

CIUDAD DE PORTO ALEGRE Y OTRAS ORGANIZACIONES SOCIALES, FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, Porto Alegre, Brasil, 24-27 de octubre, 2001; ponencia intitulada “¿Magisterio, docencia o militancia? Rescatando el oficio entre las ruinas--¿o cimientos?—de la escuela pública moderna”. Publicado en la Revista MEMORIA (Centro de Estudios del Movimiento obrero y Socialista, A.C.), número 155, enero del 2002, 34-39.

¿Magisterio, docencia o militancia?

- **Rescate del oficio entre las ruinas -¿o los cimientos?- de la escuela pública moderna**

Susan

Street

La autora es profesora-investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente), México.

"Hoy, más que nunca, la utopía de la sociedad del trabajo es nuestra utopía."
Emir Sader (1)

Las opciones en el título para nombrar el oficio del trabajador de la educación esconden una trampa: ¿estaría cerrada la selección de la identidad idónea para mañana a una de las tres mencionadas? ¿Habría otra posibilidad? ¿Otras opciones? ¿Depende de nosotros? ¿Tiene sentido hablar de oficio cuando las condiciones actuales del trabajo docente prácticamente imposibilitan educar en el sentido más pleno (humano) del término?

Veamos cómo cada término representa un camino histórico ya caminado, aunque no agotado, en la mayoría de nuestros países de América Latina; cada uno de estos proyectos (de sujeto pedagógico) planteaba retos particulares para la interpretación del oficio, para la práctica misma y también para la identidad gremial. Todos, desde luego, emergieron del concepto moderno de la escuela pública como formadora de ciudadanos e integradora de la nación, al son tocado por el Estado-en-construcción, legitimado por sus promesas de

progreso y desarrollo. (2) Magisterio, docencia y militancia suponen una labor de los profesores al servicio de la civilización occidental, plantean una educación funcional a los patrones de escolaridad exigidos por los procesos de modernización (i. e. desarrollo capitalista), que a su vez irían, supuestamente, aplanando la pirámide escolar y social. Todos estos referentes identitarios del oficio han sido destronados, dislocados de sus coordenadas históricas, puestos en cuestión por las contradicciones en el capitalismo periférico, por el "sistema emergente del mercantilismo corporativo de estado", para apoyarme en la concepción de Noam Chomsky (2001: 18).

Los profesores son magisterio: pertenecen al gremio; fueron educados en las escuelas normales expresamente diseñadas para preparar a los profesores como transmisores del currículum oficial. Este currículum a su vez fue conformado por la élite ilustre del país como La representación de la identidad nacional, síntesis del perfil del ser-educado-en-sociedad, aspiración de los valores históricamente apropiados como capital cultural universal deseable por todos y cada uno en la misma medida. (3) Magisterio significa mastery, maestría en el manejo del conjunto de conocimientos legítimos y necesarios para la vida social. El que todavía hoy los profesores se identifican como magisterio, se evidencia de inmediato con la revelación de que la gran mayoría de maestros sigue utilizando, por sobre cualquier otro material didáctico, el libro de texto oficial. Se enseña lo ya pre-escrito, lo pre-determinado, lo pre-programado; con razón el único afán (educativo) es ir perfeccionando el método de enseñanza probado a diario una y otra vez (Calvo, 1995; Rosas, 1996). Como magisterio, los maestros son servidores públicos del Estado, de ese Estado protector, garante de los derechos y receptor de las obligaciones de toda la población. Los maestros han sido magisterio en las buenas y las malas, cuando ese Estado prometía y cumplía (mal), poniendo más escuelas para más niños y jóvenes, pero también ahora que ha dejado de prometer y de cumplir, cuando se ha alejado de su cometido constitucional de educar a todos y, en su lugar, delega, regula, evalúa, castiga y premia.

