky, 2000:20). Vale la pena citar a Silvia Duschatzky, la compiladora de los resultados de estas investigaciones (en Argentina), porque su interpretación nos lleva a considerar la esencia de la escuela pública.

■ dos en las instituciones del Estado de procesos tales como la «hipertrofia» del Ejecutivo, la reestructuración de su aparato burocrático, las múltiples reformas a la Constitución de 1917 y la descentralización administrativa y educativa, por ejemplo.

<sup>3</sup> Julio Boltvinik, en su columna «Economía Moral» en *La Jornada*, ha estado documentando esta reducción, así como las repercusiones de las políticas «de focalización» promovidas por el Banco Mundial, que articulan de nueva manera los servicios educativos con los de salud y alimentación.

«Las reflexiones que ponemos en el escenario del debate giran en torno a la ruptura de sentido que ha sufrido la escuela pública en los tiempos de la reforma educativa de los noventa. Desde este punto de vista, el Plan Social Educativo (PSE/programas compensatorios) es abordado como 'síntoma' de los quiebres de los imaginarios públicos educativos y como dispositivos de producción de identidades asistidas. La ruptura del lazo vinculante, la producción de una subjetividad agradecida y la emergencia de una cultura del riesgo constituyen los tópicos desde donde intentamos dar cuenta de la productividad simbólica del PSE».

Todas estas categorías hablan de un proceso de vaciamiento de una subjetividad plena y contradictoriamente humana, históricamente condicionada. Se empiezan a observar indicadores de la generalización de un «conformismo social» inhibitorio de la conciencia y la voluntad, productor del pensamiento «débil», constructor de consumidores y no de ciudadanos (Roitman, 2000).

Abandonar a la dinámica política de reconocimiento de los derechos entre el Estado y los actores sociales es sinónimo –por definición– de dejar fuera de la pelea la cuestión democrática. Restringir la efectividad de las demandas al Estado como mecanismo constitutivo de sujetos es reducir los espacios para la deliberación democrática; es empobrecer la formación de ciudadanos democráticos. Mi insistencia en este punto proviene de haber estudiado un proceso histórico particular afectando al magisterio nacional. La democratización del SNTE (en determinadas secciones) implicó cuestionar y derrumbar sistemas de control clientelístico, de tipo patrimonial, y sustituirlos por procedimientos de democracia directa, dando voz y voto a maestros anteriormente sometidos a los abusos de poder de los jefes (de los supervisores «en mancuerna» con delegados sindicales Vanguardistas). En las regiones donde se organizan los maestros de manera paralela a la estructura oficial del SNTE,

la democracia sindical creó un sistema de autogestión de *poder de base* que se apropió de muchas de las operaciones escolares, decisiones que después serían (re)apropiadas por el gobierno a través del proceso de descentralización administrativa.<sup>4</sup>

Lo verdaderamente notorio del ejercicio mismo de los derechos por parte de los maestros eran sus implicaciones sustantivas para la identidad del maestro como trabajador y como sindicalista. Esta experiencia formaba a los maestros que se identificaron con el movimiento en una ética cívica de responsabilidad pública, de reciprocidad y respeto al otro. El compromiso con una práctica solidaria en el seno del sindicato democrático constituía una perspectiva que afirmaba la dignidad del ser humano como valor fundamental irrenunciable. Reproduzco un testimonio de un maestro de base, hecho en 1991, para ejemplificar una expresión de los valores que eran considerados fundamentos de «la identidad democrática», producto cultural del movimiento magisterial chiapaneco (Street, 1996:3-71).

«Un maestro democrático es responsable, cumple con las funciones en la escuela, no necesita del director para dirección, tiene que ser justo con los alumnos y tiene que generar resultados... hacer buena labor, que enseña verdaderamente y que no sea egoísta... Como sindicalista, hay que ser honesto, honestidad es con referencia a su base, respetar a su base».

