
Capítulo VIII

Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas

◀ Susan Street*

*A la memoria del Profesor Javier Acuña, sindicalista democrático de
Michoacán y dirigente popular muy querido.
Muerto en circunstancias sospechosas y no aclaradas el 31 de diciembre
de 1999*

El pensamiento crítico tiene que enfrentar a las ideologías neoliberales y neoconservadoras que muestran un enorme potencial de mentir y convencer, de mistificar y desarticular, de enajenar y *zombizar*, de festejar el cinismo y alentar el conformismo. Pero el pensamiento crítico necesita además atender y entender todo lo que parezca un movimiento alternativo, todo lo que entre nosotros se manifieste como lucha contra el neoliberalismo, contra la desnacionalización, contra la privatización, contra la democracia electoral mutilada por la *modernidad salvaje* y el globalismo mafioso o elitista, que son lo mismo. El pensamiento crítico necesita plantear el problema de la alternativa con mucha más profundidad que en 1968.

Pablo González Casanova (“La próxima jornada,” Suplemento de *LA JORNADA* del 20 de septiembre de 1999, p. 19)

Introducción

“El problema de la alternativa” viene siendo el meollo del asunto para los maestros, que se inquietan por vincular su práctica docente y escolar a favor de la niñez con procesos de mejoría socioeconómica de las mayorías; para los activistas y luchadores sociales, que han buscado desde hace veinte años dirigir al

* Investigadora y profesora titular en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, A.C. (CIESAS) en la ciudad de Guadalajara, México. Recibió su doctorado en educación internacional del Graduate School of Education de la Universidad de Harvard..

magisterio en las luchas por la democracia sindical; y para los intelectuales, que hemos intentado teorizar los problemas de un movimiento magisterial disidente en el momento en que aspiramos a formar parte de un sujeto popular de transformación. Para estos tres tipos de agentes sociales que nos desenvolvemos en el campo educativo mexicano, “el problema de la alternativa” se sintetiza en el reconocimiento de la necesidad de crear la democracia. Para el pensamiento crítico, el asunto se complejiza al plantear y problematizar las condiciones estructurantes del trabajo docente y al revelar e interrogar las subjetividades múltiples de estos tres agentes, quienes interactúan bajo dinámicas diferentes en luchas concretas, en zonas delimitadas de resistencia activa, en territorios sociales y culturales específicos.

En México, y tal como lo señala González Casanova, “el problema de la alternativa” tiene sentido solamente para los que han participado en las luchas por transformar el sistema político autoritario en uno democrático. En el sector educativo este problema es relevante sobre todo para los grupos que se han transformado en actores políticos al pugnar por crear espacios democráticos donde éstos son el producto de la elección de representantes sindicales, de decisiones tomadas en asambleas, de la conversión de masas magisteriales en bases “formadoras del consenso” de la mayoría. En el magisterio mexicano, el problema de la alternativa ha sido encauzado por maestros que rechazan ser excluidos de las decisiones sobre la vida sindical, que niegan los patrones corporativistas que los formaron en una cultura política patrimonialista y que se pronuncian por una “ética de responsabilidad solidaria” como base de una identidad colectiva gremial.

Estos tres ámbitos vinculados al problema de la alternativa, en otras palabras, apuntan a “los procesos de democratización desde abajo” como los procesos históricos a través de los cuales -en ámbitos escolares y sindicales locales- se han ido destruyendo prácticas autoritarias, convirtiéndolas en democráticas. Es en estos procesos donde se ha ido constituyendo un sujeto democrático; donde se ha ido gestando, en los hechos y hasta ahora, “la alternativa” (Street, 1997). Para pensar críticamente el trabajo docente como campo problemático -tal el objetivo que me planteo aquí- precisamos situarnos en el interior de este proceso histórico de democratización que los maestros han encauzado desde la institucionalidad fundamentalmente sindical, desde luchas por la democratización del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). Precisamos abordar críticamente al sujeto democrático formado por los maestros disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Pero antes de hacerlo, conviene explicitar los supuestos teórico-metodológicos que sustentan esta orientación.

La voz de la analista: investigar desde el sujeto (a favor de los actores subalternos en función de un proyecto histórico). El posicionamiento de la investigadora.

De entrada, es importante aclarar la naturaleza de las investigaciones con las cuales he interpretado a este sujeto democrático. Desde hace veinte años he asumido una perspectiva a favor del desarrollo de las clases subordinadas, que ha ido tomando formas distintas según he ido construyendo vínculos con grupos específicos de maestros (Street, 1999). La perspectiva que ahora llamo “investigar desde el sujeto” comenzó como una búsqueda hermenéutica por identificar “las formas de pensar la democracia” de los maestros democráticos chiapanecos. Asumí un rol de intermediario entre los “académicos integrados” y los “excluidos”, las bases magisteriales *oprimidas, sin voz ni voto*¹. Desarrollé interpretaciones de la creatividad cultural del movimiento chiapaneco como gestor de nuevas voces e identidades sociales. Por varios años convertí mis estudios de la propuesta ética de los profesores democráticos chiapanecos en escritos de divulgación que estuvieran al alcance de los maestros organizándose para derrumbar al *cacique* de ese entonces, y *líder vitalicio* del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios. Asimismo, recurría al saber disciplinario de la antropología (Rosaldo, 1992; Guillermo Bonfil, 1989; Jorge Alonso, 1995) y de la teología de la liberación (Enrique Dussel, 1994) articulado a un marco teórico más general basado en el materialismo dialéctico (Gramsci, 1978). Produje artículos académicos que representaron mi versión de la memoria histórica del movimiento chiapaneco (Street, 1994; 1996; 1998b). Este registro sociológico pretendió legitimar acciones clasificadas por los grupos hegemónicos del sistema político como *ilegales* e *ilegítimas*, a la vez que buscó abrir la investigación educativa a los temas del poder y de la democracia: dos problemas, si no vetados a la academia educativa desde hace mucho tiempo, sí tratados con sumo cuidado.

Más tarde abandoné esta “etnografía representativa” porque sentía que no escapaba de algunas de las trampas de una situación objetiva del investigador del Occidente frente al Otro (nativo, colonizado, etc.) que hoy en día si disuelven desde el post-estructuralismo y el feminismo (Gitlin, 1994; Harding, 1998). Ahora estoy acercándome a una “etnografía dialógica” (Tedlock y Mannheim, 1995) que me está permitiendo analizar las determinaciones culturales, sociales y políticas de diversos discursos elaborados por los maestros, los activistas y los científicos sociales al interactuar en el campo educativo. Con este enfoque me interesa abordar los procesos de construcción de la democracia popular o radical, y con ello comprender los nudos problemáticos que viven los maestros al construir el *poder de base* desde el sindicalismo docente.

Algunos cuestiones teóricas relevantes.

Conviene introducir rápidamente la tríada conceptual con la que he pensado los problemas del magisterio democrático mexicano. Isabel Rauber (1995: p. 60) ha articulado teóricamente los conceptos de sujeto, proyecto y democracia de una manera muy sugerente.

El concepto *sujeto* hace referencia a lo fundamental, a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: se refiere a los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio; y esto será así en la medida en que sean ellos quienes asuman la transformación como una necesidad y un proceso propio, es decir, en la medida en que se decidan a participar en él. Y esto significa participar en la definición del rumbo y el alcance de esas transformaciones y también de las vías y caminos de acercamiento a los objetivos, en la medida en que vayan construyendo las soluciones, vayan construyendo y acumulando poder a la vez que construyen el proyecto y se autoconstituyen como sujetos.

Sujeto, proyecto y democracia son inseparables a la hora de estudiar los procesos históricos de democratización. No es posible pensar la democracia sin sujeto que luche por ella, y sin que este sujeto sea una manifestación material de determinado ejercicio del poder². Se trata de un poder que no se basa en una diferenciación interna entre los sujetos gracias a la fuerza coercitiva o manipulativa. Más bien, se atiende a un poder creado en el proceso de acuerdo y acción intersubjetivos al calor de la afirmación de ciertos valores, como la mutua responsabilidad, el diálogo y el ejercicio de la autodeterminación individual y colectiva (Ceballos, 1990: p. 114). Descubrí esta apreciación de la democracia como “toma de la palabra” al estudiar la democracia directa (como procedimientos y también como las condiciones de participación para ejercer la argumentación deliberativa) de los maestros chiapanecos de la Sección VII del SNTE durante los años ochenta.

Sin un sujeto que manifieste este proyecto a su interior, es decir, que crea los fundamentos de nuevas relaciones sociales más equitativas -menos marcadas por la dominación y la subordinación- no sería posible crear un nuevo orden democrático³. Asimismo, sin sujetos democráticos contruidos al ejercerse el poder popular desde abajo no puede haber subjetividades democráticas, ni puede haber personas y colectividades socializadas en el proceso de democratización que se hayan transformado a raíz de su participación. El siguiente testimonio de un maestro de base chiapaneco, al explicar en 1992 el impacto del movimiento magisterial en su persona, torna concreta esta afirmación teórica:

El movimiento me ha enseñado mucho: me ha creado firmeza en mis ideas, y me ha ayudado a organizar mejor mi forma de trabajar, a ser respetuoso con los demás, con mis directores y supervisores. Me ha enseñado el respeto a todos. Por-

que el movimiento fue una cosa humilde, sumamente humilde y hemos sufrido hambre, sed, pero tenemos buena voluntad. Sabemos que el gobierno no piensa en nuestros hijos; nosotros sí lo hacemos, me ha enseñado a tomar en consideración todos los aspectos de la realidad.

Un sujeto democrático expresa una nueva identidad social, profundamente impregnada por una intencionalidad democrática, que sólo es posible realizar en la reelaboración colectiva de los acuerdos de fondo culturales que marcan la pertenencia de los individuos a los grupos colectivos. El “ser sujeto democrático” es producto de una apropiación colectiva de una eticidad particular, que resulta porque los individuos reformulan los valores y los consensos básicos, negando anteriores identidades y afirmándose como los protagonistas en la realización de su humanidad, como seres dignos. En otras palabras, sólo se es sujeto democrático si se ubica en el proceso histórico de democratización (que tuvo su máxima expresión en la Constitución francesa de 1789), entendiendo esto como la extensión de los derechos humanos.

La extensión de los derechos humanos a todos los grupos y comunidades de excluidos implica generar procesos de conversión de masas inmovilizadas en las bases de organizaciones autónomas⁴. Este tránsito de la exclusión a la inclusión es determinado, en buena parte, por las mismas masas, quienes al luchar por nuevas condiciones de participación están modificando sus subjetividades, y por tanto la posibilidad de construir una relación diferente con los dirigentes, y, finalmente, con el sujeto mismo⁵. Así entiendo “la democratización desde la base”: los maestros chiapanecos movilizados crearon sus propias instancias organizativas desde las que cuestionaron los abusos de poder de *los charros* (los supervisores de zona). En esas protestas surgieron las propuestas, las acciones y una nueva moralidad pública para constituir un *poder de base* como autogobierno desde y para el sindicato⁶ (Street, 1992a).