Durante todos estos años de la paulatina pérdida del Estado Educador (o Estado Docente como también se dice) y su transformación en un Estado Mínimo, Regulador (4), se ha venido convenciendo a los maestros de que para ser verdaderos profesionales, profesionistas de primera y no de segunda, se requiere "profesionalizar" el oficio, formalizando los saberes en pedagogías modernas y eficaces, tecnológicamente avanzadas, mejorando el desempeño docente tal como se mide en los exámenes a los alumnos, aumentando las calificaciones asignadas por otros a la hora de medir nuestro rendimiento. Ahora los maestros son "docentes" ansiosos de competir por los fondos disponibles, sean estímulos, sean contratos; son orgullosos de la participación responsable en la gestión escolar, en la promoción de la escuela para garantizar su clientela, todo porque colaboran para eficientar la adaptación de la institucionalidad escolar a los nuevos requisitos exigidos al país al insertarse dinámicamente en las relaciones de la globalización.

Ser "docente" ahora implica para el profesor poner toda su creatividad y experiencia al servicio del que mejor paga, pasando por alto, probablemente, una reflexión crítica sobre los fines de la educación y sobre las maneras en que el profesor asuma su trabajo. Ahora, como docentes responsables de la calidad educativa, cada profesor se apoya en los posgrados, en los cursos de educación a distancia, en los diplomados, para una continua

actualización que impacte directamente en la práctica docente. En este modelo apoyado por el pensamiento tecnocrático, se supone que es responsabilidad de cada quien determinar su inserción laboral y profesional, por lo que cada vez más parecen estorbar aquellas formas viejas (corporativas) de reproducir el gremio como una identidad social ascendente. Como docentes, los profesores se orientan a dar servicio al cliente y, en esa respuesta, no es raro que sea el mismo profesor quien recurra a otros servicios privados, contribuyendo así a la privatización en marcha. Se espera, además, que cada docente ponga de su bolsa los fondos requeridos para calificar (mejor que sus colegas) la trayectoria profesional, para conformar el portafolio de capacidades en venta. Este docente no ve más al Estado como su único formador, como fuente de su vocación e inspiración educativa.

Pero, entre el repetir y repetir que siente el maestro en el ejercicio de su oficio y el estar al día de aquel cuya docencia esté sometida a la fiscalización, había también otro camino andado que permitía al trabajador de la educación realizarse en una entrega a dar respuesta a las necesidades más amplias de comunidades y de personas involucradas en las escuelas donde laboraba. Ser militante podía implicar apropiarse del proyecto educativo socialista (durante la época cardenista en México, por ejemplo) y ser su difusor, aun a riesgo de la vida propia ante la movilización probable de fuerzas contrarrevolucionarias o, también en el caso mexicano, podría significar una opción política de oposición al régimen autoritario durante los años del cacigazgo de Carlos Jonguitud Barrios, líder vitalicio del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Luchar por la democratización del SNTE en los años ochenta significaba enfrentar un dominio cerrado a aquellos rebeldes e inquietos que no querían someterse a las rutas escalafonarias, que convertían los puestos gubernamentales en cotos del poder del partido único, del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Concebir el trabajo docente desde esta militancia política implicaba asumir la tarea de llevar una conciencia política a los maestros para que se movilizaran para defender los derechos que les correspondían como trabajadores al servicio del Estado. Educar como concientizar muchas veces significaba para estos profesores convencer a los padres de familia de que su lucha era digna, decirles que un maestro no podía enseñar bien a sus hijos sin un salario digno, que había que ocupar masivamente las calles, hacer los plantones y las marchas para exigir al Estado lo que era su deber. Educar para un militante de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), por ejemplo, era "poner el ejemplo" de la ética democrática y de la creencia en una racionalidad deliberativa en condiciones de igualdad. Era exigir elecciones transparentes de los representantes sindicales y demandar directivos escolares "honestos y respetuosos"; era asumir una actitud de respeto hacia el Otro y hacia los semejantes.

Asumirse "militante" trasladaba la pedagogía a las calles, muchas veces dejando intacta la escuela, abandonados los alumnos, vulnerables los procesos educativos programados y aislados a los que no avalaban "el consenso de la base". (5)

De tal manera, la experiencia de los trabajadores de la educación en el siglo recién pasado podría sintetizarse como propuestas rescatadoras del oficio. ¿Gremializar, profesionalizar o politizar la educación? Trasladas al terreno del trabajo docente, educar bajo la premisa gremial apostaba a la bondad de la homogeneidad de la cultura gremial y de

la uniformidad de las condiciones de trabajo. "Igual paga por el mismo trabajo" es una consigna reivindicada todavía hoy por muchos maestros mexicanos. Apropiarse del trabajo bajo este eje identitario era presuponerse parte de un beneficiario colectivo de los derechos otorgados por el Estado a sus trabajadores; era aspirar, siempre como sindicalista, a determinado nivel y calidad de vida.

