

Como citar este documento: Street, Susan. **Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano.** *En publicacion: Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano.* Susan Street. 2001.

Trabajo docente y democracia popular en México
La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano

Panel TEC02
“Trabajo docente y reforma escolar en América Latina”

SUSAN STREET
CIESAS-Occidente
Guadalajara, Jalisco, México

Paper prepared for delivery at the 2001 meeting of the
Latin American Studies Association
Washington, D.C.
September 6-8, 2001

Trabajo docente y democracia popular en México
La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano

Susan Street
CIESAS-Occidente (1)

Introducción

El título de esta ponencia ofrece dos pistas para identificar el posicionamiento que elaboro para abordar la reforma educativa en nuestros países de América Latina. Por una parte, al relacionar “trabajo docente” con “democracia popular”, estoy haciendo referencia al ámbito constitutivo de determinados sujetos—los actores políticos que luchan por la democracia--que, en este caso, tienen que ver con los docentes. Estos profesores agregan a su enseñanza otras actividades organizativas para poder apropiarse de su trabajo como elemento esencial de una lucha más amplia por conformar un proyecto popular de transformación social global. Por otra parte, asumo una mediación interpretativa al priorizar una perspectiva de un sujeto particular—los maestros de educación básica organizados en la Sección XVIII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y pertenecientes al movimiento democrático magisterial—frente a un fenómeno que llamo “la reestructuración educativa”. Esta frase también tiene un sentido especial: con ella, pretendo significar la política educativa oficial con un término acorde a la tendencia estructural que la subyace: la reestructuración productiva mundial, como proceso histórico eje de la mundialización. (Vidal Villa, 1998)

En mis investigaciones, me ha interesado objetivar las prácticas sociales de los maestros de educación básica que han formado parte del movimiento magisterial nacional asociado a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). (2) He puesto especial atención en los discursos y los proyectos de este magisterio llamado disidente, ciertamente políticamente opositor al bloque de poder controlando las políticas gubernamentales, porque más de veinte años de luchas han producido, además de gestiones sindicales democráticas, importantes grupos de militantes activos en la democratización del régimen autoritario priista. Maestros con *tradición de lucha* siguen encabezando movilizaciones (en rechazo a la política de austeridad salarial) y

sosteniendo al movimiento magisterial, en una diversidad de instancias locales, regionales y nacionales. (3) Estas instancias son los pocos espacios donde se reproduce un pensamiento crítico y donde se tiene la capacidad de análisis de los procesos sociales afectando a los maestros en sus centros de trabajo.

El movimiento magisterial comenzó a fines de los años setenta siendo un reclamo por los derechos de los maestros, tanto como bases del sindicato nacional como trabajadores del Estado. La pelea por los derechos como servidores públicos—que se caracterizaba por la permanente exigencia al Estado como patrón—se ha venido combinando con la organización democrática de la base magisterial para resistir, enfrentar y detener la reforma educativa desde arriba que, en los años noventa, entró en la escuela, modificando muchas de las dinámicas que la venían conformando. En el Estado de Michoacán, la lucha por detener la pérdida de los derechos laborales conquistados existe en tensión con un esfuerzo por encauzar un movimiento pedagógico *desde la base* que revolucione las prácticas escolares. El movimiento magisterial michoacano hace una aportación esencial: agrega el derecho a una escuela digna verdaderamente pública. Y, en el caso de los maestros democráticos de Michoacán, esta expansión de derechos se da al interior de un *proyecto político-sindical* que entiende la democracia popular como la afirmación de nuevos poderes sociales para sí—para los trabajadores. (4) Este ejercicio autogestionario de poder va abriendo espacios sociales favorables para formar sujetos autónomos desde el campo popular.

La ruptura neoliberal: la escuela pública como objeto de privatización y de regulación (5)

En realidad, poder establecer una relación entre trabajo docente y democracia popular es el producto de la conformación de un movimiento popular mexicano, así como de innegables avances en la adecuación estructural del país a los multi-citados *requerimientos* del neoliberalismo, como etapa actual del capitalismo monopólico y como proyecto de dominación global. La reestructuración productiva mundial se realiza nacional y regionalmente en la educación básica mediante procesos de desregulación escolar y de privatización, todos ellos parte esencial de la transformación del Estado Educador en un Estado Regulador. Gaudencio Frigotto (1998) ha llamado esta transformación con el término de *ruptura neoliberal* para marcar el abandono del patrón legitimador del Estado basado en la expansión de la educación como un derecho de todos. La institucionalidad “vieja” del Estado mexicano (el sindicato, el magisterio, la escuela, la burocracia) ha estado sometida a esta ruptura, con la adhesión al concepto de educación como un bien del consumidor, operacionalizada por estos dos procesos de largo aliento y diversas expresiones.