Hoy en día, una parte de la experiencia de los maestros democráticos está materializada en estructuras delegacionales o

<sup>4</sup> Este proceso está documentado en mi libro (Street, 1992b), especialmente para el caso del estado de Chiapas a fines de los años setenta y principios de los ochenta, justo cuando comenzó en esa región el movimiento magisterial. Años después profundicé la aproximación teórica a las prácticas democráticas de los maestros chiapanecos, a partir de la lectura de textos sobre la democracia radical (Lumms, 1996; Wood, 1995; González Casanova y Roitman, 1995).

seccionales del SNTE, proveyendo un plataforma de poder para llevar a cabo estrategias explícitas de resistencia, que son en realidad políticas locales gestadas desde el sindicato. Los maestros democráticos de la Sección XVIII del SNTE han avanzado en el diseño de un Plan Estatal de Educación y Cultura y en la elaboración de un «Proyecto político-sindical» que va orientando su estrategia general de democratización de la educación. Mi investigación de este movimiento<sup>5</sup> ha identificado las maneras en que *el poder de base* de los profesores se ha ido reconstituyendo desde la escuela, a partir de cuestionamientos de la organización escolar y docente. Esta nueva mirada «extrasindical», expresamente pedagógica (política), está permitiendo a los activistas democráticos conocer las reacciones de los profesores a las reformas escolares promovidas desde el centro del país. La democratización ha ido adquiriendo un sentido más amplio en función de una intencionalidad por reorganizar el trabajo desde el campo popular en general, lo que implica reconcebir la función social de la escolaridad.

Para el sindicalismo democrático, este planteamiento abre un nuevo frente de lucha; apunta a la dirección señalada por Silvia Vázquez y Deolidia Martínez (2000:31).

«La nueva hegemonía neoliberal busca redefinir los modelos educativos. El sistema educativo de mercado debe restringir la distribución de los conocimientos para legitimar la exclusión... Frente a esto, y ubicándonos como trabajadores de la educación, sostenemos la necesidad de construir una salida distinta

<sup>5</sup> Algunos resultados están reportados en Street (2000). Es notoria —por su regularidad y su extensión— la producción documental de la Sección XVIII en torno a su programa sindical y educativo. Ver su revista *Educación y cultura*, así como su página Web, <http://www.seccion18.homepage.com>. Además es loable su tradición de talleres de formación y su activismo en el terreno de la organización de eventos abiertos al público sobre temas educativos.

(no la empresarial) para la crisis de la educación, partiendo de develar para transformar el sentido cotidiano de las escuelas. Ello implica deconstruir los supuestos modos de hacer y de pensar instalados en la tarea escolar».

La experiencia democrática se expresa también como una conciencia política de activistas o luchadores sociales que eleva el nivel de crítica de los maestros en servicio. Debido a que los activistas realizan «trabajo de hormiga» en casi todas las delegaciones sindicales en el país, aunque no de manera sistemática ni uniforme, es posible hablar de una «masa crítica» al interior del magisterio capaz de desnaturalizar el discurso dominante respecto a las reformas educativas. Las discusiones entre los maestros, que todavía no tienen una manifestación correspondiente en la academia, empiezan a señalar la limitada influencia de las reformas de arriba en la mejoría de la calidad educativa y a revelar su naturaleza como propuestas de regulación que aumentan la dependencia del profesor a los criterios externos desarrollados lejos del aula.

Esta perspectiva crítica se ha venido desarrollando últimamente en función de un programa concreto que está modificando la naturaleza del trabajo docente y de la relación laboral entre los maestros y el gobierno: Carrera Magisterial. Desde esta perspectiva crítica<sup>6</sup> se están identificando varios procesos

■ <sup>6</sup> Mi construcción de la perspectiva crítica proviene de seminarios y discusiones colectivas que he organizado a partir de 1993 con sindicalistas democráticos de diferentes Secciones del SNTE y de la CNTE. El primero (1993-1995) pretendió una recuperación histórica del movimiento magisterial nacional desde el análisis de la democratización regional (Street, 1997), mientras el segundo (1996-1998) planteó analizar la relación entre las movilizaciones magisteriales desde 1996 y la categoría de «trabajo docente». He buscado objetivar las construcciones discursivas de la disidencia magisterial sobre «la democracia» a partir de las maneras en que teorizan las prácticas de sus