En cambio, educar con la vista puesta en la profesionalización prometida por un gobierno tecnócrata privilegiaba las estrategias de diversificación y especialización de las habilidades del trabajador. Dicha filosofía opera recientemente bajo la consigna neoliberal de "cada quien su nicho", cada quien desarrollando su ventaja comparativa. Apropiarse de este trabajo desde la perspectiva del profesional implicaba subordinar todos los aspectos de la relación maestro-alumno a un desempeño considerado adecuado según los criterios de evaluación impuestos por el sistema en su conjunto. Muy diferente era la convicción del militante. Depositar toda la fe en la labor concientizadora de la vida como una relación de poder implicaba rescatar la cultura popular y socializar sus dones organizativos en gestionar la cooperación en las tareas sociales. Apropiar el trabajo docente bajo este oficio se relacionaba íntimamente con la escuela como centro de poder, sostenida por las redes de relaciones comunitarias e institucionales, vinculada a proyectos extra-escolares.

Ciertamente, podría tomarse lo mejor de cada camino; podría llegarse a un consenso para una formulación de buena voluntad respecto a cómo repensar la institucionalidad heredada para idear nuevamente el oficio. Sin embargo, ninguna propuesta, ni ninguna combinación de ellas, parecería darnos muchas pistas para enfrentar "los desafíos de la vida contemporánea". Admitamos también que, para efectuar un rescate simbólico de estas andanzas, uno tendría que partir de algún lugar, pensar desde alguna óptica y, sobre todo, imaginar una dimensión de futuro con una buena dosis de esperanza.

Vayamos un momento a la experiencia de los maestros democráticos michoacanos de la Sección XVIII del SNTE. Los activistas de este movimiento de base comienzan recién ahora a preguntarse sobre cómo refundar la escuela pública. (6) Después de años de luchas por democratizar el SNTE, años de construirse una identidad netamente sindicalista de "maestros democráticos", ahora se empieza a sensibilizarse ante el hecho de que la escuela pública corre peligro. Y no solamente eso, surgen discursos insinuando que hay que desarticular y rearmar la escuela pública sobre bases que toca a los trabajadores de la educación constituir. Están llamando a hacer la escuela verdaderamente pública, como espacio de confluencia de grupos sociales, más que materialización de un agenda heredada y dictada desde el centro político de la nación.

Hace diez años, cuando los recortes gubernamentales del presupuesto educativo se tornaban más evidentes, cuando la austeridad salarial impuesta no cedía, los maestros democráticos levantaron las consignas de defender la educación pública; agregaron a sus pliegos petitorios la exigencia de que el Estado cumpliera con el 8 por ciento del PIB dedicado al sector educativo. Ahora, después del rescate gubernamental de los bancos a favor de los banqueros y de las empresas a favor de los empresarios (el FOBAPROA convertido en el IPAB), esta exigencia aparece como ilusoria, como pedir peras al olmo. Además, estos sindicalistas reconocen que "la alternativa" para la escuela tiene que ser

global: debe abarcar los tres factores esenciales del trabajo docente: la organización escolar (los tiempos), el salario y un sistema formativo permanente. (7)

La democratización del sindicato que tuvo lugar en diferentes partes del país transcurrió sin afectar la posición del trabajador en el sistema educativo, sin necesitar "rescatar el oficio". (8) Los maestros que se organizaron en las filas democráticas de la CNTE han contribuido a resistir como sindicalistas, mas no como educadores, la difusión del modelo educativo neoliberal. La resistencia ha sido organizada fuera de las bardas protegiendo la escuela; entre los activistas, permanece la inquietud por no saber cómo modificar las dinámicas propiamente escolares. Sus discursos se empeñan en revelar las lógicas de dominación detrás de los sistemas de incentivos que el gobierno, en coordinación con la cúpula del SNTE, disfrazó como un programa de mejoría profesional. Intentan desnudar las promesas de la municipalización como una nueva estrategia de control vertical que subvierte la capacidad mediadora del sindicato en los conflictos escolares y laborales. Es decir, este movimiento magisterial se movió para detener la pérdida de sus derechos como trabajadores, pero no ha impedido la paulatina instalación de mecanismos tecnocráticos gubernamentales en las escuelas, ni tampoco la inundación de los componentes ideológicos de la educación al servicio del mercado.