Por privatización entiendo varios procesos gestados en la política gubernamental desde

hace veinte años: la diversificación de las fuentes de financiamiento (Didriksson, 1999; Aboites, 1999), la multiplicación de las agencias reguladoras, controladoras, o evaluadoras bajo esquemas variados de apoyo público y privado, y la des-estatización de las figuras organizativas legítimas únicos depositarios del saber y del conocimiento (consultorías en lugar de consejos) en la organización del “servicio” educativo. Por regulación me refiero a la desarticulación del ámbito que privilegiaba la negociación bilateral entre sindicato y gobierno, donde definitivamente ha perdido fuerza y presencia el sindicalismo docente. La des-regulación es un proceso de reorganización de trabajo docente (Beltrán, 1995), que es inducida en parte por la aplicación de los sistemas de incentivos--Carrera Magisterial en México--nada ajena a la política de austeridad salarial, y en parte por el incremento en el uso de las baterías de exámenes aplicados a alumnos y a docentes, parte de una “nueva cultura de evaluación” que se difunde por todas las modalidades educativas. (Aboites, 2000a)

Por regulación entiendo también las múltiples exigencias al docente por “reflexionar sobre su práctica” y modificarla en función de la mejoría de las calificaciones de los alumnos en los exámenes y en función de una escuela autogestionaria (self-managing school) que requiere competir con otras escuelas para ser “la mejor escuela” y así “atraer clientela”. (Jiménez, 2001) Felix Angulo (1999; 31) habla de “desregulación escolar” para caracterizar la naturaleza de reformas en muchos países. (6)

“El término desregulación procede de la economía política y designa la des-implicación del Estado en la organización de la economía y del trabajo. Transportado a la educación, el concepto hace referencia a la falsa descentralización escolar, por la cual, las escuelas se ven obligadas a asumir una ‘autonomía’ en la que no viene asegurado ni un cupo constante de alumnado, ni, lo que es si cabe más importante, recursos presupuestarios y humanos. Las escuelas, tendrán que competir por su cuota de mercado, ofreciendo un servicio determinado según los objetivos que han de cumplir y bajo el control de un sistema de evaluación externo...La profesionalidad docente queda limitada por un lado a la creación de medios, y por el otro, a la venta de dichos medios a los clientes.”

Ha faltado investigación empírica para documentar los efectos de la privatización y de la (des)regulación en la escuela pública mexicana. Conocer estos procesos de manera más profunda y exhaustiva sería un elemento clave para pensar la reconstitución de las identidades gremiales y sindicales de los maestros, dada la ofensiva del Estado gerencial por intentar fijar un curso mercantilista al devenir de la escuela pública. Priorizar los procesos de privatización y regulación como objeto de estudio implicaría no teorizar la escuela pública desde su capacidad de autogestión (que esconde los mecanismos regulatorios del gobierno), o suponiendo la subordinación de “la práctica docente” al “metaobjetivo sistémico” de la calidad educativa. (Fernández Enguita, 1994) Con base

en los estudios de otros países y en mi acercamiento al problema, he elaborado, en forma de hipótesis, las tendencias que parecen estar afectando el trabajo docente en México. (7) Para fines de este trabajo, la descripción de estas tendencias sirve, tanto como una referencia teórica a la reestructuración educativa, como elementos contextuales para el análisis de la perspectiva subalterna o disidente actualmente vigente en el movimiento magisterial democrático. (8)

La función educativa del Estado ahora está sometida a la función reguladora, evaluativa y represiva del Estado “mínimo”, lo que tiende a subvertir la función de la escuela como formadora de ciudadanos.

Si bien la escuela pública nunca ha sido plenamente inclusiva, ahora opera como un instrumento de exclusión social, al subordinar el sistema educativo nacional a la racionalidad económica del mercado y al priorizar criterios como la selectividad, el mérito y la individualización.

La política actual de profesionalización (sistema de incentivos, más posgrados selectivos, más salarios devaluados) no compensa ni corrige el déficit formativo que padece al magisterio en su conjunto, dadas las tradicionales culturas gremiales y políticas conformadas durante cincuenta años de régimen autoritario corporativista.

La carga de trabajo se intensifica al moverse la docencia hacia una relación laboral individual dentro de esquemas tecnócratas de evaluación del desempeño docente.