incidiendo en la organización escolar: nuevas divisiones entre los docentes en las escuelas según definiciones oficiales del «buen maestro» y según los que entran al programa y los que resisten hacerlo; mayor peso a la figura de autoridad del director de la escuela; menor iniciativa por parte de los profesores como cuerpo colegiado; pérdida de valores colectivos ante los individuales; profundización de la subvaloración del profesor en su papel de docente y neutralización de la voz del representante sindical en asuntos de la escuela. Para ejemplificar el tipo de apreciaciones circulando en el magisterio, a continuación reproduzco unas partes de un diálogo entre sindicalistas democráticos de Iztapalapa, de la Sección IX del SNTE, a principios de 1997.<sup>7</sup>

—«El problema es que el programa de Carrera Magisterial no se está asumiendo como un problema laboral —anuncia otra relación laboral y otras condiciones de trabajo— y, más bien, se toma como un criterio para decir quién es el mejor maestro».

—«Carrera Magisterial refuerza lo individual de cada profesor e individualiza las acciones, dando más poder a la autoridad, reforzando actitudes de sumisión y todo esto aun cuando no hay mejor calidad en el trabajo».

—«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, ...se tienen 'pruebas' de que es mejor, cuando lo único que se tiene es más status... Lo que pasa es que viene a imponer otra jerarquía de valores, aun cuando los niños salen igual».

—«Todos estamos inmersos en esta ideología de competencias,

■ organizaciones y las subjetividades de los maestros que forman las bases del movimiento, sin reducir todo ello a una cuestión del registro de posiciones ideológicas de los dirigentes (Street, 2000).

<sup>7</sup> Reunión con activistas de una subregión de Iztapalapa, 7 de octubre de 1996.

por la naturaleza de nuestro trabajo, aunque ahora se agudiza por lo que propone Carrera».

—«Todo es simulado; todos trabajan para la apariencia pues, con Carrera, el maestro tiene que presentar su informe bien. Se aprecia que la parte administrativa es premiada, no el aprendizaje del niño. El discurso de Carrera es un discurso que atomiza el gremio al promover la diferenciación salarial y al desorganizar las escuelas, al individualizar las luchas... Lo que promueve Carrera es una escuela cerrada, conformista, de gente obediente».

*La escuela pública como objeto de privatización y de regulación:  
más allá de la política educativa*

Mi posición es que lo nuevo de la realidad educativa ahora está en la manera en que la política educativa ha operado como un dispositivo organizando iniciativas que someten la escuela pública a criterios de operación del mercado. Hablemos, entonces, de *las fisuras* que van quebrando el imaginario público —afectando directamente a los agentes escolares, padres de familia, maestros, directivos— respecto a la educación, respecto al «sujeto educado», respecto a la «educabilidad» de los sujetos. Los testimonios de los sindicalistas que se preocupan por interpretar «el sentir» de los maestros parecen revelar mucha confusión y no pocas inquietudes por los ataques a la idea de la escuela pública como una utopía integradora, como un medio de movilidad social. Se va tomando conciencia de su transformación en una mediación excluyente, en un mecanismo de exclusión social, al operar procesos de selectividad académica dentro de nuevos esquemas, polarizando y jerarquizando los medios socioeconómicos. La ruptura neoliberal avala la conversión de los derechos ciudadanos en servicios, y éstos en bienes de consumo. La idea clave del neoliberalismo es la sugerencia de que el individuo se cree capaz de competir y, además, hace depender al sujeto individual de

sus propias capacidades por sobrevivir (Claudio Almonacid, 2000:260). «Sálvese quién pueda» reemplaza la consigna de «la unión hace la fuerza».

Me parece que el debate en educación no debe darse al nivel de la política gubernamental entendida como una serie de enunciaciones normativas y jurídicas. La prioridad, de aquí en adelante para los investigadores de la educación, debe estar en objetivar los procesos profundos que estructuran la ruptura neoliberal, tal como aparezcan en las escuelas públicas de nuestros países de América Latina, casi todos bajo el acoso del «ajuste estructural» del Fondo Monetario Internacional.<sup>8</sup> En la investigación educativa mexicana estamos apenas detectando las similitudes y las diferencias de la política mexicana a la luz de la agenda conservadora transnacional.