Detener y resistir -buscando acumular fuerzas y conquistar espacios sindicales- no ha impedido los avances gubernamentales en la metamorfosis de la escuela pública (9):

- en su descomposición como inmueble al ir reduciendo la asignación presupuestal para la infraestructura y al depender más de las aportaciones "voluntarias" de la comunidad educativa;

- en la transformación de los padres de familia en clientes y consumidores al promover esquemas individualistas de opción entre escuelas (vouchers y escuelas charter);

- en la intervención de múltiples agencias gubernamentales, nacionales e internacionales para mejorar la oferta educativa (computación e inglés) de la escuela;

- en el aislamiento del poder sindical de las tareas históricas de defensa de los derechos laborales;

- en la intensificación del trabajo del docente a la hora de asumir otro régimen de gestión basada en la evaluación de resultados, en sustitución de la eficacia de su formación básica magisterial;

- en la tendencia a dejar la preocupación por una formación integral y enseñar para el examen;

- en la agudización de los ambientes de competencia, entre docentes por ser "la mejor maestra", entre escuelas por los alumnos, por los fondos y por los proyectos financiados;

- en la cancelación de los turnos vespertinos ante la baja en matrícula cuando muchos optan por escuelas del sector privado;

- en la reducción de los horarios dedicados a las materias humanistas, cívicas y sociales a la hora de privilegiar en enfoque back to the basics;

-en la desaparición de la modalidad de educación especial sin una capacitación adecuada en el manejo de las necesidades de los discapacitados, etcétera.

La escuela pública hoy es una escuela precaria y pobre, opción por default de las familias pobres. La escuela pública hoy es una empresa en riesgo; por tanto, también lo es educar en esta escuela pública. (10)

Los investigadores ignoramos, en gran medida, los perfiles que marcan la nueva subjetividad del maestro, resultado de este tránsito del interés por lo público al interés propio y, en el caso del trabajador, al interés por la supervivencia individual. (11) Lo que tenemos son hipótesis. Se ha dicho que los profesores están desconstruidos: han sufrido una desconstrucción de las categorías primordiales de su existencia social, como gremio, con la ofensiva neoliberal al concepto de la educación como un derecho para todos (Grassi, 1994). (12) Estando su trabajo en proceso de desregulación, los maestros vienen reestructurándose al ritmo del embate de la Nueva Derecha y sus propuestas para articular el servicio educativo público a la lógica del mercado. En palabras de Silvia Duschatzky (2000), están sufriendo una ruptura de sentido por los quiebres de los imaginarios público educativos, que sostenía su identidad como servidores públicos. (13) El español José Contreras (2000: 85) lo ve un poco distinto: "el profesorado está reaccionando, mayoritariamente, de una manera confusa...está interiorizando el discurso de la diferenciación escolar y la competitividad de unas escuelas contra otras"

Para otros intérpretes, los profesores no hallan cómo evitar innovar, no nuevos métodos, sino nuevas prácticas de simulación con tal de sobrevivir, de no perder el empleo (Jiménez, 2001). En mis seminarios con sindicalistas democráticos, he registrado una variedad amplia de interpretaciones de "lo que pasa con el maestro". Llaman la atención las constantes referencias a una angustia colectiva al estar sometidos a exámenes, al tener que evaluar a los mismos compañeros, al vivir cotidianamente las divisiones entre los que entran a Carrera Magisterial y reciben estímulos económicos y los que resisten hacerlo. Los activistas identifican entre los maestros en sus regiones un malestar doloroso por la pérdida del control sobre su trabajo, por la sensación de estar desvalorizado en su actividad creativa, por el sentido de vulnerabilidad ante la ausencia de una mediación sindical eficaz, por la dificultad creciente de ganarse la vida. (14)

Ninguna de estas tres síntesis identitarias parecen tener una feliz vigencia o una impactante realización en estos días de crisis educativa. La identidad magisterial -como una gremialidad, como una profesionalidad o como una militancia- anda a la deriva y en búsqueda de sujetos que sigan dando pasos. O, tal vez, es que estos caminos se han juntado y yuxtapuesto de tal manera que nos encontramos ante un choque, un embotellamiento o, bien, una encrucijada. Cuesta trabajo identificar las salidas y lo que antes era un camino pavimentado ahora es una brecha de terracería. Hay señales que indican que no vale la pena discutir qué material usar para pavimentar nuevamente.