La democratización en el sector educativo, ayer y hoy

Estos procesos y sus consecuencias para el trabajo docente han empujado al sujeto democrático del magisterio a situarse en el espacio “estructural” de la escuela pública. Este contexto reestructurado nos ayuda apreciar el hecho de que es hasta muy reciente que las luchas por la democratización del SNTE tengan algo que ver con el quehacer docente en la escuela. Hasta ahora, la democratización en el sector educativo se explica más en relación a la afirmación de las identidades de los maestros como trabajadores y sindicalistas, que a alguna apropiación particular del oficio del enseñante. Y esto lo digo sabiendo que, históricamente, el magisterio se ha venido constituyendo bajo una lógica de continuas demandas por la profesionalización del gremio. (Arnaut, 1996) Para la gran mayoría de maestros mexicanos, la profesionalización vía el SNTE significó fortalecer una relación corporativista entre el gobierno y el sindicato magisterial que, si bien permitió *conquistar* importantes derechos y *colonizar* espacios en la burocracia estatal, terminó por limitar su proceso formativo y su ámbito de acción profesional. El arreglo corporativista encerró al maestro en su aula y lo sometió a las redes patrimonialistas de

los supervisores y directores de escuela. Anteriormente, los maestros que lucharon por democratizar este corporativismo entendían su participación en términos de la modificación de las estructuras y las prácticas de su sindicato; ahora algunos maestros empiezan a comprender que es el trabajo, y el trabajador, lo que debe ser el eje de la transformación.

Lo que quiero destacar en esta ponencia es que parecen haberse fusionado varios terrenos de lucha en torno al trabajo docente. Estamos ante la ampliación y profundización de las disputas que durante veinte años mantuvieron la democratización casi enteramente como un asunto intra-sindical. (9) Ahora, me parece que el proceso de democratización se va orientando a los ámbitos propiamente escolar y educativo. El ámbito institucional del sindicato se mantiene como objeto de pugnas, pero deja de ser el eje de la democratización que buscan los profesores. Se va abriendo la conflictividad gremial y sindical hacia el ámbito de la escuela, implicando un necesario esfuerzo por parte de todos de repensar la escolaridad como un proceso socializador. “Trabajo docente” se ha vuelto una categoría importante, central, en lo que viene planteándose por los maestros democráticos como *el rescate de la escuela pública*, y esto a su vez es inseparable de la lucha por la democracia radical. ¿Qué escuela pública y qué educación? se han convertido en dos preguntas *calientes* para los profesores que se vinculan con las secciones democráticas del SNTE.

Además de la resistencia del magisterio, otras dos luchas han contribuido a la idea detrás de la democracia popular de que “...la lucha por la autonomía se encuentra en el fondo de la lucha por la educación.” (Rockwell, 1998; 39) El movimiento indígena revitalizado por el zapatismo chiapaneco desde 1994 ha puesto en primera plana el derecho a la educación, y el derecho a que los grupos indígenas participen activamente en su planeación. Los estudiantes del Consejo General de Huelga (CGH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sostuvieron una huelga de 10 meses a favor del derecho a la educación gratuita que también contribuyó a un amplio debate sobre la educación pública en México. Uno de nuestros intelectuales públicos más importantes destacó recientemente que se está dando una convergencia entre la lucha indígena (a favor del Acuerdo de San Andrés) y la lucha por una educación laica y gratuita (en particular, a favor de la universidad pública).

“La autonomía es hoy por hoy, la condición de posibilidad de la pluralidad... Dirigirse a la pluralidad del país y a sus derechos elementales sólo es posible si la autonomía se expresa como la existencia de colectividades concretas de universitarios (estudiantes, trabajadores universitarios y administradores...) dotadas de la libertad necesaria como para reencontrarse con la pluralidad de los conocimientos y necesidades del país a través de las regiones y poblaciones concretas.” (Aboites, 2001: 13)

El demandas populares y la educación pública (10)

Estos tres movimientos han formado los pocos sujetos que hoy en día recrean en la acción política un discurso a favor de los derechos y en contra de la lógica del mercado en el sector educativo. Como movimientos contestatarios, sus demandas se van articulando en un veto global a políticas estatales a la vez que apuntan a propuestas “alternativas” o “contrahegemónicas”. Como se verá más adelante, los maestros disidentes han generado un discurso que se mueve entre estos dos polos, entre el rechazo íntegro a la política de modernización educativa y la puesta en marcha de un “proyecto educativo alternativo”. Estos docentes ven en la descentralización educativa la fragmentación del SNTE--cuyas conquistas históricas reclaman como suyas--y la refuncionalización de los controles gubernamentales del trabajo docente. (Street, 2000) Observan que se viene imponiendo una lógica gubernamental tecnócrata en las escuelas que ha ido subvirtiendo la mediación sindical en la defensa de los derechos de los trabajadores. En la Sección XVIII del SNTE, por ejemplo, los maestros han llevado a cabo una gama amplia de acciones y movilizaciones que responden a una estrategia de oposición a la municipalización, a la vez que promueven diseños de una escuela piloto de tiempo completo y organizan un plan para armar un diagnóstico de las necesidades educativas de la población. En zonas donde existe *tradición de lucha* de la CNTE, la labor de convencimiento de activistas con maestros en servicio sobre las implicaciones del Programa de Carrera Magisterial (11) en las relaciones sociales de la escuela y en la relación laboral del profesorado se justifica en términos de la resistencia de los maestros a someterse a una nueva lógica de control que se tiene identificado con una “enseñanza para el examen”. (12) El testimonio de un dirigente del movimiento michoacano en octubre de 1999 ejemplifica la actual forma contestataria de pensar la política estatal; en él podemos detectar cómo los diferentes aspectos de la realidad (lo educativo, lo laboral, lo legislativo, lo político) convergen y se relacionan en una *conciencia neoliberal*.