En otras palabras, una reflexión más profunda de la nueva realidad educativa no debe quedarse en la coyuntura política nacional, sino situarse en el espacio «estructural» de la escuela pública. La institucionalidad «vieja» del Estado mexicano (el sindicato, el magisterio, la escuela, la burocracia) ahora es el objeto explícito de dos procesos de largo aliento y diversas expresiones: *la privatización* y *la regulación*. Por privatización entiendo varios procesos gestados en la política gubernamental desde hace veinte años: la diversificación de las fuentes de financiamiento (Didrikson, 1999; Aboites, 1999), la multiplicación de las agencias reguladoras, controladoras o evaluadoras, bajo esquemas variados de apoyo público y privado, y la desestatización de las figuras organizativas legítimas, únicos depositarios del saber y del conocimiento (consultorías en lugar de consejos) en la organización del «servicio» educativo. Por regulación me refiero al proceso de desregulación del trabajo docente, entendido como la desarticulación del ámbito que

<sup>8</sup> La Venezuela de Hugo Chávez sería la excepción en cuanto a las políticas gubernamentales adoptadas para enfrentar las presiones estructurales de la globalización.

privilegiaba la negociación bilateral entre sindicato y gobierno (donde definitivamente ha perdido el sindicalismo como posible gestor de sujetos con proyecto). También puede referirse al proceso de reorganización de trabajo docente inducida con la aplicación de los sistemas de incentivos –Carrera Magisterial– y relacionada con la austeridad salarial, con las baterías de exámenes aplicados a alumnos y a docentes y, en general, con la «nueva cultura de evaluación» que se difunde con entusiasmo por todas partes (Aboites, 2000).

Por regulación entiendo también las múltiples exigencias al docente por «reflexionar sobre su práctica» y mejorarla en función de la mejoría de las calificaciones de los alumnos en los exámenes y en función de una escuela «autogestionaria» que requiere competir con otras para ser «la mejor escuela» y así «atraer clientela». <sup>9</sup> Félix Angulo (1999:31) habla de «desregulación escolar» para caracterizar la naturaleza de reformas en muchos países. <sup>10</sup>

«El término desregulación procede de la economía política y designa la des-implicación del Estado en la organización de la economía y del trabajo. Transportado a la educación, el concepto hace referencia a la falsa descentralización escolar por la cual las escuelas se ven obligadas a asumir una 'autonomía' en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnado, ni, lo que es si cabe más importante, recursos presupuestarios y humanos. Las escuelas tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de eva-

<sup>9</sup> Vean la serie de artículos de Luz Jiménez, Sergio Lorenzo Sandoval y Gregorio Rivera en el número 17 de la revista *Sinéctica* del Departamento de Educación y Valores del Iteso, Jalisco, 2000.

<sup>10</sup> Los textos sobre estas reformas en otros países están ahora circulando en México, gracias a la Editorial Morata. Ver por ejemplo, Smyth, 1993; Popkewitz, 1993; Contreras, 1997 y Hargreaves, 1994.

luación externo... La profesionalidad docente queda limitada, por un lado, a la creación de medios y, por el otro, a la venta de dichos medios a los clientes».

Hace falta encauzar la investigación empírica en educación hacia la documentación de los efectos de la privatización y de la (des)regulación en la escuela pública mexicana. Conocer estos procesos de manera profunda y exhaustiva será clave para poder pensar cómo reconstituir el gremio magisterial, dada la ofensiva del Estado gerencial por intentar fijar un curso mercantilista al devenir de la escuela pública. Dar prioridad a los procesos de privatización y regulación como objeto de estudio implicaría teorizar la escuela pública no desde su capacidad de autogestión que esconde los mecanismos regulatorios del gobierno, que subordina «la práctica docente» al «metaobjetivo sistémico» de la calidad educativa. Los estudios sobre los efectos del Programa de Carrera Magisterial, por ejemplo, tienden a evaluar la consecución en la práctica de los objetivos oficiales (mejorías en el aprendizaje del alumno), en lugar de problematizarlos a partir de sus consecuencias para la organización de la escuela, o para el mismo trabajo docente como proceso de trabajo.