Son varias fuerzas que subvirtien lo público de la escuela pública y, por tanto, debilitan el trabajo docente. En México, el movimiento indígena (revitalizado por el zapatismo chiapaneco del Ejército Zapatista de Liberación Nacional), con su componente educativo basado en la demanda por el control de las escuelas por parte de las comunidades

indígenas, como parte de la lucha mayor por el reconocimiento constitucional como sujeto político, ha cuestionado la acción histórica del magisterio fundada en el concepto del maestro como civilizador y la escuela pública como modernizador (en su sentido de integración como una negación de la diferencia). Muchos grupos indígenas no aceptan al maestro hecho agente de aculturación y negocian el tipo de conocimiento en los saberes gremiales del maestro. (15)

El Estado, por otra parte, deja de ser sujeto formulador de las políticas educativas nacionales; ahora es mejor pensarlo reproduciendo los ejes desarrollados por las agencias internacionales. Este protagonismo moribundo, parcial y parcializado, va produciendo el vaciamiento de un proyecto educativo estatal en función de las necesidades de la población. Significa que no habrá una propuesta formativa única para los docentes, cada día más sometidos a la lógica del mercado para sus necesidades de actualización y también del empleo. El Estado no es más El sujeto constituyente de los sujetos pedagógicos de la sociedad.

El Estado era, pues, el que legitimaba sustantivamente la tarea educativa del maestro como una actividad pública. La escuela pública representaba el bien común, la idea de una comunidad educativa, de una educación común a todos, de un conjunto de valores y actitudes compartidos que se reproducían en esta escuela pública, con todo y sus desigualdades sociales. Sin este patrón heredado y sin el pacto social que lo sostenía (Aboites, 1997), va fragmentándose una guía histórica para la modernización (término que, por cierto, ha dejado de usarse en la política educativa mexicana).

¿Qué queda, entonces, de la escuela? Simbólica y materialmente, ¿qué queda del oficio? Según Deolidia Martínez (1992 y 2001), queda el trabajo real, quedan las actividades de los profesores para cuidar a sus alumnos, para velar por la seguridad y el resguardo de los niños y los jóvenes, por estimular su crecimiento y formación como seres humanos plenos. Sus (pre)ocupaciones resaltan los lazos afectivos entre maestro y alumno y sostienen las mil y una acciones y reflexiones adentro de la escuela por mantenerla como un centro de confluencias, un espacio de encuentros y de diálogo social. Silvia Duschatzky (1999: 22) dice lo siguiente para los sectores populares: "Si la escuela se erige como núcleo de sentido es porque opera como campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres de la vida social". (16) La escuela tiene sentido si en sus procesos cotidianos recompone los tejidos sociales rotos por los procesos del orden capitalista, si la escuela logra "articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses", esto es, si recobra su dimensión de empresa humana y humanizante.

Queda también la férrea decisión de muchos maestros por impedir que se acabe la escuela pública. Esta decisión tuvo una representación discursiva recientemente (el 22 de agosto de 2001) en voz de la secretaria general de la CTERA, Marta Maffei, en la Marcha Nacional Educativa en la Plaza de Mayo en Argentina.

"Lo hemos dicho mil veces y lo vamos a repetir hasta el cansancio. No van a privatizar la educación pública, la educación no es un negocio, las escuelas no son un comercio, el sistema educativo tiene trabajadores de la educación, no comerciantes. El conocimiento no es una mercadería, no vamos a aceptar que el servicio educativo sea tratado como una

mercancía más, ni en el ALCA, ni en la Organización Mundial de Comercio, ni en ningún otro acuerdo trucho... Venimos también a dar una explicación a los padres. Venimos a no dejar de ser docentes... no peleamos sólo por nuestros salarios, peleamos para que la educación pública siga abierta, peleamos para que los pibes que reciben finalmente un título no tengan que hacer largas colas en la Embajada para irse del país. Peleamos para que puedan quedarse acá y pelear al lado nuestro en una Argentina rica, a pesar del empobrecimiento al que la han sometido los dictadores de turno."