“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 cotidianas, 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.”

En un primer momento, las luchas de la CNTE surgieron ante la austeridad impuesta por el programa de ajustes del Fondo Monetario Internacional, cuando la expansión educativa bajo una ideología de la movilidad social entraba en conflicto con “la crisis fiscal del Estado”, cerrando a la vez el uso del aparato estatal para los acomodos corporativistas priistas. (Arnaut, 1998) La disidencia magisterial, con sus reclamos por derechos incumplidos para los maestros como sindicalistas, se articulaba en torno al derecho por un salario digno. Pero veinte años de retiro del Estado del proyecto histórico de expansión educativa (basada en el derecho universal a la educación para todos), agregado a las lecciones de otras luchas rechazando una política educativa que excluyera a amplios sectores sociales del acceso a la escuela y la universidad, han borrado fronteras que separaban demandas laborales y salariales con las educativas.

La huelga del CGH en la UNAM impulsado por los estudiantes se dio cuando el Estado Educador ya había sido desmantelado, cuando habían transcurrido años de reducciones presupuestales a la educación superior (Didriksson, 1999; Noriega, 1999), cuando habían sido operados cambios estructurales en la admisión, selección y egreso del alumnado de la educación medio superior y superior mediante una privatización parcial de los órganos de evaluación (Aboites, 2000) y cuando se había legislado para disolver la responsabilidad del Estado en la gratuidad de la educación superior.

El movimiento estudiantil que paró la UNAM desde el 20 de abril de 1999 al 6 de febrero del 2000 pudo desarrollar un discurso plenamente antineoliberal, debido a que la modernización educativa había sido revelada como una tendencia claramente privatizadora de la educación. Las protestas anuales con cada aplicación del Examen Unico por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) habían concientizado a la población estudiantil sobre la naturaleza elitista y excluyente de las políticas gubernamentales. (Aboites, 1997) La intervención más transparente del Banco Mundial en los programas educativos (Boltvinik, 2000) y la lealtad del gobierno a las directivas de la OCDE habían sensibilizado al alumnado y profesorado sobre el plan de desmasificar la UNAM y sobre la política de privatización que haría que cada alumno asumiera el costo de su educación. Por ello, el aumento a las cuotas impuesto por el Rector Barnés y el Consejo Universitario en marzo de 1999 podía ser interpretado de inmediato como una amenaza a la población estudiantil más pobre, a “...aproximadamente el 57 por ciento de los estudiantes de la UNAM que son hijos de obreros, empleados, campesinos, trabajadores de base o de trabajadoras domésticas.” (CGH, 1999; 6)

Las seis demandas del pliego petitorio del CGH (13) fueron sostenidas a lo largo de la huelga y hasta la irrupción de la Policía Federal Preventiva en Ciudad Universitaria, no bajo una lógica de conquistar espacios políticos en la universidad, sino directamente para detener el avance de un proyecto político ajeno a las necesidades sociales de las mayorías pobres del país. En un escrito del CGH (1999; 16) a principios de diciembre de 1999

antes del diálogo público con las autoridades de la UNAM, se leía lo siguiente.

“Los estudiantes universitarios queremos una Universidad abierta a todos. Que la exclusión de alguien no sea por razones económicas, y que para garantizar esto la Universidad debe ser gratuita y deben mejorar las condiciones de estudio. Pero también creemos que la calidad de la educación debe mejorar, por lo que es necesaria una profunda reforma académica, en la que es necesario atender las causas de la reprobación, la deserción y el rezago académico de los estudiantes. Es decir, para su reforma académica, la UNAM debe guiarse por criterios pedagógicos, más que en el eficientismo que se centra exclusivamente en la ‘evaluacionitis’. En la comunidad universitaria es ya un amplio consenso la necesaria participación de todos en las decisiones que afectan a todos...Evidentemente, este proyecto choca con el que desde las esferas de poder nacionales e internacionales se ha venido imponiendo.”