María de la Luz Jiménez (2001) realizó un estudio etnográfico en cuatro escuelas primarias de Torreón, Coahuila, consideradas como «exitosas» por las comunidades que las proveen de alumnos. Jiménez privilegió la categoría de profesionalidad docente porque quería conocer las respuestas de los profesores a la reforma educativa implementada por el gobierno del estado de Coahuila. Encontró las prácticas de simulación que esperaban los planificadores, prácticas que interpretó la investigadora en términos de la ineficacia «tradicional» del discurso reformador, al situar retóricamente al maestro como EL protagonista principal del cambio educativo. Jiménez también documentó un proceso de conversión de las escuelas en microempresas, al entrar las escuelas en competencia entre sí

por ser la mejor escuela con la mejor clientela (de los mejores barrios).

En este proceso y un tanto al margen de la variable de micropolítica escolar que diferenció las escuelas entre sí, los profesores respondieron positivamente a la gestión de cada director para sostener la buena imagen de la escuela. Y esto lo hicieron valiéndose de la comercialización de la currícula (con la introducción del inglés y de la computación y con el uso de conocimientos «empaquetados» en libros editados por el sector privado) y, no obstante la presencia de dinámicas controladoras de los docentes e intensificadoras de su trabajo, Jiménez (2001:337) concluyó que

«...la propuesta de una nueva gestión para la calidad en las escuelas y para el fortalecimiento de la competitividad se articula con las preocupaciones locales por la imagen pública de la escuela y con los imaginarios de los profesores sobre sí mismos. En estos cruces está acentuándose una racionalidad que normaliza las respuestas orientadas por criterios y estrategias de mercado...»

*La centralidad de la categoría del «trabajo docente»  
en el sindicalismo magisterial democrático*

En seminarios de discusión con sindicalistas democráticos he buscado acercarme a las interpretaciones de los activistas sobre «lo que pasa en el aula», pretendiendo conocer su manera de teorizar el trabajo docente, de suponer la subjetividad del maestro de base, de pensar el espacio escolar cotidiano. La perspectiva crítica mencionada arriba es respuesta a las limitaciones sentidas en las luchas por la democracia sindical, limitaciones que, en parte, responden al agotamiento de la dinámica creadora de sujetos basada en la exigencia de derechos al Estado todopoderoso. De alguna forma, la alternativa que los profesores michoacanos han venido planteando des-

de 1994 al neoliberalismo pasa por repensarse a sí misma como sujeto político. Pasa por repensar al maestro como educador para superar la fijación histórica en el profesor como trabajador (y por definición sujeto receptor de prestaciones estatales). En Michoacán se trabaja afanosamente en generar un discurso sobre la escuela pública, a partir de los maestros como educadores. A nivel conceptual, este acercamiento apunta al problema de cómo reconstituir el espacio de la escuela como público por la confluencia de los participantes y no por un carácter jurídico derivado de su pertenencia a la institucionalidad regida por el Estado.

Lo que me interesa destacar aquí (de manera excesivamente breve) es el entendimiento que estos maestros democráticos tienen de la privatización y de la regulación. La vuelta hacia la escuela a partir de poner en el centro la organización escolar y el trabajo docente los ha llevado a problematizar la subjetividad docente como un mundo sumamente diverso que hace falta rearticular a un proyecto político más amplio. La óptica —coincidente con el llamado por recrear los sentidos de la educación pública (Pérez Gómez, 1998; Sacristán, 1998)— permite trascender, por ejemplo, las suposiciones anteriores del maestro como seguidor del líder sindical, o como manifestante en las marchas de protesta ante instancias gubernamentales. El contenido regulatorio de la Carrera Magisterial, en tanto una nueva manera de operar la evaluación directamente en la escuela (anteriormente se suponía «la autonomía profesional en el aula»), se revela en el comentario de un profesor michoacano cuando dijo que «Carrera Magisterial es la sustitución del charrismo». Como vimos arriba, se percibe que la evaluación es un dispositivo de control del docente, que ha permitido subvertir la presencia del sindicato en la escuela, así como legitimar ante el maestro en servicio criterios externos (elaborados en otras instancias burocráticas y extraburocráticas) de «desempeño docente», pero que también sirve para inducir ciertas conductas al maestro.