Las luchas, las resistencias y los conflictos actuales en el sector educativo, que contribuyen a estrechar la identificación del sujeto docente con su oficio, nos hablan de construcciones particularmente relevantes para hoy. Puedo aquí apuntar (como una lista incompleta) que estas construcciones son (o deben ser) procesos al interior de cada lucha particular, por grande o pequeña que sea, por hacer realidad aquí y ahora la democracia real. Pensándonos como humanidad en proceso de supervivencia, en lucha por constituir un nuevo polo civilizatorio que no es ni el Estado ni la sociedad que conocemos, propongo que hagamos el esfuerzo por problematizar y por teorizar de nueva manera las siguientes pistas:

-Recobrar el sentido de lo público de la escuela, impidiendo más amputaciones de los espacios ciudadanos.

-Recrear la dignidad del trabajo docente como una tarea que rescate nuestra humanidad y potencie la solidaridad con los más pobres.

-Luchar por reconstituir el discurso de los derechos de los trabajadores, reelaborando los derechos como reivindicaciones sociales y no solamente gremiales o políticas.

-Reconcebir el sostén social del trabajo docente, alejándolo del trampolín social que fue y arraigándolo en las aspiraciones de las comunidades locales y los territorios regionales.

-Profundizar la ética del cuidado (comprensión, afecto, salud, hospitalidad) del Otro a la par del propio.

-Mantener viva la memoria histórica de las luchas por la democracia real;

-Aspirar a controlar nuestras vidas.

Notas

1 Emir Sader (1999: 146).

2 Muchos autores han destacado que hay que ver el origen del magisterio en el proceso de surgimiento y consolidación de los sistemas educativos nacionales, en la construcción del Estado-nación del siglo XX. Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (1992: 10) escriben que "Se le definió (al maestro de educación básica) entonces como un 'civilizador', un educador moral antes que un instructor, cuya tarea primordial era transmitir normas, valores y pautas acordes a la Nación que se estaba conformando. Un 'convertidor', artífice de los cambios

esperados en la población hacia la cual su obra estaba destinada. Un 'apóstol', difusor de un nuevo mensaje."

3 Ver los artículos en el volumen coordinado por Levinson y otros, 1996.

4 Ver los artículos en la revista de la Universidad Autónoma Metropolitana, El Cotidiano, año 15, mayo-junio, No. 95; en especial, el libro de Hugo Aboites (1997).

5 He dedicado buena parte de mi investigación al movimiento magisterial mexicano, tanto en el proceso constitutivo como sujeto democrático, como en la manera de impactar la burocracia estatal y la formulación de la política educativa. Para una selección de mis trabajos, ver Street (1992, 1994, 1998 y 2000).

6 En Zacatecas, del 7 al 8 de julio de 2001, varios contingentes de maestros democráticos - con unos 400 participantes- invitados por la Sección 34 del SNTE, se reunieron para celebrar el Primer Encuentro Pedagógico Nacional 'por la construcción de un proyecto de educación democrático popular'. Mi participación como conferenciante en este evento me permitió registrar los debates entre los representantes sindicales. Es notoria -por su regularidad y su extensión- la producción documental de la Sección XVIII del SNTE, en Michoacán, en torno a su programa sindical y educativo. Ver su revista Educación y Cultura, así como su página Web, <http://www.seccion18.homepage.com>. Destaca también su tradición de talleres de formación y su activismo en el terreno de la organización de actos abiertos al público sobre temas educativos. Con la excepción de la Sección XXII en Oaxaca, la XVIII es la única sección democrática del SNTE que ha participado con una propuesta sindical (consensada entre todos los agremiados) en la legislación educativa estatal, incluido el Plan Educativo del Estado de Michoacán.