Recuperar la trayectoria histórica de la democracia como el gobierno del pueblo, dentro de un régimen político autoritario como el mexicano, significa relacionar esta forma de poder con un proyecto político de transformación global del modelo de acumulación social (Stepan, 1993). Es por eso que, en contraste con la democracia liberal que privilegia los derechos ciudadanos individuales, para la democracia popular la justicia social es el objetivo central de las luchas por construir nuevos poderes sociales desde abajo. Y la justicia, si hemos de escuchar a los de abajo, viene siendo un asunto de respeto al otro, de respetar la dignidad del otro, del otro que es uno mismo. Jorge Alonso (1995: p. 77) lo expresó de la siguiente manera:

La democracia organiza en contra del Estado movilizador, en contra de poderes autoritarios (...). Fundamentalmente es un reconocimiento del otro, a convivir con las diferencias (...) conlleva ese impulso de la lucha en contra de las lógicas de dominación de cualquier especie. Así, crea un espacio de protección de dere-

chos que se defienden de todo poder. En este sentido, la democracia es esencialmente una dinámica de liberación, que combate todo tipo de exclusión y se convierte en un espacio privilegiado de convergencias. Por esto mismo, la suerte de la democracia se resuelve fundamentalmente desde la base de la misma sociedad.

Me apoyo en el concepto de democracia radical concebida como una forma política en la que el pueblo tiene el poder. “La democracia significa que el pueblo gobierna. Para eso, el pueblo tiene que organizarse en una entidad (instancia, forma) con la cual es posible tener y ejercer el poder” (Lummis, 1996: p. 21). Al asumir esta definición de democracia, reivindicativa tanto del *demos* (el pueblo) como del *kratía* (el poder) de entrada, nos alejamos de las acepciones liberales del concepto que, en su desarrollo histórico, han sido promovidas precisamente para negar el origen del término como forma política fundamentalmente igualitaria de autogobierno hecho modo de vida (Meiksins, 1996; Tejeda, 1996). Por ello es que se lucha por la democracia porque no existe; la democracia es un proyecto histórico por el que se lucha a diario.

El posicionamiento adoptado para pensar el trabajo docente: su posibilidad y sus consecuencias para el análisis

Mi punto de partida significa dejar de abordar la cuestión del trabajo docente desde la política gubernamental oficial. De entrada rechazo las pretensiones del régimen político de negar su pasado y presente autoritario y de afirmar su carácter democrático. Explícitamente renuncio a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado, como un ámbito supuestamente “neutro” susceptible a reestructurarse al gusto de los planificadores. Estos muchas veces dejan recaer en el maestro (abstraído de todo contexto social y cultural) todo el peso de las reformas propuestas, como si fuera cuestión voluntaria, y sin problematizarlos como productos históricos del mismo sistema educativo que pretenden modificar.

En lugar de presuponer el trabajo docente como un ámbito determinado por dispositivos normativos del Estado, la propuesta es que éstos, que obviamente sí existen, se incorporen al análisis tal como aparecen al actor subalterno. Al situar a este actor en su actividad pretendidamente democratizadora, es posible objetivar la política modernizadora en dos sentidos básicos. Por un lado, dicha política aparece como un conjunto de principios destructivos de los sistemas formativos del magisterio, situación que ha implicado para los maestros organizarse para defender colectividades históricamente heredadas. Y por otro lado, la modernización promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se constituye en un contexto generalmente adverso a la afirmación de un poder de base sindical democrático.

Ahora se dice que se requiere abrir este poder de base magisterial hacia convergencias más amplias en función de un proyecto popular. Esto se da ante la evidente incapacidad del

Estado capitalista de atender directamente las necesidades sociales de las masas empobrecidas, y ante su resistencia a reconocer a los actores sociopolíticos que denuncian esta situación (i.e., la CNTE, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN, el Consejo General de Huelga (CGH) de la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM).

En otras palabras, busco aproximarme desde este posicionamiento a la cuestión de los efectos de la globalización en el trabajo docente. Abordo esta dinámica de reestructuración productiva a través del discurso democrático desarrollado básicamente por los maestros que se plantean objetivar las reacciones de los profesores a la política educativa, y que lo hacen preguntando por los nuevos elementos de resistencia que están marcando el trabajo docente. Afortunadamente, esta tarea es hoy una posibilidad real por los desarrollos recientes en ciertos agrupamientos del movimiento magisterial, en particular por las experiencias del “Movimiento de Bases Magisteriales” de la Sección XVIII del SNTE en el Estado de Michoacán.

En la Sección XVIII democrática, desde 1994 los sindicalistas vienen formándose dentro de lo que llaman un “Proyecto Político Sindical”. Los activistas michoacanos vienen hace varios años discutiendo cómo superar *el arraigado gremialismo* de los maestros para poder reorientar el quehacer sindical hacia la pelea por las condiciones de vida digna, desde el campo popular en general⁷. Los activistas de la XVIII y representantes sindicales de otras regiones que simpatizan con esta idea están repensando la democratización como una lucha por el campo del trabajo, entendido como un conjunto de socialidades solidarias de todos los productores de vida natural y social. Como lucha por cambiar el modelo de acumulación, se parte de la afirmación del trabajador como productor-ciudadano, participante de un proyecto que intenta someter las decisiones económicas a las decisiones políticas de organización comunitaria, barrial, territorial⁸.

A su vez, la experiencia de la Sección XVIII del SNTE desde 1994 se debe a que algunos cuadros y dirigentes de la CNTE, la agrupación de la disidencia dentro del SNTE⁹, es consciente del agotamiento del sindicalismo autodenominado democrático como sujeto creador de la democracia, e inclusive del sindicalismo como proyecto histórico de regulación de las relaciones laborales. Es en estos momentos de éxito neoliberal para subvertir el poder sindical (no solamente en el campo educativo) cuando se perfila para el sujeto democrático como una doble necesidad. Se requiere encarar la reestructuración productiva globalizadora hecha realidad vivida en las escuelas, y a su vez resulta prioritario profundizar procesos de resignificación pedagógica que reflejen un trabajo docente intensificado y precarizado. Hay en esto un reconocimiento de los *logros del gobierno* y

de los *fracasos propios*; algunos maestros democráticos hablan de un renovado dominio gubernamental basado en la paulatina implantación de un régimen de “autonomía regulada”¹⁰ para la gestión escolar.

No obstante, no quiero dejar de lado que es en este momento histórico, también, cuando se desenmascara el carácter exclusionista inherente al capitalismo. Hay quienes niegan ser víctimas de la más reciente ronda o ciclo de expulsiones, dando lugar al surgimiento de nuevos actores políticos. En México, me refiero al EZLN y a sus bases sociales, los campesinos indígenas de Chiapas, cuya reivindicación de la dignidad humana ha conmovido a muchos y cuyos impactos múltiples en la Izquierda mexicana han motivado una especie de cuestionamiento paradigmático, afectando viejas categorías y estrategias de lucha. Desde el primero de enero de 1994, los zapatistas han inspirado a muchos a repensar “la alternativa” (Holloway, 1996).

En este sentido, y desde este sitio donde me encuentro, debo admitir que tiene poco sentido recurrir a los sindicalistas democráticos que siguen privilegiando la estructura sindical como un ámbito a conquistar, como un botín o coto de poder para los suyos. Tampoco sirve para mi propósito analizar las (escasas o nulas) propuestas que emanan del sindicalismo oficial, es decir, del antaño poderoso Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. Desde 1992, los seguidores de la profesora Elba Esther Gordillo en la cúpula del sindicato nacional no cuentan con condiciones para revivir el viejo papel del SNTE de *veto institucionalizado* a las políticas tecnocráticas del gobierno (Street, 1992). Tampoco tienen condiciones para seguir haciendo efectivas las iniciativas modernizantes del discurso educativo del SNTE llevadas a cabo por Gordillo en su paso por la Secretaría General del SNTE¹¹. Más bien, el SNTE ha pasado de ser el protagonista anti-modernizante principal -en pugna permanente con el grupo tecnocrático, con fines de controlar la burocracia estatal y detener la descentralización educativa- a jugar un papel de cogobierno, junto (aunque subordinado) a sus viejos adversarios, complacidos los dos grupos al implantar las políticas de ajuste adoptadas por los gobiernos en turno desde 1982 (Valdés y Peláez, 1998; Tello, 1998).

En síntesis, tanto *los institucionales* del SNTE como muchos *democráticos* de la CNTE siguen muy activos en la lucha política por controlar el sindicato nacional, peleándose entre sí por esta estructura todavía articulada vertical y presupuestariamente desde las escuelas como centros de trabajo hasta la cúpula del CEN del SNTE. Las personas vinculadas a estos dos grupos no parecen enterarse del desplazamiento del poder sindical de la organización del trabajo docente, ni tampoco del nuevo predominio gubernamental en los esfuerzos por reconfigurar la docencia. En todo caso, sus discursos no dan cuenta de dinámicas que van más allá de un limitado acomodamiento a las reglas del juego de un régimen político que se resiste a las múltiples presiones democratizantes expresadas desde la sociedad.

El argumento y la coyuntura de fin de siglo. Cambios en el objeto de democratización: transitando desde el sindicalismo a la docencia

Somos conscientes de que hay que vincular *el poder de base* con el trabajo docente.

Mi propósito es describir, entonces, “el problema de la alternativa” tal como se piensa desde el movimiento magisterial nacional, tal como viven los maestros que se identifican con este sujeto democrático. La ruta que trazo en este escrito pretende dar cuenta del ascenso de la categoría de “trabajo docente” en el nuevo discurso de los maestros democráticos. “Trabajo docente” empieza a tomar forma como un problema particular para algunos maestros de la CNTE. Antes de los años noventa, la dinámica constitutiva del movimiento magisterial no respondía al proceso del trabajo como actividad docente de los profesores, sino a uno de los núcleos de la identidad magisterial: el ser empleado sindicalizado del Estado. Se concebían como “servidores públicos” por ser integrados a la administración pública mediante un conjunto de derechos laborales “conquistados” por un sindicato afiliado al partido único hecho gobierno: al *PRI-gobierno* (Street, 1992a). Un estudioso del corporativismo educativo mexicano lo describió de esta manera:

El entreveramiento de funciones patronales, de control y de representación de los docentes, convirtió al SNTE en una organización patronal (...) Esta figura patronal sindical le daba al SNTE, a los docentes la oportunidad de gestionar, de administrar el proceso de trabajo. La militancia sindical, política y cultural, en el SNTE, en el PRI y en el aula, servía de criterio para ser supervisor, director y hasta oficial mayor dentro de la SEP... El SNTE operativizaba buena parte de la militancia social del maestro (Tello, 1997: p. 40).