Encuentro en la interpelación de los estudiantes del CGH una doble estructura, parecida a la de la contestación magisterial: por un lado, la negación de la bondad de la política oficial y por otro, la propuesta alternativa como utopía social. Pero ahora, y gracias al movimiento zapatista y sus amplias “auroras” de influencia (Midnight Notes, 2001), la referencia a la educación es por el (mal)uso del sistema educativo nacional para apoyar un proyecto de nación que ha venido excluyendo a los más débiles social y económicamente. Ante la difusión del nuevo concepto de la educación como un servicio por el que los usuarios habrán que pagar directamente, la huelga estudiantil antepone el concepto constitucional de la educación como un derecho de todos. El CGH se situó a sí mismo en esa construcción desde abajo para transformar la relación entre la sociedad civil y el Estado, a la que viene llamando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) desde la Convención Nacional Democrática en 1994. Es, además, significativo que el CGH reconoció expresamente el papel del zapatismo en la conformación de la lucha estudiantil: el “YA BASTA” zapatista y su arraigo en nuevas formas de hacer política a lo largo del país fue una condición de posibilidad para sostener el rechazo a la imposición de las cuotas.

Fue el EZLN que recordó a la nación que la educación es un derecho social al incluirla expresamente en las once demandas formuladas en la primera Declaración de la Selva Lacandona: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.” Y tratándose de los pueblos indígenas--los mexicanos con los más altos índices de analfabetismo--y del Estado de Chiapas reiteradamente ocupando los últimos lugares en la estadística nacional, fue significativo que la lucha zapatista haya situado la educación como un derecho incumplido por el *malgobierno*, y que la haya definido como un objeto de lucha íntimamente relacionado con las luchas por democratizar al país. El mensaje zapatista era que sin la

democratización del régimen político autoritario, no habría educación para todos; sin la participación de los indígenas en las decisiones educativas afectando sus comunidades, no sería posible tener acceso a una educación de calidad.

En Chiapas, ha sido en el terreno práctico de la resistencia a las agresiones de los paramilitares y de las tropas militares, a las matanzas (Acteal, El Bosque,) y a los ataques a los grupos solidarios y observadores de derechos humanos (particularmente durante 1998) que los pobladores de los municipios autónomos rebeldes vinculados al EZLN se han encargado por si mismos del derecho a la educación. Como bien señalan Adriana López Monjardín y Dulce Rebolledo (1999;128), el ejercicio de la autonomía por los municipios rebeldes ha sido, en los hechos, para “la reconstrucción de la vida”, abarcando actividades como la atención a la supervivencia de miles de refugiados, el apoyo al trabajo en la milpa lejos de los terrenos comunitarios, el apoyo a las mujeres en los caminos militarizados, la construcción de los albergues, la seguridad en los campamentos, etc. En estos largos años de hambre e incertidumbre por la guerra, las comunidades rurales han hecho política, amparadas por la legalidad autoasignada y otorgada desde abajo—y en función de los Acuerdos de San Andrés—a los municipios autónomos rebeldes. (14)

Si bien se ha documentado periódicamente las acciones educativas surgidas desde los municipios autónomos y desde el mismo EZLN--sabemos de la solidaridad internacional para la construcción de escuelas, para la entrega de libros de textos y de utensilios escolares, de proyectos educativos alternativos para los niños chiapanecos en los campamentos—faltan estudiar más exhaustivamente los procesos mismos de participación y autogobierno y su repercusión en toda la gama de cuestiones culturales y políticas de la organización educativa. Fuera del territorio zapatista, y gracias en parte a la difusión que se ha dado a las discusiones en el Diálogo de San Andres Sacam Ch'en sobre “la educación intercultural”, algunos investigadores de la educación empiezan a teorizar las estrategias de grupos indígenas vis a vis las escuelas, el curriculum único, la escolaridad construida históricamente en función de la “unidad nacional”, la multiculturalidad, y otros temas. (González, 2000; Rojas, 1999) El surgimiento del movimiento nacional indígena y la lucha por la autonomía de los grupos étnicos ha traído consigo mayor atención académica en la revisión de viejos conceptos de ciudadanía (De la Peña, 1999) y de las políticas estatales indigenistas.

Todo esto lleva a replantear la relación entre escolaridad y etnicidad en el marco de la construcción social de las identidades plurales de México. Muchos de los reclamos de los grupos indígenas respecto a la escuela, aun la bilingüe, tiene que ver con historias locales de abusos por parte de maestros hechos caciques, de imposiciones curriculares, del ausentismo del maestro, de desigualdades educativas con base en la clase, la étnica, el género. (Vargas, 1994; Bertely, 1998). “Tomar la escuela” y “correr al maestro” eran

acciones de las comunidades indígenas que canalizaba su (poca) participación en una institución utilizada por el Estado “de unidad nacional” en borrar las diferencias y negar las alteridades. Y se sigue documentando prácticas escolares de los maestros que apuntan a su contribución activa—mediante asumir el papel docente de transmisor del currículo oficial—en este esquema heredado. (Levinson, 2000)