7 Un dirigente michoacano de la Sección XVIII del SNTE dijo lo siguiente en una reunión en Zacatecas en mayo de este año con representantes de otros contingentes democráticos. "Es tiempo de buscar la alternativa. Estamos conscientes de que la educación hasta hoy no ha creado lo que queremos. Seamos un movimiento pedagógico magisterial nacional. Necesitamos crear un Proyecto Educativo Alternativo propio 'de alta calidad'. Si el 60 por ciento de los maestros michoacanos están inscritos en Carrera Magisterial, no es porque nos lleve a la alta calidad que queremos. Estamos obligados a reconcebir todo: el nuevo modelo educativo de que habla el presidente Fox es para producir mano de obra y no queremos eso. ¿Cómo nos ponemos en movimiento por lo nuestro? Estamos necesitados de un salario constitucional; por ello, proponemos la jornada constitucional de ocho horas para poder salvar lo artístico, lo deportivo, lo tecnológico, aspectos cancelados o reducidos en la propuesta gubernamental. Incluimos también la actualización en la jornada laboral de ocho horas. La disyuntiva es: o nos la jugamos completa o nos la jugamos en ajustes parciales siempre al ritmo que marca el gobierno. Nuestra idea es no confrontar a los profesores que dicen 'sí a Carrera', sino construir primero desde los que dicen 'no' e ir convenciendo en los hechos al gestar un nuevo modelo educativo. En realidad, estamos hablando de una refundación de la escuela."

8 Una valoración de la democratización del SNTE afirma que ésta debería pensarse como una liberalización de las reglas políticas en el interior de las instancias electorales del sindicato. Ver Street (1997).

9 Francisco Beltrán Llavador (1995: 162) analiza las implicaciones organizativas de la desregulación de los sistemas educativos públicos. La metamorfosis de la escuela pública tiene, entonces, una direccionalidad determinada: "Nos enfrentamos... con una redelimitación del campo organizativo que pasa, en su fase actual, por la reconfiguración de la forma escuela o, dicho de otro modo, por la desaparición progresiva (disolución) de sus regularidades organizativas tradicionales."

10 Sería larga la lista de citas para fundamentar el estado de la escuela pública. Para México, Christopher Martin (2001: 1 y 15) realizó un trabajo bastante global sobre el estado de la educación pública en el que argumenta el fracaso de las políticas compensatorias para sacar adelante a la escuela pública, y la necesidad de no esquivar la responsabilidad de emprender reformas profundas. "Put simply, the once indisputable sway over popular educational provision is being eroded by the rich buying out of the system at the top, while the poor are falling out of it at the bottom. Meanwhile, those still served by it (the bulk of the population) experience its reluctance to be responsive and accountable to them and to change with the times...public education may well end up as the educational system for the poor. In this way, rather than compensation safety nets being reabsorbed into public education, the reverse happens. Public education becomes one big safety net for the poor."

11 José Contreras (2000: 85), en debate con Mariano Fernández Enguita, en las páginas de Cuadernos de Pedagogía, desarrolló los diferentes sentidos de lo público de la escuela y su impacto en el trabajo docente. Dice que la reforma neoliberal viene operando una transformación en estos sentidos: "ante la pérdida del sentido de lo público, lo que prevalece no es el deseo de beneficio del público, sino tu propio interés de supervivencia. El tránsito ideológico ha seguido, pues, este camino: del interés por lo público al interés propio, sin pasar por el interés por el público, que en todo caso es usado de forma instrumental: sólo se atiende a aquel interés del público que beneficia el mío propio."

12 Estela Grassi, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994: 65) fueron pioneras en destacar la yuxtaposición de las múltiples crisis que afecta la educación (la crisis fiscal del Estado, la crisis de los ajustes impuestos por el FMI y la crisis de la calidad educativa) y su impacto en el profesorado: "Al tiempo que se modifican las condiciones de vida de los sujetos involucrados (también las nuestras), se desestructuran concepciones que parecían profundamente arraigadas en la sociedad, algunas de ellas íntimamente ligadas al campo de la educación."

13 "Las reflexiones que ponemos en el escenario del gran 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 (los 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." (Duschatzky, 2000; 20)

14 Como botón de muestra, recupero el testimonio hecho en 1997 por un activista de la CNTE en Jalisco, México, un Estado federativo con poca tradición de lucha; más bien, donde los profesores padecen un sindicalismo corporativo muy arraigado: "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 con 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."