El concepto de “trabajo docente”, antes ausente para los sindicalistas democráticos en tanto referencia a un proceso de trabajo, ahora se viene refiriendo a un campo práctico (de relaciones y poderes sociales), requiriendo ser modificado si es que el movimiento magisterial ha de sobrevivir como sujeto democrático. Al interior del magisterio democrático, por trabajo docente se entiende el conjunto de prácticas que realizan los profesores como educadores para apropiarse de “la materia de trabajo”. Es notorio que no solamente se está buscando teorizar “lo docente” del trabajo, sino que también se intenta pensar de diferente manera al profesor, tal como ejemplifica lo dicho por esta maestra comisionada en el Comité Ejecutivo Seccional de la Sección XVIII del SNTE y participante en el movimiento democrático michoacano, a la que entrevisté en agosto de 1997.

Hemos estado pensando en el maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir el ser maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma. El esquema que uso cuando hablo con maestros en servicio parte

de que los del sindicato hemos prestado atención al maestro como trabajador, e ignorado otras dos definiciones: las del ciudadano y las del educador.

Con esto quiero sugerir que la categoría de trabajo docente ahora se impone a los maestros democráticos como un eje central de la posibilidad misma de “la alternativa”. Y esto es así porque, efectivamente, el trabajo docente ha dejado de dormir una paz patrimonialista para redefinirse en un espacio de conflictividad en las escuelas y zonas escolares. Esto se ha activado por una mayor presencia efectiva de los controles gubernamentales atravesados por la racionalidad tecnocrática, lo cual está generando nuevas respuestas por parte de los maestros. El trabajo docente, como un espacio donde se enfrentan diversos sentidos sociales de los protagonistas, ahora somete la cultura política clientelar del profesor a otras configuraciones, como las que describió Marcos Tello (1997: p. 44) para algunas zonas del Distrito Federal¹².

Las acciones “cívicas” de apoyo a la política oficial se han visto reducidas por el deterioro del charrismo. Esos tiempos de militancia política se retribuían con favores: días de descanso, permisos, supresión de alguna tarea desagradable, con promociones laborales... Todos esos métodos clientelares persisten y tratan ahora de normarse a través de proyectos como la Carrera Magisterial, que evalúa a los maestros y les da puntajes dentro de una lógica en la que no sólo se burocratiza la labor de ‘enseñanza académica’, sino que además todas estas tareas anexas se reglamentan... Ahora es la SEPla que oficializa estas tareas como parte de los compromisos y de las obligaciones ‘contractuales’ del docente. Es la SEP la que devora aquellos espacios y tiempos de la vida ‘privada’ que antes se gestionaban por el sindicato, el partido (PRI) y los vínculos directos del docente con sus compañeros, con los directores o con los padres de familia.

En suma, la adopción explícita y concienzudamente razonada de la categoría “trabajo docente” por los dirigentes democráticos en Michoacán ahora se devela como un paso fundamental y necesario para darle direccionalidad al proyecto de la democracia. Siguiendo a Michel Foucault, diríamos que somos testigos de la transformación al interior del actor subalterno de las categorías de la macro-política a las de la micro-política. Se da una metamorfosis del campo de la política como acumulación del poder para asaltar al Estado, al campo de la pedagogía como construcción de sentidos e intersubjetividad para construir nuevos poderes sociales. Esta transformación se vive de múltiples formas: como una lucha política entre corrientes, como algunas prácticas incipientes de nuevos modos de vinculación entre maestros y padres de familia, y como unos esfuerzos por afinar discursos pedagógicos y filosóficos “alternativos” funcionales a un poder de base que se gesta. Además, las resignificaciones pedagógicas que realizan los activistas en torno al trabajo docente se insertan en una revaloración del campo del trabajo en general, donde éste se aprecia como un campo de lucha cultural y política amplia más que como una docencia asignada institucionalmente desde la cúpula del Estado.

De acuerdo con el enfoque cualitativo de mis investigaciones¹³, es importante formular esta transformación tal como la registran las palabras de una persona directamente involucrada. Un activista de la CNTE en Jalisco -al que cito a continuación- expresó atinadamente lo que identifiqué como un aprendizaje que está en proceso de generalizarse al interior de la CNTE. Es notorio, además, que este testimonio haya surgido de un Estado federativo con poca *tradición de lucha* magisterial. No obstante, en 1996 muchos grupos de maestros en servicio se organizaron en “Bases Magisteriales” en protesta por la inacción de la burocracia sindical (Secciones XVI y XXXVII del SNTE) frente a sus apremiantes necesidades. Impugnaban expresamente tanto a los representantes sindicales (*las férreas estructuras de control charro*) como a *los líderes históricos institucionalizados* de la CNTE.

Ha habido cambios en cómo los activistas estamos percibiendo la realidad. Yo hago la comparación entre 1996 y 1994 y veo que algunos hemos ido modificando nuestra forma de acercarnos a los maestros de base. La experiencia nos ha enseñado que ya no es cuestión de conquistar la delegación, sino que se trata de la formación de una cultura política nueva, de nuevo tipo, donde hay que ir construyendo la participación democrática. En 1994 fueron cuatro activistas los que empezaron a mover a la gente, pero cuando dejaron de hacerlo los maestros dejaron de actuar. Ahora, en 1996, la gente vino porque se discutió entre todos... Vimos que los maestros sí se mueven no por quienes los citan, sino por sus propias evaluaciones de las cosas; ellos mismos vieron que pueden tomar decisiones de base y esto les motiva mucho. Se construyó un consenso de base (en una región pequeña) donde la gente misma decide... Los maestros son sus propios activistas.

La crítica al modelo de acción de la CNTE y al discurso sindicalero

La percepción que destaco en el anterior testimonio ha sido “trabajada” como parte de una profunda autocrítica realizada por parte de algunos activistas democráticos para repensar su militancia. Estos maestros han puesto las subjetividades magisteriales en el centro de sus preocupaciones. En estas subjetividades creen reconocer las deficiencias estructurales que evidencian que las luchas de la CNTE han producido una “democracia de elites”, contrariamente a las buenas intenciones y a los orígenes del descontento en el magisterio.

Privilegiar el proceso de democratización como “ocupación de espacios sindicales” implicó para la CNTE crear una determinada distribución del poder sustentada en la delegación de autoridad sindical por parte de *las bases a los dirigentes* a través de mecanismos electorales. Una maestra de educación primaria de la Sección IX en el Distrito Federal describió, en 1994, claramente el fenómeno (que en esos momentos pesaba en un movimiento y se encontraba ya en un profundo estado de reflujó).

Lo que se da en el magisterio es una especie de democracia de las elites, donde se busca el voto de los maestros y se pregunta ‘¿qué pasa con el maestro?’. En algún momento la base delega todo a los dirigentes, por lo que también se pregunta en qué momento deja de responder a ellos. Esto lleva a que los dirigentes perciban que la gente no responde.

En una discusión colectiva entre maestros y activistas de las Secciones IX, X y XI del SNTE del Distrito Federal en septiembre de 1998, un activista de la CNTE criticó otro aspecto de la elitización: las separaciones dividiendo los participantes del movimiento magisterial.

Estamos mal: todo el rato preocupándonos por cómo hacer participar a los maestros en la lucha sindical... No debemos despreciar al otro, ni menospreciar a nadie, ni hablar de la incultura del maestro...(Por ello) se ha hecho una separación entre los sindicalistas que nos asumimos como los que vemos la luz y los maestros que son los que se preocupan por ascender socialmente...Es evidente que los maestros no sienten la lucha como algo suya y que queremos jalarlos hacia nosotros. No hay que concebimos como activistas, sino como participantes de un todo, no juzgar sino compartir... hay que reconcebimos como sujetos. Yo propongo hablar de una sola base—todos somos base—no debe haber divisiones y separaciones.

El testimonio apunta a un rechazo generalizado, en las filas del magisterio democrático, a las dinámicas cerradas de los grupos políticos, a los acuerdos entre corrientes a espaldas de las bases, y la pasividad de los dirigentes que se esconden en *el mandato de las bases*. En la misma reunión de septiembre de 1998, un activista de la Asamblea Democrática de Bases de las Secciones X y XI del SNTE dijo:

(...) hemos perdido mucho tiempo en dar la lucha en contra de los viejos líderes que se dicen democráticos pero que no tienen interés alguno en la democracia de base, solamente en negociar cosas con el Estado. Nos estorban mucho a la hora de intentar conformar un movimiento de bases... no sirve el viejo modelo; se arriba al sindicato y se gesta una dinámica que no es democrática y luego hay que ver la manera de destruir eso también.

Comentarios como el anterior antes solían reforzar la inmovilidad de los maestros. Pero ahora notamos actitudes más propositivas. La discusión colectiva que comento aquí se benefició con el aporte de un líder histórico de la CNTE, un maestro de la Sección Novena.

Por estar tras la conquista del sindicato, olvidamos un terreno que ahora urge recuperar para reconcebir la lucha. Al abandonar este terreno, perdimos de vista cómo el gobierno fue recomponiendo la escuela como su espacio de poder; es aquí donde no estamos dando la batalla. Es desde este microespacio escolar donde hay que generar un nuevo discurso de lucha (discusión colectiva, 5 de septiembre de 1998).

Antes de pasar a ver algunos componentes discursivos novedosos en torno al trabajo docente, productos en parte de esta autocrítica, hay que detallar y contextualizar mejor la manera en que la reestructuración productiva se presenta en México. Volvamos al escenario nacional y a la macro-política.

La modernización educativa desde arriba y el trabajo docente: entre la autonomía real del docente, la autonomía regulada y los sujetos pedagógicos autónomos

El magisterio va conociendo al Estado Evaluador.

La nueva centralidad del trabajo docente en el discurso renovado del sujeto magisterial democrático no proviene solamente de un sentido de historicidad del movimiento. Se da también como una reacción a varios procesos históricos afectando al magisterio y al sistema educativo, resultado de la gran transformación que el Estado ha efectuado sobre sí mismo.