Apenas ahora los maestros democráticos empiezan a sensibilizarse ante la generalización de los reclamos por *otra* educación y ante los cuestionamientos a la escuela única y al currículo uniforme del Estado promotor de “la unidad nacional”. De manera importante, este magisterio está tomando consciencia de que ha sido deficiente su preparación como formadores de ciudadanos. Al participar en seminarios, talleres y eventos organizados por los contingentes democráticos, he notado últimamente un giro en el objeto de su autocrítica, un ligero cambio de énfasis de aquellos errores tácticos y estratégicos en la acción política, a la expresión de una frustración con las sentidas limitaciones de su docencia y de su pensamiento pedagógico. En la medida en que los activistas tienen que organizar la resistencia a partir de las escuelas (y no para acumular fuerza a nivel nacional), en ese grado parece estar cediendo la sobrepolitización del movimiento magisterial. Centrar su apoyo a los maestros en sus escuelas ha significado para los dirigentes democráticos desarrollar nuevos esquemas interpretativos con los cuáles comprender la subjetividad de los docentes en su continua aspiración a ser *buenos maestros* en condiciones institucionales poco propicias para ello. (15)

Nuevas elaboraciones discursivas sobre el trabajo docente: de la acción pedagógica a la refundación de la escuela como espacio público

En otros escritos, he analizado por qué la dinámica político-sindical del movimiento magisterial ha obstruido un proceso de pedagogización de las luchas. (Street, 1997) A pesar de veinte años de foros y talleres nacionales y regionales sobre la problemática educativa, y a pesar de innumerables esfuerzos por concretar la idea de *la educación alternativa*, se reconoce que poco se ha avanzado en entender y atender el meollo del asunto: cómo transformar las prácticas escolares. Un activista del contingente democrático más avanzado en la organización de un movimiento pedagógico dijo a finales de 1999 que

“...transformar el espacio social de la escuela tiene que ver con el avance político de los compañeros; tiene que haber más conciencia sobre todo de la importancia de la unión de los padres. La escuela ocupa a todos los maestros en todo; ocupa todo su tiempo...No logramos romper el círculo vicioso... Vemos la necesidad del proyecto educativo alternativo, pero no el cómo.”

Porque algunos activistas democráticos entienden ahora que no basta con convocar al

maestro como sindicalista; hay grupos que creen que hace falta concebir al sujeto docente desde condiciones de producción complejas que pasan por la cultura gremial y profesional poco cuestionada hasta ahora. Por un lado, la estrategia de “politizar al maestro” ha calado poco en el conservadurismo cultural del gremio magisterial. Y por otro, no se llega muy lejos con la consigna de *la defensa de la educación pública* como una exigencia al Estado por cumplir con las recomendaciones de la UNESCO de que se gaste el 12% del producto interno bruto en la educación. Se empieza apenas a cuestionar la demanda histórica de la CNTE (100% de aumento salarial) por dejar intacta la noción sectorial de derechos, cuando los tiempos indican que hace falta re-elaborar esta noción para poder atender las necesidades sociales de las mayorías pobres (los desempleados y los *prescindibles* o *disponibles*, según la lógica del capital.)

La democratización puesta en marcha por el magisterio en algunas partes del país ha permitido detener la pérdida de derechos sindicales de los maestros, a nombre de la dignidad del trabajador de la educación y posiblemente a nombre de los derechos a la educación de los niños, pero ciertamente no desde la práctica misma de ofrecer otra experiencia educativo-escolar a los alumnos. Ahora, algunos activistas están convencidos de que no habrá una refundación del Estado sin la construcción de un nuevo modelo escolar, sin la recreación del conocimiento público, sin la gestación de nuevas subjetividades docentes. A partir de esta conciencia, y desde el movimiento michoacano en particular, se está construyendo un plataforma para *dar la batalla por la escuela pública*. Se está fijando la atención en *lo público* de la escuela pública.

Muchas de las transformaciones estimuladas por la descentralización administrativa—y luego la federalización educativa—han servido para vaciar el contenido ideológico de *lo público* respecto al papel protagonista del Estado Educador en ofertar una educación para “la unidad nacional”. Se está planteando que *lo público* tiene que reconstruirse—estructural y simbólicamente--en la lucha por la democracia radical. Esta lucha es la que permitirá ir más allá del pensamiento escolarizado, subvirtiéndolo, al recrear los territorios sociales en función de otros conceptos de escolaridad y trabajo. Hace un par de años, me dijo una sindicalista (comisionada en el Comité Ejecutivo Seccional de la XVIII del SNTE) que muchos maestros michoacanos habían caído en la cuenta de que la educación pública era una falacia. Esto sucedió particularmente cuando el gobierno dejó de asignar recursos para la infraestructura escolar de las primarias. Los maestros--y los padres de familia--aun resienten asumir este trabajo, aun cuando hoy se cuenta con programas oficiales que replantean las participaciones de los agentes escolares. (16)

La discusión en el magisterio democrático arranca del reconocimiento de que hay que re-instituir *lo público* como un resultado de convergencias entre los sujetos colectivos pugnando—desde la resistencia cotidiana de los profesores en la escuela--por crear formas de autogobierno popular que aseguren que sea una escuela para todos, un centro

comunitario y un espacio de deliberación social en torno a la formación del ciudadano. Más que exigir al Estado nacional que cumpla con su mandato del pueblo (cuando a todas luces está preso del capital oligárquico multinacional) se concibe el proceso de lucha como una refundación del Estado. *Lo público*, se piensa, tiene que surgir de un proceso de transformación de las prácticas escolares—de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización escolar, del trabajo docente—cuyo modo de producción se rige por luchas sociales (más amplias) que intenten rescatar la centralidad de *lo político* frente a su sumisión a *lo económico*.