*Los compromisos repensados y esbozados*

El posicionamiento desde los sujetos magisteriales democráticos es el que me permite visualizar algunos de los procesos de privatización y de regulación afectando la escuela pública, solamente anunciados aquí como hipótesis. Claramente hacen falta muchas aproximaciones más para conocer los patrones de respuesta de los profesores a partir de una micropolítica escolar. Objetivar el trabajo docente, representar el contenido de la profesionalidad docente a la hora de la mercantilización de los espacios públicos implica explorar las condiciones de posibilidad para no solamente defender la escuela pública, sino para recrearla, transformarla para que sea apropiada por los sujetos escolares y comunitarios como un espacio público (en el que se construyen nuevos poderes sociales garantizando el ejercicio de derechos de ciudadanía).

Ante la agenda conservadora surge la necesidad de relativizar la posición de la escuela como institución certificadora del Estado (es decir, no asumirlo como objetivo propio) y dar prioridad a su función formadora de ciudadanía, haciéndola efectiva. Implicaría situar la escuela pública mejor en relación a procesos de socialización al interior de movimientos populares, pugnando por resolver sus necesidades materiales (por tierra, salud, educación, vivienda, nutrición, etc.). Tiene sentido formular la pregunta que se hizo el brasileño Gaudencio Frigotto: Ante el «deficiente cívico» de la agenda conservadora y ante los medios masivos de comunicación y de informática, ¿cómo hacer la escuela un centro de pensamiento crítico? ¿Es posible rescatar la parte intelectual de un maestro al que se le ha reducido a la precariedad, al multichambismo, al terreno de la práctica por la práctica?

El compromiso exigido ahora es reconocer «la nueva realidad educativa» tal cual es: un régimen de poder particularmente amenazante de las concepciones ciudadanas de la escuela pú-

blica. Ante ello, y si no hemos de sucumbir a los reveses históricos inherentes al proyecto conservador, conviene no suponer la necesidad de la escuela pública para el capital (los grandes capitalistas parecen interesarse mucho más en las escuelas privadas como formadores de profesionistas) y pasar a visualizar el desmantelamiento en proceso de la escuela pública como una ejemplificación local de lo que queda del Estado benefactor. Hay que encarar de frente —con profunda sospecha y crítica— su paulatina articulación al mercado de bienes, de tecnologías y de trabajadores convertidos en «profesionistas libres». Pasemos a la lucha por crearla como un centro verdaderamente público, de confluencia de grupos sociales, de formación de gentes que piensan «acertadamente», como diría Paulo Freire. Lo importante, entonces, sería no reducir el problema de la escuela pública a un problema administrativo de gestión —lo que implica cuestionar estrategias de democratización que solamente actúan en el ámbito escolar— así como tampoco tiene sentido quedarse con —o partir de— la idea del maestro como responsable (léase culpable) de la baja calidad educativa.

Finalmente, sería indispensable retomar la discusión sobre el para qué (y para quiénes) de la escuela pública. Asumir este compromiso implica pensar la escuela pública no desde sus insumos interiores y según la flexibilidad de sus articulaciones, sino fundamentalmente apropiarse de una conciencia antineoliberal y actuar para formar nuevos sujetos pedagógicos autónomos —obviamente de calidad— para cuya existencia y reproducción la escuela fuera indispensable, aunque no suficiente.

*Bibliografía*

- Aboites, Hugo (1997). *Viento del norte; TLC y privatización de la Educación Superior en México*, México: UAM y Plaza y Valdés.  
— (1999). «La batalla por el financiamiento de la educación superior en los años noventa», *El Cotidiano*, año 15, mayo-junio, No. 95, pp. 35-48.