Me refiero a las tendencias que desestructuran su contenido de “bienestar social”, su uso de la política social como espacio formador de actores sociopolíticos y su estrategia para preservar una legitimidad fundamentalmente basada en una ciudadanía educada según una identidad nacional homogénea. El surgimiento de un vacío en la conducción del Estado Educador, o mejor dicho, el reemplazo de este poder estatal por estructuras y procesos correspondientes al Estado Auditor o Evaluador (Ibarra, 1999), se expresa a través de una ruptura con el pasado y mediante una postura para el futuro. La política del grupo tecnocrático hegemónico siempre tuvo una intencionalidad destructiva (de fondo aunque no necesariamente en cada coyuntura) del viejo pacto corporativista (entre la SEP y el SNTE) que estructuraba casi monolíticamente el campo educativo. Este acuerdo dio lugar a un pacto social basado en la expansión de la oferta escolar como eje de movilidad social, clave de legitimidad política del Estado surgido de la Revolución de 1910 (Arnaut, 1998). La postura a futuro está en la aceptación y el reconocimiento de la soberanía del mercado internacional, con todo y la consecuente pérdida de soberanía nacional para “el diseño de la política pública”. En el sector educativo esto ha significado la apropiación por parte de los funcionarios gubernamentales (y sindicales) de la política educativa transnacional (marcada desde las esferas “supra-nacionales” de las agencias internacionales como el Banco Mundial, bajo un régimen dirigido por el Fondo Monetario Internacional e implementado a través de sus programas de “ajuste estructural”).

A partir de lo que Hugo Aboites (1997) llama el retiro del Estado de sus compromisos históricos –como por ejemplo la paulatina cancelación de la idea de la educación gratuita como un derecho universal- podríamos mencionar varias políticas específicas que afectaron la organización de la educación básica¹⁴. Para

nuestro propósito, es suficiente anotar que éstas no han modificado en lo esencial los patrones “clásicos” del sistema educativo. Quiero decir con esto que todavía tenemos “educación pública”: el sistema educativo nacional sigue organizado y normado por el gobierno federal, aún cuando el proceso de descentralización desde 1979 ha ido fortaleciendo el papel administrativo de los gobiernos estatales y municipales (Miranda, 1992; Reséndiz, 1992). El gobierno federal central se mantiene como responsable principal para financiar la educación pública. No obstante, ha implementado una política para diversificar las fuentes de financiamiento en todos los niveles y modalidades educativas (Didriksson, 1999; Noriega, 1999).

Hasta la fecha, entonces, las políticas “neoliberales” han sido de carácter agregativo a lo existente. Esto es, tenemos que hablar de políticas que, si bien se apoyan en la tendencia de la mundialización a favorecer al gran capital en la desregulación de los mercados (salvo el de la mano de obra), no se ha recurrido a cambios legales en el estatus jurídico (de lo “público” y lo “privado”) de las instituciones educativas y escolares. Lo mismo se puede decir para el magisterio nacional. Las políticas oficiales para el magisterio han partido de una austeridad salarial mantenida por el gobierno federal. Para ello (para reducir los costos del sector social), la SEP y el SNTE diseñaron conjuntamente en 1992 un sistema de “complemento salarial” para mejorar “el desempeño” de los profesores, visto como deficiente dentro del planteamiento oficial para mejorar la calidad educativa¹⁵. En este programa, llamado Carrera Magisterial, se ha plasmado la propuesta oficial de profesionalización, que dice representar una respuesta a esta demanda histórica del gremio magisterial. En este programa se sintetizan los sentidos y la direccionalidad de la reestructuración productiva afectando el trabajo docente. Esto no obstante su desigual implantación de zona a zona y de escuela a escuela, ya que las reacciones de los profesores han sido muy diversas a lo largo de sus cinco años de vida.

Reestructuración productiva. *Carrera Magisterial es la sustitución del charrismo: palabras de un sindicalista democrático michoacano*

El concepto de Carrera Magisterial parece estar agudizando, por un lado, la contradicción entre una real autonomía del profesor (en la enseñanza) que la política de modernización educativa dice reconocer y estimular pero que los resultados de muchas etnografías escolares tienden a negar (Rockwell, 1998), y por otro las condiciones del trabajo docente. La pérdida del poder adquisitivo del salario, la intensificación del trabajo administrativo, la reducción del margen de actuación del profesor ante la multiplicación de otros agentes en las escuelas, y la inserción de mecanismos evaluativos externos en la dinámica escolar, son proce-

sos que empiezan a documentarse en las escuelas mexicanas (Jiménez, 1999; Sandoval, 1998; Levinson, 2000; Calvo, 1997).

Mi análisis del impacto de Carrera Magisterial (CM) en el trabajo docente sugiere que este programa está operando como el medio para llevar a cabo una transición en la racionalidad de control que sostiene la escuela, de un modo patrimonial a uno tecnocrático. La CM se está convirtiendo en el motor que posibilita este proceso, donde una racionalidad basada en la jerarquía de mando de la burocracia, sostenida por relaciones personalistas, de tipo clientelar, cede su lugar a una racionalidad sumergida en el mismo proceso de trabajo.

La particularidad de la CM en la escuela parece ser la siguiente: el programa propone controles “positivos” (los incentivos) para inducir la conducta del maestro hacia el seguimiento de “criterios de desempeño”, abstraídos de cualquier contexto social concreto y definidos desde instancias ajenas al ámbito de la docencia. Y esto es posible porque desde la administración gubernamental los controles (negativos) han sido renovados gracias a la descentralización, que ha acercado a los funcionarios gubernamentales a las escuelas, pero también gracias a la pérdida de una función sindical como defensor de los derechos de los maestros frente al gobierno. Esta imposición de criterios externos en la escuela a los maestros y a los directores, quienes ven la manera de evitar aplicarlos, es lo que permite decir que la autonomía anterior que disfrutaban el director y el supervisor como poder sindical se encuentra limitada por una nueva mediación. El control de los maestros ya se realiza de manera individual, directamente por una normatividad burocrática elaborada desde la SEP central, en lugar de articularse con las premisas y las prácticas de la cultura gremial y sindical.

No obstante los múltiples objetivos educativos bondadosos de la CM, por ser fundamentalmente un sistema de incentivos para no aumentar los salarios base (CEPAL-UNESCO, 1992), el programa manifiesta una racionalidad técnica que ubica el “factor docente” como un insumo entre otros para un producto concebido como “el rendimiento del alumno”. La CM participa de dos “culturas” que definen el pensamiento pedagógico-educativo transnacional que está permeando las políticas educativas mexicanas. Me refiero por un lado a una cultura “economista” que reduce el concepto de educación a su función económica, como factor de producción¹⁶.

Y por otro lado, la cultura de la evaluación marca el programa de la CM. En Carrera, la evaluación aparece como la vía única y necesaria hacia lograr mejorar la calidad educativa.

En esta nueva cultura de la evaluación, que se viene promoviendo en muchas instituciones de educación superior como un mecanismo de asignación del presupuesto y que ahora está sirviendo en los niveles medio y medio superior como un mecanismo de selección académica, se destaca que los programas que pretenden

evaluar son diseñados por pequeños equipos ajenos a los procesos educativos, sin la participación de los involucrados. Al pertenecer la evaluación al ámbito cerrado, casi secreto, de los especialistas, la evaluación ha aparecido más como un acto de gobierno preocupado por su legitimidad política que como un instrumento educativo (Aboites, 1999).

Mi investigación revela que Carrera Magisterial parece estar desestructurando y reestructurando el trabajo docente de modo tal que se vaya abandonando la definición social del maestro como trabajador al servicio del Estado para ir preparando a este maestro como “profesionista libre” al servicio de las fuerzas del mercado. La escuela estaría dejando de constituirse por la colectividad según las identidades gremiales estatales y según la búsqueda por los acuerdos y consensos entre los agentes escolares en función de la unidad de la escuela (a su vez concebida como un factor de unidad nacional), por lo que podría estar debilitándose como un espacio público. Por la forma en que está operando y por las reacciones de los maestros, la CM parece estar rompiendo los significados gremiales, sindicales y profesionales que tradicionalmente han definido la institucionalidad escolar y el trabajo docente. Tomen nota de la opinión de un maestro jalisciense cuando reflexionó sobre las reacciones a la modernización educativa de los maestros de su zona en la ciudad de Guadalajara:

No hay un cuestionamiento de la profesión como tal, inserta en la sociedad mayor, con sus funcionalidades y contradicciones. Ante cualquier reflexión analítica, hay problemas porque de plano no hay reflexión sobre la educación, sobre la escuela. La gente dice ‘no hay que meternos en honduras’. Y esto se da porque ahora hay más trabajo sin espacios colectivos, por el despojo de su tiempo, todo lo que produce una resignación, un ‘ya ni modo’, pues la división (entre los maestros) provocada por Carrera Magisterial ya se convirtió en condición de trabajo.

La CM está operando como un instrumento que cuestiona la eficacia de las categorías que sostienen la idea misma de “maestro”, de “educación pública” y de la educación como un derecho para todos. Esto podría ser porque afecta las premisas que guían al maestro como agente escolar: se subvalúan decisiones y saberes colectivos y se sobrevalúan procedimientos individuales. Los maestros viven esta “desestructuración conceptual” (Grassi, et al., 1996) como ataques a su identidad gremial. Esto ocurre porque la operatividad del programa genera procesos reduccionistas que afectan diferentes planos del trabajo docente: las acciones de los maestros; los valores que subyacen la organización escolar y el máximo valor humano que expresa la integridad de la persona, la dignidad. Solamente es posible mencionar aquí de pasada estas reducciones. Lo haremos nuevamente aprovechando las voces de activistas democráticos preocupados por lo que ven y lo que oyen entre sus colegas maestros trabajando en las escuelas.

Como ya apuntábamos, la CM está provocando que las actividades colectivas de la escuela tiendan a individualizarse. Se vuelven más difíciles de concer-

tar y sostener los acuerdos colectivos, en parte porque la decisión para solicitar la entrada a la CM, que es individual, divide al grupo de maestros y perjudica la unidad de la escuela frente a la comunidad (a los ojos de los padres, fragmentando la escuela en buenos y malos maestros). La evaluación que se realiza es de individuos y de “logros” individuales. Hay un efecto de la evaluación que tiende a empujar al maestro, como individuo, a depender todavía más que antes de la relación personal que establece con el director de la escuela. Una representante sindical de una zona escolar de Iztapalapa, Distrito Federal (región particularmente combativa en 1989 cuando se logró que el CEN del SNTE reconociera a la Sección IX democrática), en una reunión a fines de 1996, expresó:

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

En otro plano del trabajo de los y las maestras, las prácticas que giran en torno a la (auto)formación de consensos sociales (para el funcionamiento de la escuela) tienden a convertirse en prácticas que son sometidas a una negociación de intereses. Se tiende a sustituir el consenso como un valor positivo para el bien común, por la competitividad entre maestros que, para ellos, se expresa como la complicidad entre maestros y autoridades. La escuela tiende a perder su carácter como una producción colectiva para la comunidad de alumnos, padres y maestros, y se convierte en un sitio encerrado en sí mismo, dividido internamente, donde los valores de fraternidad y solidaridad se desvanecen ante el egoísmo y la soledad. La percepción de un maestro democrático de Iztapalapa ejemplifica esta idea.