15 Últimamente, los estudiosos de la relación entre la etnicidad y la escolaridad han documentado el rechazo generalizado a prácticas históricas del magisterio; por ejemplo, las de los maestros bilingües que actúan como caciques regionales, las prácticas docentes discriminatorias de minorías étnicas y las prácticas estigmatizadoras de disidencias varias. Para estudios del caso de las propuestas educativas indígenas, ver Rojas (1999), González (2000) y Bertely (1998). Para una visión más histórica, ver Rockwell (1998).

16 "No necesariamente será la escuela para el ascenso social o para la formación de las élites y de la ciudadanía en los términos modernos, pero algo del orden de la integración social que estaba en la base de los pilares fundacionales seguirá funcionando como territorio de expectativas." (Duschatzky, 1999; 22)

Referencias

-Aboites, Hugo (1997). Viento del norte; TLC y privatización de la Educación Superior en México, UAM-Plaza y Valdés, México.

-Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky, coordinadores (1992). Maestros; Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA y Miño y Dávila Editores.

-Beltrán, Francisco (1995). "Desregulación escolar, organización y currículum" en Volver a pensar la educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica), Fundación Paideia, 152-170, Madrid.

-Bertely, María (1998). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

-Calvo, Beatriz (1995). "Modernización educativa: Actualización del magisterio y trabajo docente", ponencia magistral en la Semana Cultural Equidad y Superación Magisterial, Chihuahua, marzo, documento inédito.

-Chomsky, Noam (2001). "Controlar nuestras vidas", Observatorio Social de América Latina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), enero, 15-20, Buenos Aires.

-Contreras, José (2000). "Sobre las raíces del problema y el andarse por las ramas", Cuadernos de Pedagogía, No. 292, junio, pp. 81-86.

-Duschatzky, Silvia, coordinadora (2000). Tutelados y asistidos; programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Paidós, México.

-Duschatzky, Silvia (1999). La escuela como frontera; reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, Paidós, México.

-González Apodaca, Erika (2000). Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, tesis de maestría, CIESAS-Occidente, México.

-Grassi, Estela, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994). Políticas sociales; Crisis y ajuste estructural. Espacio Editorial, Buenos Aires.

-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, México.

-Levinson, B., Foley, D., y Holland, D., coordinadores (1996). The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of Schooling and local practice. SUNY Press, Albany, NY.

-Martín, Christopher (2001). "Mass education, privatization, compensation and diversification: Issues on the future of public education in Mexico", ponencia para el Congreso de Latin American Studies Association, 6-8 de septiembre.

-Martínez, Deolidia (1992). El riesgo de enseñar, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México.

-Martínez, Deolidia (2001). "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente", ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, 6-8 de septiembre.

-Rockwell, Elsie (1998). "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales", en El Cotidiano, No. 87, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, pp. 38-47.

-Rojas Cortés, Angélica (1999). Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes, tesis de maestría, CIESAS-Occidente, México.

-Rosas, Lesvia (1996). "Una Mirada Crítica a la Capacitación y Actualización de los Maestros en el Medio Rural, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXVI, No. 2, Centro de Estudios Educativos, México.

-Sader, Emir (1999). "Trabajo y política en el fin de siglo", en Claudio Lozano, comp. El trabajo y la política en la Argentina de fin de siglo, Primer Encuentro Nacional por un Nuevo Pensamiento, EUDEBA y CTA, Buenos Aires, pp. 145-150.

-Street, Susan (1992). Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982), Colección Miguel Othón de Mendizabal, CIESAS, México.

-Street, Susan (1994). "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en Jorge Alonso, coordinador. Cultura política y educación cívica, Porrúa, México.

-Street, Susan, (1997). "Los maestros y la democracia de los de abajo", en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz, coordinadores. Democracia de los de abajo, Ediciones La Jornada, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, México, pp. 115-145.

-Street, Susan (1998). "El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?", El Cotidiano, UAM, No. 87, enero-febrero, México, pp. 7-15.

-Street, Susan (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, coordinadores. La ciudadanía negada; políticas de exclusión en la educación y el trabajo, CLACSO, Buenos Aires, pp. 171-212.