- Aboites, Hugo (2000). «El movimiento estudiantil universitario en la UAM y el CENEVAL», en Enrique Rajchenberg y Carlos Fazio, *UNAM: presente y futuro?*, México: Plaza y Janés, pp. 135-148.
- Almonacid, Claudio (2000). «Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena», en Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, Coords., *A cidadani negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho*, Buenos Aires: CLACSO y Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, pp. 259-265.
- Angulo Rasco, J. Félix (1999). «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», en Pablo Gentili, Coord., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 17-38.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión; Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Brachet-Márquez, Viviane (1994). *The Dynamics of Domination; State, Class and Social Reform in Mexico, 1910-1990*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Contreras, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Didriksson, Axel (1999). «La mercantilización de la universidad pública», *El Cotidiano*, año 15, mayo-junio, No. 95, pp. 25-34.
- Duschatzky, Silvia, Coord., (2000). *Tutelados y asistidos; programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, México: Paidós.
- Fernández Enguita, Mariano (1999). «O discurso da qualidade e a qualidade do discurso», en Pablo A.A. Gentili y Tomaz Tadeu da Silva, *Neoliberalismo, qualidade total e educação; visoes críticas*, Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, pp. 93-111.
- Frigotto, Gaudencio (1998). «Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito», en Gaudencio Frigotto, Coord., *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, pp. 25-54.
- Gentili, Pablo, (1994). «O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional», en Pablo A.A.

- Gentili y Tomaz Tadeu da Silva, Coords., *Neoliberalismo, qualidade total e educação; visoes críticas*, Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, pp. 111-179.
- González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann, Coords., (1995). *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Ediciones Morata.
- Ibarra, Eduardo (1999). «Evaluación más financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo», *El Cotidiano*, año 15, mayo y junio, No. 95, pp. 14-24.
- Jiménez Lozano, María de la Luz (2001). *Gestión escolar y profesionalidad docente; Las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa* (borrador de tesis), Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lummis, C. Douglas (1996). *Radical Democracy*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Pérez Gómez, Ángel (1998). «La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela», en Pablo Gentili, Coord., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, pp. 39-64.
- Popkewitz, Thomas S., Coord., (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía; crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Roitman, Marcos (2000). «Movimientos sociales, luchas populares y democracia: las nuevas fronteras de la educación», ponencia en la Segunda Reunión Anual del Grupo de Trabajo del CLACSO, Educación, Trabajo y Exclusión Social, «Un futuro para armar; democracia, ciudadanía y educación en América Latina», Buenos Aires.



- Sacristán, José Gimeno (1998). «La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado», en Pablo Gentili, Coord., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 65-82.
- Smyth, John (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, London: The Falmer Press.
- Sosa, Raquel (2000). «La criminalización de la protesta en la nueva política de seguridad pública», en Enrique Rajchenberg y Carlos Fazio, Coords, *UNAM: presente y futuro?*, México: Plaza y Janés, pp. 211-220.
- Stepan, Alfred (1993). «On the Tasks of a Democratic Opposition», en Larry Diamond y Marc F. Plattner, Coords., *The Global Resurgence of Democracy*, London: The John Hopkins University, pp. 61-69.
- Street, Susan, (1992a). «El SNTE y la política educativa, 1970-1990», *Revista mexicana de sociología*, No. 2, pp. 45-74.
- (1992b). *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, México: CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizabal.
- (1996). «Democracia como RECIPROCIDAD: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco», en Héctor Tejeda, Coord., *Procesos políticos en el México Contemporáneo; una visión antropológica*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdés, pp. 351-376.
- (1997). «Los maestros y la democracia de los de abajo», en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz, Coords., *Democracia de los de abajo*, México: *La Jornada*, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, pp. 115-145.
- (2000). «Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas)», en Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, Coords., *La ciudadanía negada; políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 171-212.

- Vázquez, Silvia y Deolidia Martínez (2000). «Educar, administrar, conducir... de la gestión a la política y de los mandatos a las decisiones colectivas», en Susana B. Posé, Silvia Vázquez y Deolidia Martínez, *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*, Buenos Aires: Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de Educación de la República Argentina, Año 1, No. 1, pp. 31-51.
- Wood, Ellen Meiksins (1995). *Democracy Against Capitalism; Renewing Historical Materialism*, Cambridge: Cambridge University Press.