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

Finalmente, los individuos tienden a deshumanizarse porque pierden el control sobre su trabajo y dejan de percibir su profesión como un producto de su propia actividad autónoma. Ya como un maestro jalisciense dijo, la CM está *matando las voces* de los maestros, y con esto, ellos dejan de actuar frente a los requeri-

mientos educativos planteados por sus alumnos y por la misma escuela. La maestra va cediendo su iniciativa a las autoridades escolares, o bien, a algún ente normativo desconocido. Además, el control del maestro sobre el plan de estudios está sometido a otra mediación institucional adicional: el examen. Otro profesor de la Sección XVI del SNTE (Jalisco) interpretó el efecto psicológico que los exámenes y las evaluaciones generaron en los maestros, señalando:

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

La respuesta democrática: pensar la alternativa a partir del movimiento magisterial no es lo mismo que decir que el movimiento tiene la alternativa

Con esta breve aproximación al ánimo colectivo dentro del gremio magisterial mexicano, según el pensamiento crítico de algunos maestros democráticos, ahora volveremos al "problema de la alternativa". Tengo que conformarme con anunciar simplemente que ha habido avances en la capacidad de buscar esa alternativa, sin necesariamente arribar a ella. Se logra perfilar la necesidad de vincular dialécticamente el trabajo docente y el poder de base, pero se les escapan los medios para realizarlo. Como dijo un dirigente de la XVIII, "vemos la necesidad del proyecto educativo alternativo, pero no vemos el cómo". Veamos esta terrible paradoja de "lo educativo" convertido en *el talón de aquiles* del movimiento democrático. He hablado de básicamente tres resignificaciones importantes del proyecto democrático que apuntan a modificaciones en la forma de gestar la intersubjetividad democrática: 1) la profundización de la autocrítica con respecto al entendimiento social de "la democracia"; 2) el cuestionamiento de los límites históricos de la democratización sindical; y 3) el reconocimiento de la importancia de que el trabajo docente sea transformado desde las escuelas por los maestros en servicio organizados democráticamente desde las instancias sindicales. Retomaremos ahora estos temas para profundizar el análisis de las resignificaciones pedagógicas de aquellos sindicalistas que priorizan, desde un proyecto popular emergente, la construcción de sujetos pedagógicos autónomos como estrategia para transformar el trabajo docente.

El nuevo lenguaje como criticidad y como propuesta

Hemos identificado en el movimiento michoacano una intencionalidad compartida (una dirección política) para construir un proyecto nuevo que resignifique sustancialmente el sindicalismo a partir de las transformaciones en el trabajo docente tal como las confrontan los profesores a diario. De aquí es importante registrar las interpretaciones de algunos activistas acerca de cómo los maestros se desenvuelven en la docencia. Los dirigentes están abandonando un lenguaje que abstraía todos los elementos vivos del proceso de trabajo, o que los traducía a la terminología sindical. Por ejemplo, ahora no usan *las bases* como una categoría homogénea; se refieren a los maestros como seres humanos, diferentes entre sí con múltiples necesidades y aspiraciones. En general, los activistas están abandonando un terreno discursivo único y universal (basado en el marxismo-leninismo); cada vez más se abren a las discusiones paradigmáticas sobre cómo hacer política. En la medida en que sus interpretaciones estén atendiendo directamente el sentir de los maestros respecto su trabajo como educador, su sindicalismo se va compenetrando con preocupaciones de cómo hacer pedagogía.

Ejemplifico este punto tratando nuevamente el programa de la Carrera Magisterial. En Michoacán, para muchos maestros la contradicción entre los objetivos de superación docente y de mejoramiento de la calidad educativa y los efectos en la práctica hacia una reducción de “la educación” tendiente sólo a “estudiar para los exámenes”, no ha pasado desapercibida. El testimonio en 1997 de un activista de la Sección XVIII revela una actitud cuidadosa para registrar la subjetividad del maestro como educador, un tanto independiente de la evaluación de su disposición de participación sindical como trabajador.

Aquí hay una especie de consenso de que no funciona Carrera Magisterial en cuanto sus objetivos. Todos están viendo que estar dentro implica que no tienen tiempo para preparar sus clases, o para estar al tanto de sus alumnos, pues lo que están haciendo es prepararse para tomar el examen para Carrera y no les queda otra oportunidad para sus clases. Ellos ven que no mejora su práctica en la escuela por estar estudiando para el examen... Ven que la educación pasa a un segundo término; ven que preparar a los alumnos para pasar exámenes no es la verdadera educación.

Mientras algunos activistas reconocen desconocer “lo que mueve al maestro”, otros están pugnando por generar un discurso centrado en el maestro, para descentrar a este sujeto docente de la escolaridad oficial, y recrearlo como apoyo y articulador entre la escuela y el medio comunitario. Se cree que mientras no se problematice el papel del maestro -cuestionando su historia y su formación como agente transmisor del conocimiento oficial del Estado- y no se transforme en educador al servicio de la comunidad, no sería posible elaborar una nueva propuesta gremial basada en un mejor manejo del oficio centrado en el desarrollo de las capacidades innatas del ser humano.

Lo que esto significa para el sindicalismo democrático emergente es la necesidad de formar a los activistas para girar los ojos y oídos hacia la relación que tienen los maestros con su profesión, con su trabajo en el ámbito de una escuela que también ha venido cambiando. Significa tomar en serio las búsquedas individuales de muchos por encontrar respuestas que harán funcionar su método de trabajo, para que aprendan los niños, para que salga adelante el grupo, para que la jornada no sea tan pesada. Significa problematizar los saberes gremiales que actúan como obstáculos para la autoformación del maestro a la hora de construir su trayectoria profesional en su paso por las escuelas. Implica cuestionar las lógicas implícitas en las afirmaciones como la que registró una representante de la XVIII michoacana cuando una maestra dijo, resignada, “tengo un año de experiencia y cien de repetición”. Esta representante sindical se daba cuenta perfectamente bien de que, en la democracia sindical *realmente existente*, “no han cambiado viejas concepciones pedagógicas”.

Según esta sindicalista, hace falta concebir al sindicato en su función de apoyo a los docentes, “... para crear un espacio para que sientan que pueden proponer cosas, innovar, relacionarse, responder a las múltiples necesidades del momento”. Vale la pena reproducir la manera como ella está concibiendo el trabajo docente, ya que ejemplifica algunos de los nuevos elementos discursivos que empiezan a aparecer como parte íntegra de la identidad del movimiento michoacano.

El maestro sabe que tiene que hacer un proceso de reflexión sobre su trabajo, su enseñanza, su rol como docente, porque los maestros se preguntan: ¿qué estoy dando a los alumnos?

El problema es hacerles ver la educación con otra orientación que la de la adaptación del programa escolar, cómo llevarlos a que vean la educación como un servicio de beneficio social... Hay maestros que ven que Carrera Magisterial está llevando a la desvalorización de su trabajo -empujándolos a formar a los alumnos para el examen en lugar de educarlos de manera más amplia. Entonces, el problema para el sindicato es cómo no responder a las dinámicas institucionales de la Carrera Magisterial. La Sección democrática tiene el reto de afianzar otras dinámicas que lleven al maestro a dejar el interés personal de ganar más dinero para que pueda asumir la actitud de promover el beneficio social.

En esta interpretación del deber del sindicalismo democrático, solamente posible cuando los activistas replantean la lucha en términos de la transformación de la organización del trabajo, llama la atención el papel de interlocutor adjudicado por los activistas frente a los maestros. Pretenden acompañar al maestro en el cuestionamiento y resolución de sus condiciones de trabajo, y a la vez buscan idear procesos que vinculen el trabajo diario en las escuelas con un proyecto social que confronta la política educativa oficial.

En Michoacán y en algunas regiones del país se está empezando a definir la escuela como un terreno de lucha, no para que *charros* y *democráticos* disputen su control para beneficiar a sus respectivos grupos en función del acceso a las carteras sindicales, sino para que la escuela sea transformada, para que los procesos de trabajo sean controlados por los maestros y estructurados en relaciones sociales más igualitarias entre los agentes escolares y comunitarios. Esto sería un ámbito de actuación (donde “todos somos base”) de maestros de base como productores de actos educativos¹⁷.

Una dinámica defensiva ante la política privatizadora del Estado limita la construcción del poder de base en función del trabajo docente

No obstante, frente a la claridad del reto y de los avances señalados hasta ahora, algunos dirigentes de Michoacán cuestionan la consciencia social alcanzada en el movimiento. Señalan varios problemas a resolver para poder seguir adelante. Hablan, en concreto, de la existencia de un círculo vicioso que inhibe penetrar en las densas redes y dinámicas propiamente escolares. En su afán de desarrollar un sujeto autónomo, se enfrenta a la autonomía real de la escuela tradicional. Es ante esta cultura escolar impenetrable, ante las relaciones sociales forjadas desde años atrás entre los agentes escolares (supervisores, directores, maestros y padres de familia), donde los activistas se dan de topes. Los confronta la evidencia de la indisposición de los maestros en servicio por cuestionar este mundo. Hay frustración porque, mientras se profundiza la conciencia anti-neoliberal de los maestros con respecto a las acciones del Estado, el trabajo docente diario sigue sometido al conservadurismo gremial. No obstante, el desarrollo de una lectura pedagógica de su deber sindical y la manera de salvaguardar el control de la Sección XVIII democratizada, al mismo tiempo que intenta contener a *las ofensivas del Estado*, está acotando la aplicación práctica de los recientes aprendizajes en torno al trabajo docente.

Desde hace algún tiempo, los dirigentes democráticos vienen intentando modificar la naturaleza profundamente gremial (y *clasemediera*) y los motivos que llevan a los maestros *para moverse*. Un dirigente de la XVIII entrevistado en octubre de 1999 argumentó que con respecto a la naturaleza de las demandas de los pliegos petitorios que suelen presentarse cada año en los meses de mayo y junio, el movimiento en su conjunto ha madurado. En 1998, además de las permanentes exigencias del aumento salarial del 100% dentro de la defensa de derechos laborales, los maestros michoacanos pugnaron por demandas educativas que beneficiaron a los alumnos y a los padres (por ejemplo, la distribución gratis de libros de texto a las escuelas secundarias en lugar de solamente a las primarias). En 1999 se dio un salto hacia demandas expresamente políticas y anti-neoliberales,

ya que los maestros de la Sección XVIII se movieron a nivel nacional y regional para crear una “convergencia nacional” en torno a las demandas en contra de la privatización del sector eléctrico, del patrimonio cultural y de las reformas a la Ley Federal de Trabajo, y se posicionaron a favor de los huelguistas estudiantiles de la UNAM. Según el dirigente entrevistado, si esta plataforma abiertamente política pudo sostenerse, es porque los maestros michoacanos organizaron acciones en instancias locales como parte de una estrategia política para detener aquellos aspectos de la política de modernización percibidos como agresiones a la educación pública.