Por eso que, cuando se habla del *rescate de la escuela pública*, más que referirnos en abstracto al carácter público de la escuela por ser una institución jurídicamente estatal (que se debe financiar desde el sector público y con base en el Artículo Tercero Constitucional), se propone que hace falta re-apropiarse de lo que históricamente la constituyó como una escuela digna para todos los mexicanos. El rescate tendría que privilegiar la multiplicidad de procesos locales de conformación de la escuela como un centro comunitario, en donde se mezclaron los elementos puestos por la política estatal, pero también las fuerzas locales aspirando a la autodeterminación. (Rockwell, 1998) Para los activistas democráticos, no tendría mucho caso llamar al rescate de la escuela para salvarla como centro de trabajo cuando ese trabajo ya perdió su sustento social y colectivo. ¿Para qué rescatarla como centro educativo, cuando la educación se halla invariablemente articulada a la certificación oficial de la pirámide educativa, patrón de desigualdades sociales cuya reproducción se perfila probable ahora como una suma de conocimientos fragmentados en las respuestas de opción múltiple de los exámenes estandarizados?

Me parece que se está buscando que los maestros hagan una recuperación histórica del proceso de producción de la escuela pública, lo que obviamente incluye también la manera en que surge y se desarrolla su papel como agente escolar, sin olvidar las batallas históricas por concebirse como—y por ser—verdaderos sujetos docentes. Rescatar, entonces, significa crear las condiciones (sociales, culturales, políticas) para que los agentes que profesan el oficio del enseñante y los que se piensen aprendices puedan realmente asumirse como los sujetos de los procesos escolares y educativos. Para lograrlo, hace falta hacer más que un acto reflexivo, como el implicado en la insistencia de que los profesores *reflexionen sobre su práctica docente*. Hace falta también ejercer el poder en aspectos directamente educativos y culturales, en un sentido que recupere la nuestra humanidad. Lo que plantean las investigadoras de la CTERA argentina, Silvia Vázquez y Deolidia Martínez (2000; 31) apunta en la misma dirección de los incipientes diálogos en el magisterio democrático por darle sustancia a su proyecto educativo alternativo.

“La nueva hegemonía neoliberal busca redefinir los modelos educativos. El

sistema educativo de mercado debe restringir la distribución de los conocimientos para legitimar la exclusión...Frente a esto, y ubicándonos como trabajadores de la educación, sostenemos la necesidad de construir una salida distinta (no la empresarial) para la crisis de la educación, partiendo de develar para transformar el sentido cotidiano de las escuelas. Ello implica deconstruir los supuestos modos de hacer y de pensar instalados en la tarea escolar.”

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

Esta perspectiva crítica se ha venido desarrollando últimamente en función de un programa concreto que está modificando la naturaleza del trabajo docente y de la relación laboral entre los maestros y el gobierno: Carrera Magisterial. Los sindicalistas democráticos están identificando varios procesos incidiendo en la organización escolar: nuevas divisiones entre los docentes en las escuelas según definiciones oficiales del *buen maestro* y según los que entran al programa y los que resisten hacerlo; mayor peso a la figura de autoridad del director de la escuela; menor iniciativa por parte de los profesores como cuerpo colegiado; pérdida de valores colectivos ante los individuales; profundización de la subvaloración del profesor en su papel de docente; y neutralización de la voz del representante sindical en asuntos de la escuela. Para ejemplificar el tipo de apreciaciones circulando en el magisterio, a continuación reproduzco unas partes de un diálogo en uno de mis seminarios con profesores de Iztapalapa (Cd. de México), de la Sección IX del SNTE a principios de 1997.

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

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

--“El maestro se define como alguien con una preparación deficiente; dice ‘soy producto de las escuelas normales’, pero ahora que está en Carrera, como que tiene un soporte psicológico, ...se tiene ‘pruebas’ de que es mejor, cuando lo único que se tiene es más status...Lo que pasa es que viene a imponer otra jerarquía de valores, aun cuando los niños salen igual.”

--“Todos estamos inmersos en esta ideología de competencias, por naturaleza de nuestro trabajo, aunque ahora se agudiza por lo que propone Carrera.”