Es preciso entender que la construcción del poder de base desde la sección sindical democrática *legalizada* se da en un contexto hostil, donde algunas corrientes del SNTE (*vanguardistas, elbistas o institucionales*) y las autoridades locales se organizan para desorganizar al movimiento. Las dificultades para relacionar este poder de base con el proceso de trabajo docente se dan en un contexto permanente de confrontación entre las fuerzas del sindicalismo *independiente* en el SNTE (la CNTE y otras agrupaciones) y los grupos políticos locales y regionales, que atraviesan también a las burocracias educativas regionales.

Por un lado, los *institucionales* (antes llamados *charros*) intentan recuperar los puestos sindicales, la relación con el gobierno, y desde luego la confianza de los maestros; y por otro, el gobierno estatal busca implantar la política educativa (comúnmente una copia de la normatividad federal). Ante los intentos de la Secretaría de Educación Pública de Michoacán por delegar la gama completa de funciones a las instancias gubernamentales municipales, los maestros han respondido ocupando los edificios y “devolviendo” los funcionarios a Morelia, la capital del Estado. Ante la defensiva, los sindicalistas democráticos casi siempre se preocupan por sostener el control de la sección sindical; por avanzar en la resolución de las demandas y los problemas laborales de los maestros; y en general, por cuidar la unidad política del movimiento para poder vincularse con otros movimientos populares en el país.

Desde el punto de vista sindical lo importante es detener el proceso de privatización de la educación, aún cuando este esfuerzo consuma casi todas las energías organizativas. Se cree que es en este proceso donde los maestros toman conciencia acerca de que “la modernización educativa es un cerco.” Dejemos a un dirigente michoacano explicar la idea.

Todos los elementos crean un cerco; la ley, los planes de estudio (recién reformulados), el cierre de la matrícula a los normales, la negación de nuevas plazas para los normalistas, la Carrera Magisterial, la municipalización, el cierre de la educación especial, las restricciones a los turnos vespertinos, etc. Hemos visto que es en este proceso de jaloneo, de lucha diaria, donde se forma la conciencia, donde se concibe otra cosa. Es aquí donde aprendemos lo que realmente significa el poder de base. La conciencia antineoliberal se expresa en estas luchas coti-

dianas, pues si no tuvieran los activistas esta conciencia antineoliberal, no verían la necesidad de hacer gestoría de los asuntos laborales de los maestros, por ejemplo. Saben que es necesario ganar las pequeñas y locales luchas como una forma de estar en contra de la imposición neoliberal.

Este testimonio ejemplifica la aparentemente inevitable permanencia en las filas democráticas de la lógica política (como acumulación de poder) para construir el poder de base, así como la dificultad de traducir al terreno de los hechos una lógica diferente de organización del trabajo docente. Parte del círculo vicioso, entonces, se ve en el hecho de que los activistas democráticos del movimiento michoacano siguen moviéndose por la necesidad política de unir fuerzas para poder detener los procesos dañinos para la educación pública.

La otra parte del círculo vicioso es la incapacidad de encauzar en los hechos “un proyecto educativo alternativo.” El razonamiento de los dirigentes que explica esta incapacidad se apoya en dos elementos: 1) una organización escolar que absorbe todo el tiempo de los profesores, y 2) una identidad gremial conservadora de los maestros (como agentes escolares). Los activistas ven que los profesores difícilmente cuestionan las relaciones sociales de la escuela; les cuesta trabajo objetivar su relación con los padres de familia. El primer elemento simplemente implica que el maestro no tiene tiempo para la actividad sindical y política. Lo ganado como conquista del SNTE de años atrás -me refiero a la doble plaza que tiene a los maestros corriendo de escuela en escuela cubriendo los horarios- viene ahora a impedir lo que se reconoce como un imperativo académico, la necesidad de redistribuir las tareas del sujeto docente. Se admite que hay que reorganizar el trabajo docente de manera más racional, de modo tal que los maestros controlen el proceso de trabajo y sus tiempos.

Para ello, los maestros democráticos argumentan que sería bueno crear escuelas de tiempo completo al mismo tiempo que se busca reducir la jornada laboral de cuarenta a treinta y cinco horas¹⁸. Por la dinámica defensiva en la que se encuentran ahora los sindicalistas democráticos, la necesaria disponibilidad en el tiempo de los maestros no pasa de ser un sueño, ya que no llega a formularse como demanda, y mucho menos a constituirse en la agenda negociada con el gobierno.

Reflexiones finales

Los maestros democráticos se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujeto docente. Empezaron privilegiando la naturaleza de su definición social como trabajadores y sindicalistas, sin problematizar las prácticas del oficio docente. Actualmente, y gracias en parte a la propuesta

neoliberal de reestructurar la relación laboral y de redefinir la propia docencia, se percatan de la necesidad de reconstituirse como sujetos docentes. Es notorio que los maestros democráticos no quieren repensar su condición docente abandonando su identidad sindical. Todo lo contrario, se cree que solamente reconstruyendo otro tipo de sindicalismo docente se podrán generar nuevas condiciones de trabajo y de lucha para el magisterio. De manera paralela, en este sector de militantes sindicales existe una inconformidad con la gremialidad, tal como la reivindican los profesores de la educación básica en México. Hay claridad respecto a la dificultad de crear un sujeto democrático popular (que necesariamente tiene que incluir a los desempleados y subempleados, a los desamparados y excluidos) partiendo de conceptos gremiales y de los derechos de los trabajadores. El asalto al régimen de derechos por la ideología del mercado convierte en imperativo político la defensa de los derechos de todos. Interpreto el esfuerzo de los maestros democráticos por dar vida a un proyecto de democracia popular como un indicador de una intencionalidad por fomentar una conciencia anti-neoliberal. Se dan cuenta de que, ante la polarización social agudizada, los maestros sindicalistas tienen mucho que hacer.

He discutido en estas páginas algunas de las maneras en que el movimiento magisterial se está replanteando como sujeto democrático. He argumentado que este proceso ya ha comenzado en el terreno de las ideas del movimiento, de las discusiones ideológicas y de los conceptos claves de sus participantes. Este proceso de reconstitución del sujeto democrático abarca también algunas prácticas específicas que sirven para reconceptualizar al maestro como sujeto docente y para aprehender el proceso de trabajo desde la perspectiva de los maestros en servicio, cuyas prácticas sociales se articulan a un poder de base democrático. Un avance en este sentido se da en el reconocimiento, cada vez más generalizado entre los maestros democráticos, del gran vacío provocado en el plano de la praxis del movimiento democrático por haber perseguido la democratización de la institucionalidad sindical como un objetivo externo o ajeno a la esfera del trabajo diario del profesor (en la escuela). Los activistas del movimiento magisterial se están convenciendo de la dudosa aportación de las viejas categorías elaboradas en función del objetivo de apoderarse de instituciones del Estado. Priorizan ahora el asumir un nuevo objeto de lucha: el trabajo como campo político y como parte inherente a la naturaleza humana. Este giro está implicando reconcebir la escuela: se abandona la idea de la escuela solamente como un centro de trabajo, para re-imaginarla en función de procesos socioculturales más amplios que a su vez se replantean al concebir a los padres de familia como productores/ciudadanos de su vida en comunidad.

Esta modificación conceptual parece desplazar la institucionalidad estatal del campo educativo-social. La he llamado paradigmática en tanto que refleja una apertura hacia formas diversas de hacer política que están enriqueciendo el discurso democrático. Ahora la heterogeneidad de las subjetividades magisteriales

no puede ignorarse ni abstraerse a una sola categoría política. Ahora también, los dirigentes y los maestros están buscando determinar el terreno social adecuado para generar una intersubjetividad democrática en función del trabajo como actividad docente y en función de la lucha por reorganizar el proceso de trabajo. Esta es la apreciación de aquellos sindicalistas que se preocupan por leer y releer las actitudes y las acciones de los maestros en las escuelas y las zonas escolares, en lugar de simplemente juzgar el estado de ánimo de *las bases* a partir de su participación en las marchas y los mítines organizados desde el sindicalismo democrático.

En la medida en que los sindicalistas pongan en el centro de sus debates y de sus acciones su propio ser docente como un producto histórico -cuya naturaleza específica como formadora de ciudadanos mexicanos está siendo atacada por el neoliberalismo y por las fuerzas conservadoras que activa-, se irán elaborando nuevas propuestas para recomponer lo público de la educación. Ya se plantea que los sujetos pedagógicos de la educación pública del futuro (que se busca crear desde el campo popular) no pueden ser obra puramente del magisterio. Se cree que los maestros tienen que reubicar el aspecto gremial dentro de una concepción más amplia de convergencias, de luchas de muchos sectores, actores y grupos.

Me parece que el movimiento magisterial en Michoacán ha dado lugar a un discurso que apunta a un intento serio por construir una esfera pública no estatal desde el sindicalismo democrático existente. Aun cuando el peso de las acciones del movimiento todavía recaiga en la formulación de demandas al gobierno, he rescatado algunas “resignificaciones pedagógicas” que radicalizan el contenido y la forma de “lo público”, basadas en las relaciones entre maestros, sin una intervención del Estado. Por ejemplo, se ha superado la práctica anterior de solicitar más cursos de capacitación al Estado, pues ya se organizan seminarios formativos que buscan reconcebir al sujeto docente en el actual momento histórico. Esta reconcepción parte de una idea de un sujeto democrático cuya autonomía depende de alianzas y vínculos con otros actores políticos que comparten la necesidad de crear la democracia *en el aquí y el ahora*, y no de alguna autonomía delegada por las instituciones educativas.

Si la lucha por controlar el proceso de trabajo pasa por la cuestión de la autonomía, probablemente los maestros democráticos sean de los pocos en México que plantean la necesidad de no restringir dicha cuestión a la docencia como práctica individual. Todo lo contrario, para ellos “el problema de la alternativa” pasa por la constitución de sujetos autónomos y por la creación de nuevos territorios sociales autónomos en las decisiones fundamentales de sus comunidades. Su pensamiento crítico es total y totalizador. A esta altura, entonces, la alternativa es la lucha misma, por lo que se construye en los procesos de democratización de la relación entre los gobernantes y los gobernados. El ser docente de este magisterio no se dará fuera de la lucha por la democracia.

Bibliografía

- Aboites, Hugo (1997) *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México* (México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco & Plaza y Valdes).
- Aboites, Hugo (1999) "Science and Education in Mexico: From the Experiment of National Capitalism to the Crisis of Globalization" en *Science as Culture*, Vol. 8, Nº. 3, pp. 297-326.
- Alonso, Jorge (1995) "Construir la democracia desde abajo" en *Nueva Antropología*, Vol. XIV, Nº. 48, pp. 69-82.
- Arnaut Salgado, Alberto (1998) *La federalización educativa en México; Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)* (México: El Colegio de México y el Centro de Investigación y Docencia Económicas).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) *México profundo: una civilización negada* (México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Calvo Pontón, Beatriz (1997) *La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México* (México: Universidad Iberoamericana), Tesis doctoral.
- Calvo Pontón, Beatriz, José Antonio Romero Rangel y David Sandoval Cedillo (1996) "Docentes de los niveles básico y normal" en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa), pp. 85-156.
- Ceballos Garibay, Hector (1990) *Poder y democracia alternativa* (México: Premia, la red de jonás).
- CEPAL/UNESCO (1992) *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. (Santiago de Chile: CEPAL).
- Contreras, José (1999) *La autonomía del profesorado* (Madrid: Ediciones Morata).
- Cook, Maria Lorena (1996) *Organizing Dissent: Unions, the State and the Democratic Teachers' Movement in Mexico* (University Park, PA: Penn State Press).
- De Ibarrola, María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo (1997) *¿Quiénes son nuestros profesores?* (México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.).
- De la Peña, Guillermo (1993) "Poder local, poder regional: perspectivas socio-antropológicas" en Jorge Padua y Alain Vannep, (comps.), *Poder local; poder regional* (México: El Colegio de México y CEMCA), pp. 27-56.

- Didriksson, Axel (1999) "La mercantilización de la universidad pública" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, No. 95, pp. 25-34.
- Dussel, Enrique (1994) "La razón del otro; la 'interpelación' como acto-de-habla" en Enrique Dussel, comp., *Debate en torno a la ética del discurso de Apel; diálogo filosófico norte-sur desde América latina* (México: Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana) pp. 55-89.
- Gitlin, Andrew, ed. (1994) *Power and Method; Political Activism and Educational Research* (New York: Routledge).
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (New York: Aldine Publishing Company).
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid: Ediciones Morata, S.A.).
- González Casanova, Pablo (1995) "La democracia en México: actualidad y perspectivas" en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenmann, coords., *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM) pp. 587-610.
- Gramsci, Antonio (1978) *Antología (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán)* (México: Siglo XXI Editores).
- Grassi, Estela, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1996) *Políticas sociales; Crisis y ajuste estructural* (Buenos Aires: Espacio Editorial).
- Guerrero, Alfredo (1998) "Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 14, N°87, pp. 31-37.
- Harding, Sandra (1998) *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms and Epistemologies* (Indianapolis: Indiana University Press).
- Holloway, John (1997) "La revuelta de la dignidad" en *Chiapas* (México: Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM) Vol. 1, N°. 5, pp. 7-40.
- Ibarra, Eduardo (1999) "Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo" en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, N°95, pp. 14-24.
- Jiménez, María de la Luz (1999) "Los mecanismos del poder y los proyectos locales; aproximaciones al análisis comparativo en cuatro escuelas primarias en Torreón, Coahuila" (México: Doctorado Interinstitucional en Educación), manuscrito inédito.

- Levinson, Bradley (2000) *Todos Somos Iguales (We are all Equal); The Play of Student Culture at a Mexican Secondary School and Beyond* (Indianapolis: Indiana University Press).
- Lummis, Douglas (1996) *Radical Democracy* (Ithaca, New York: Cornell University Press).
- Massé, Carlos (1998) *Reivindicaciones económico-democráticas del magisterio y crisis corporativa (1979-1989)* (México: El Colegio Mexiquense y Plaza y Valdes Editores).
- Meiksins Wood, Ellen (1996) *Democracy against Capitalism; Renewing Historical Materialism* (Great Britain: Cambridge University Press).
- Miranda, Francisco (1992) “Descentralización educativa y modernización del Estado” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N°.2, pp. 19-44.
- Noriega, Margarita (1999) “Financiamiento de la educación superior y proyecto de país” en *El Cotidiano* (México: Universidad Autónoma Metropolitana) Vol. 15, N°. 95, pp. 5-13.
- Rauber, Isabel (1997) *Profetas del cambio* (La Habana: Centro de Recuperación y Difusión de la Memoria Histórica del Movimiento Popular Latinoamericano).
- Rauber, Isabel (1995) *Actores sociales, luchas reivindicativas y política popular* (Buenos Aires: Ciudad Alternativa).
- Resendiz, Ramón (1992) “Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N°. 2, pp. 3-18.
- Rockwell, Elsie (1998) “Ethnography and the Commitment to Public Schooling; A Review of Research at the DIE” en Gary L. Anderson y Martha Montero-Sieburth, eds., *Educational Qualitative Research in Latin America; The Struggle for a New Paradigm* (New York: Garland Publishing, Inc.) pp. 3-34.
- Roitman Rosenmann, Marcos (1995) “Teoría y práctica de la democracia en América Latina” en Pablo González Casanova y Marcos Roitman Rosenmann, comps., *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM) pp. 59-97.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y verdad; nueva propuesta de análisis social* (Mexico: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Salinas, Samuel y Carlos Imaz (1984) *Maestros y Estado; estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982* (México: Editorial Linea, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas).

Sandoval, Etelvina (1998) *La escuela secundaria en México desde un enfoque etnográfico* (México: Universidad Nacional Autónoma de México), Tesis doctoral inédita.

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1994a) *10 Propuestas para asegurar la calidad de la educación pública* (México: SNTE).

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1994b) “Trabajo cotidiano; formación, actualización y superación profesional; Carrera Magisterial”, Documentos de trabajo 7.2. (México: Primer Congreso Nacional de Educación).

Smyth, John, ed. (1993) *A Socially Critical View of the Self-Managing School* (Washington, D.C.: The Falmer Press).

Stepan, Alfred (1993) “On the Tasks of a Democratic Opposition” en Larry Diamond y Marc F. Plattner, comps. *The Global Resurgence of Democracy* (London: The John Hopkins University) pp. 61-69.

Street, Susan (1992a) *Maestros en movimiento; transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)* (México: CIESAS).

Street, Susan (1992b) “El SNTE y la política educativa, 1970-1990” en *Revista Mexicana de Sociología* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM) Vol. LIV, N° 2, pp. 45-74.

Street, Susan (1994) “La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco” en Jorge Alonso, ed. *Cultura política y educación cívica* (México: Porrúa) pp. 427-466.

Street, Susan (1996) “Democracia como *reciprocidad*: modalidades participativas de ‘las bases’ del movimiento magisterial chiapaneco” en Hector Tejera, ed. *Procesos políticos en el México Contemporáneo: una visión antropológica* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdés) pp. 351-376.

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

Street, Susan (1998a) “Researching Teacher Activism in Mexico: Democratizing Culture and Culturizing Democracy (From Representational to Dialogical Ethnography)”, Ponencia presentada en el Comparative and International Education Society Annual Meeting, Buffalo, New York.

Street, Susan (1998b) *Magisterio y Democracia; Investigaciones desde el sujeto* (México: CIESAS), Reporte de investigación inédito.

Street, Susan (1999) "Historia oral y subjetividad: culturizando la democracia a partir del movimiento magisterial chiapaneco" en *Secuencia* (México: Instituto Mora) N°. 43, pp. 9-16.

Tedlock, Dennis y Bruce Mannheim (1995) *The Dialogic Emergence of Culture*.(Chicago: University of Illinois Press).

Tejeda González, José Luis (1996) *Las encrucijadas de la democracia moderna* (México: Plaza y Valdes y la Universidad Autónoma de Nuevo Leon).

Tello, Marcos (1997) *Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales (Primavera de 1989, D.F.)* (México: Escuela Nacional de Antropología e Historia), Tesis de Licenciatura inédita.

Tello, Marcos (1998) "El Congreso del SNTE y la bancarrota del sindicalismo burgués" en *Trabajadores* (México: Universidad Obrera de México) Vol. 2, pp. 11-16.

Torres, Rosa María (1997) *Educación y sindicalismo* (México: Confederación de Educadores Americanos) Cuaderno de trabajo 9.

Valdés Vega, María Eugenia y Gerardo Peláez Ramos (1999) "El XVI Congreso del SNTE y el aumento de mayo" en *Trabajadores* (México: Universidad Obrera de México), Vol. 2, pp. 28-30.

Zemelman, Hugo (1995) *Determinaciones y alternativas en las ciencias sociales de América Latina* (México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM y Editorial Nueva Sociedad).

Notas

1 Las palabras y frases en letra cursiva se refieren a categorías usadas por los maestros que han colaborado en mis investigaciones. Por lo general, se refieren a conceptos importantes en el discurso de los maestros democráticos.

2 Continúa la cita de Isabel Rauber (1995: p. 61). "...No existe sujeto sin proyecto ni viceversa, y ninguno de ellos sin estrategia de poder, porque hablar de proyecto sin voluntad de poder, es decir, sin conciencia y actividad que construya, que se oriente hacia él, es decir, sin sujeto, resulta sólo una abstracción. Lo mismo sería hablar de la existencia de sujetos sin proyecto de transformación, sin voluntad de transformación y sin una actividad teórico-práctica de construcción y acumulación de poder".

3 Distingo entre "actor social", "sujeto social" y "sujeto popular democrático", basándome en Rauber, 1995. El primer término refiere a los grupos, sectores, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social persiguiendo determinados objetivos. Un actor llega a ser un sujeto social cuando empieza,

junto con otros actores, un proceso de intervenciones continuas que implican un desarrollo progresivo de sus luchas, en particular, de su consciencia. Cuando hablo de un sujeto popular de transformación, me refiero a una articulación expresa de una pluralidad de intereses estructurales y culturales en función de la destrucción de las prácticas autoritarias y la construcción de la democracia, como modo de vida y no simplemente como forma de gobierno. En el texto, entonces, distingo entre el actor político subalterno del magisterio (la CNTE) y uno o varios sujetos democráticos que surgen desde ese actor, pero que se van modificando al vincularse con otros actores y fuerzas sociales.

4 Pablo González Casanova (1995: p. 37) expresó esta idea de la siguiente manera. “La ciencia social, la ciencia política latinoamericana, el intelectual comprometido con las luchas por la democracia, con los pueblos trabajadores y la liberación, perderán toda posibilidad de influir en el proceso precisando su historia y movimiento, si no analizan la doble dialéctica del frente político y de la lucha contra la explotación... La lógica de unir fuerzas, en que el político es sólo el que une fuerzas, se combina con la lógica de unir, a las fuerzas ya organizadas, las masas que todavía no están organizadas y a las que es necesario ligar cada vez más a las estructuras de liderazgo dialogal, práctico y moral, político y ético.”

5 La interrelación de los tres conceptos de democracia, poder y sujeto se entiende también desde una posición epistemológica, la que viene desarrollando Hugo Zemelman (1995: p. 35). Este teórico ha dicho, por ejemplo, que “Es difícil potenciar un futuro, en términos de una utopía que no sea una proyección de la misma naturaleza del sujeto. Es la realidad de éste la que hace posible dicha utopía, o bien que se transforme en el principal obstáculo para la realización de otras que contravengan su naturaleza”.

6 Conviene distinguir más formalmente entre democracia de base, democracia popular y democratización desde la base. Tal distinción depende del concepto de poder popular. Entiendo aquí que “la democracia de base” (o la democracia directa) se refiere a un conjunto de mecanismos para la conducción autogestionaria; incluye normatividades políticas y reglas de juego para la interacción en las instancias organizativas, como las asambleas, las movilizaciones, la gestoría, etc., compartiendo asimismo algunos procedimientos de la democracia llamada representativa, como es el voto secreto, por ejemplo. Para que el concepto de “la democracia de base” sea útil o tenga un lugar destacado, indispensable como plataforma mínima en el proyecto subalterno, tiene que ser apropiado por los actores y las personas participantes y ejercido por ellos como poder popular de un sujeto particular (Roitman, 1995).

7 Al respecto, encuentro muy relevante, para situar la experiencia michoacana, lo que escribió Franz Hinkelammert (en el prólogo a las discusiones entre sindicalistas argentinos recopiladas en el texto de Isabel Rauber, 1997: p.

10) “...(A)parece con urgencia la necesidad de reconstituir el movimiento sindical a partir del campo popular y darle una amplitud que ahora irradia el propio campo de cultura. Inclusive se habla de la necesidad de un movimiento en el campo popular, activo en lo económico, social y cultural, que tenga la actividad gremial como una de sus dimensiones. Eso mismo implica ver la acción ya no solamente a partir de la empresa, sino a partir del territorio donde la empresa se encuentra. El movimiento sindical entonces es visto como un movimiento de solidaridad de todos los afectados y golpeados por el modelo de acumulación de capital”. Esta posición se viene desarrollando por Guillermo Almeyra en su editorial semanal en LAJORNADA de México. Almeyra arguye que, a estas alturas de la mundialización, no es suficiente controlar el sindicato para defender el trabajo. Ahora, para ello hace falta reorganizar a todos los trabajadores, desempleados y subempleados -reconcibiendo el campo popular- para encarar y contrarrestar las tendencias históricas regresivas afectando la fuerza laboral. Ver Street, 1998a para un análisis de esta situación desde la perspectiva del magisterio democrático.

8 Encontramos esta idea por escrito en los documentos circulando en las secciones democráticas del magisterio mexicano. Una exposición de lo esencial del planteamiento viene del documento inédito, titulado “Hacia una nueva economía”, sin autor y con fecha de septiembre de 1996. “La democracia de base es la precondition para llevar a la práctica un proyecto de nueva economía. Las cooperativas de vivienda, abasto, producción, los comités populares, la CNTE, las organizaciones campesinas democráticas, los municipios realmente populares, entre otros, son el punto de arranque. Sin ellos, no se puede pensar en algún proyecto consistente, globalizador. Casi en todos esos procesos de organización, existen intentos, poco desarrollados hasta ahora, por parte de la base de apoderarse o imponer algún criterio propio a la hora de construir casas, planear la producción agrícola, proyectar el trabajo docente... A esto se le ha llamado recuperar la capacidad de gestión o la materia de trabajo contraponiéndose a la racionalidad patronal, adelantando los gérmenes de una nueva racionalidad del trabajo fundada en una reinterpretación de las necesidades y en un diferente uso cultural y político de la técnica la ciencia. La pelea por una nueva racionalidad de la producción, por la transformación del trabajo y hasta de los bienes que resultan de él, empieza aquí, va de la mano con el surgimiento de la democracia de base”.

9 La CNTE es el nombre puesto al conjunto de organizaciones sociales y movimientos que se juntaron en 1979 para dar cobertura a las protestas de los maestros de educación básica y media que rápidamente se llamaron *disidentes* al presionar a la SEP y al SNTE para demandas económicas y políticas (ver Cook, 1996; Massé; 1998; Salinas e Imaz, 1989).

10 El concepto de “autonomía regulada” está trabajado por José Contreras (1997) para la educación básica, y para la superior, por Eduardo Ibarra (1999: p. 20). La siguiente descripción que hace Ibarra capta la naturaleza de los cambios afectando el proceso de trabajo docente en México: “...la evaluación debe ser considerada como una tecnología liberal de influencia indirecta, desde la que las instituciones son ‘obligadas a ser libres’, pues se les deja actuar poniendo en operación controles basados en el mercado. De lo que se trata es de actuar bajo un principio de autonomía regulada, en el cual quien actúa interioriza, no siempre de manera consciente, que tendrá que ajustarse a los criterios de la ‘sociedad-mercado’... Estamos en presencia, esencialmente, de un acto gubernamental que mantiene un control estratégico, que puede prescindir de la vigilancia de cada detalle; en su lugar funcionará la autosujeción, pues la vigilancia será ejercida por las propias instituciones, que saben que tendrán que rendir cuentas considerando ciertas expectativas expresadas en los indicadores de la evaluación y los procedimientos adoptados”.

11 Ultimamente se habla de un resurgimiento del *charrismo sindical* en varias instancias de la jerarquía del SNTE. En octubre de 1999, corrieron rumores del cierre de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., la institución que se dedicó a investigar asuntos del gremio magisterial y contribuyó a darle contenido al discurso educativo del SNTE preparado durante el gobierno de Carlos Salinas. En la FSNTTE se despidió repentinamente al personal académico y se rompió la relación con el Patronato; quedan muchas dudas respecto a las razones por esta situación (LAJORNADA, 4 de noviembre de 1999).

12 Sin investigación empírica de por medio, sería difícil analizar la tremenda diversidad de racionalidades yuxtapuestas caracterizando actualmente el trabajo docente a lo largo de la República mexicana. Existen pocas referencias al respecto; ver Calvo et al., 1996 y De Ibarrola et al., 1997. En este sentido, me reconozco como parte de la tendencia a nivel mundial que busca reconcebir “la localidad” como una compleja y cambiante articulación de influencias internacionales, nacionales y regionales (De la Peña, 1993). Esto se agrega al renovado interés por entender históricamente los procesos locales de construcción de poder de base al interior del movimiento magisterial.

13 En los últimos años he llevado adelante dos seminarios de discusión con maestros, sindicalistas e investigadores de diferentes partes de México. El primero (1993-1995) pretendió realizar una recuperación histórica de movimiento magisterial en sus diversas modalidades regionales. Una primera sistematización de los resultados está en Street, 1997. El segundo (1996 al presente) enfoca más específicamente en tres regiones (Michoacán, Jalisco y el Distrito Federal), donde existen grupos de trabajo para discutir y analizar temas relevantes para el estudio del trabajo docente, la reforma escolar y las

movilizaciones magisteriales. Los testimonios reportados en este artículo fueron registrados en estos seminarios o en entrevistas particulares. Estas actividades forman parte de mi línea de investigación sobre el magisterio nacional y la política educativa. Reconozco que el análisis interpretativo que realizamos en los seminarios arroja muchas hipótesis interesantes para investigar desde otras perspectivas. Algunas afirmaciones más se fortalecerían aun más si fueran complementadas por otras investigaciones. Desafortunadamente, la investigación educativa mexicana muestra varios vacíos de información sobre el tema. Metodológicamente, me apoyo en historias de vida (profesional), en varias aproximaciones al análisis de discurso, en el procedimiento llamado *grounded theory* desarrollado por Glaser y Strauss, 1967, además de otras técnicas comunes a la etnografía surgida de la antropología (Goetz y LeCompte, 1984).

14 Además del programa de Carrera Magisterial, en 1993 se legisló para crear una nueva figura: los consejos (escolares, municipales, estatales y nacional) de participación social fueron creados por decreto para ir incorporando a otros actores en la definición de la política educativa. Los avances han sido pocos (Guerrero, 1998). Otra política específica que se viene implementando gradualmente en diferentes regiones del país se llama “Proyecto Escolar”. Con ella se busca probar diferentes esquemas de autogestión escolar, enfatizando ahora la idea de que la autonomía se deje de considerar una capacidad del profesor para pasar al ámbito institucional de la gestión de la escuela. Esta política mexicana tiene mucho en común con las políticas de otros países analizados en el libro editado por John Smyth (1993).

15 Para la documentación oficial, consultar Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, ANTOLOGIA (de documentos normativos), SEP, 1996 y Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, “Guía técnica para determinar el número de plazas a incorporar o promover al programa de Carrera magisterial,” Ciclo escolar 1996-1997. Una evaluación muy general del programa está en SNTE, 1994a y 1994b.

16 Con esta racionalidad, el pensamiento tecnocrático supone (equivocadamente) que se puede evaluar los factores del proceso educativo por separado. Supone que los criterios de eficiencia, eficacia y costo-beneficio son aplicables a la labor docente. Supone que el rendimiento escolar (que mide la capacidad de asimilación de datos) equivale al aprendizaje (que se manifiesta en la comprensión y expresión de diferentes tipos de conocimiento y destrezas). Supone que el “desempeño” registra lo esencial del trabajo docente (Torres, 1997).

17 Un grupo de profesores democráticos de Iztapalapa, D.F. que participó en los seminarios formativos de los maestros michoacanos escribió lo siguiente en torno a un nuevo concepto docente. “La escuela debe aparecer no como

una institución fuera del tejido social, sino como un centro de confluencia de los quehaceres comunitarios, como un centro donde se construye la convivencia de los miembros de la comunidad y desde donde se organizan las actividades que resuelven las necesidades de todo tipo que tienen que ver con la propia supervivencia de la comunidad. La escuela se constituye en espacio abierto hacia los quehaceres colectivos desde donde se transforman las relaciones de servidumbre en relaciones de cooperación.” “Propuesta de construcción escolar”, documento de trabajo, Iztapalapa, 1997.

18 La Comisión de Educación y Cultura de la Sección XVIII diseñó un proyecto para operar cien escuelas de tiempo completo a nivel experimental. Por complicaciones “políticas” de las que menciono en el texto, no se llevó a cabo este proyecto en ninguna escuela.