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

En un evento reciente de algunos contingentes democráticos del magisterio (17), participé en una sesión de análisis sobre el Programa de Carrera Magisterial. Destacó el nivel de discusión de una propuesta alternativa que actualmente se está discutiendo en las escuelas michoacanas. Ahora hay consenso entre los maestros en servicio del fracaso del Programa en promover la profesionalización del maestro o en mejorar la calidad educativa--junto con el reconocimiento (resignado) del derecho de los maestros a obtener apoyos económicos. Ya no hace falta que los dirigentes elaboren grandes argumentos para convencer de la pretensión oculta de CM por controlar al profesor. Ahora se detiene en articular las partes de una propuesta alternativa. Ante las sugerencias de algunos maestros (ingenuos) de pelear para que todos los maestros pudieran recibir los estímulos (idea que va en contra de la lógica de los sistemas de incentivos basados en el mérito), y ante la facilidad con la cual los maestros se pierden en la lógica interna del Programa (de acumular puntos), en la Sección XVIII se cree que solamente replanteando totalmente el trabajo docente y la organización escolar se logrará construir una verdadera alternativa. La propuesta consiste en articular tres aspectos: un salario profesional (de 9.6 salarios mínimos), una jornada laboral de ocho horas y un sistema de estímulos.

Un profesor comisionado en el Comité Ejecutivo Seccional de la Sección XVIII justificó la propuesta al grupo reunido. Terminó con sus palabras porque sintetizan de alguna manera la idea de este trabajo y, además de recordar su título, representan una afirmación--desde el sujeto--que da direccionalidad y sustancia a las luchas del magisterio en México.

“Es tiempo de buscar la alternativa. Estamos conscientes de que la educación hasta hoy no ha creado lo que queremos. Seamos un movimiento pedagógico magisterial nacional. Necesitamos crear un Proyecto Educativo Alternativo propio ‘de alta calidad’. Si el 60% de los maestros michoacanos están inscritos en CM, no es porque nos lleva a la alta calidad que queremos. Estamos obligados a reconcebir todo: el nuevo modelo educativo de que habla Fox es para producir mano de obra, y no queremos eso. ¿Cómo nos ponemos en movimiento por lo nuestro; estamos necesitados de un salario constitucional, por ello, proponemos la jornada constitucional de ocho horas para poder salvar lo artístico, lo deportivo, lo tecnológico, aspectos cancelados o reducidos en la propuesta gubernamental. Incluimos también la actualización en la jornada laboral de ocho horas. La disyuntiva es: o nos la jugamos completa o nos la jugamos en ajustes parciales siempre al ritmo que marca el gobierno. Nuestra idea es no confrontar a los profesores que dicen ‘sí a CM’, sino construir primero desde los que dicen ‘no’ e ir convenciendo en los hechos al gestar un nuevo modelo educativo, que en realidad sería una refundación de la escuela.”

Notas

1. Profesora-Investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, A.C., en la Unidad Occidente en Guadalajara, Jalisco. Agradezco al CIESAS el haberme proporcionado los fondos económicos con los cuales realizar el viaje a Washington, D.C. para asistir el Congreso de LASA2001.
2. 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 Secretaría de Educación Pública (SEP) y al SNTE en cumplimiento de las demandas económicas y políticas. (Ver Cook, 1996 y Salinas e Imaz, 1989) Actualmente subsiste dividida en dos grandes agrupaciones en pugna por revitalizarla.
3. Desde 1996, cada 15 de mayo, cuando se anuncia el aumento oficial del salario docente, los maestros democráticos se movilizan en sus regiones por exigir el 100% de aumento para recuperar el más de 70% de pérdida en su poder adquisitivo desde 1982. Invariablemente, algunos contingentes se trasladan al Centro Histórico de la Ciudad de México, instalan plantones ante los edificios del SNTE y de la SEP, realizan marchas, brigadeos y paros buscando abrir una mesa de diálogo nacional para negociar innumerables demandas que trascienden las cuestiones laborales. Aunque no se logra romper “los topes” al porcentaje oficial del aumento, y los maestros terminan por regresar a negociar con las autoridades educativas de cada Estado federativo, estas jornadas de lucha que han durado entre uno y dos meses educan a muchos sobre el estado de crisis generalizada en el sector educativo. Para un análisis de las dinámicas constitutivas del

movimiento magisterial nacional, ver las obras de Cook (1996) y Street (1992).

4. Es notoria--por su regularidad y su extensión--la producción documental de la Sección XVIII en torno a su programa sindical y educativo. Ver su revista *Educación y Cultura*, así como su página Web, <http://www.seccion18.homepage.com>. Destaca también su tradición de talleres de formación y su activismo en el terreno de la organización de eventos abiertos al público sobre temas educativos. Con la excepción de la Sección XXII en Oaxaca, la XVIII es la única sección democrática del SNTE que ha participado con una propuesta sindical (consensada entre todos los agremiados) en la legislación educativa estatal, incluyendo el Plan Educativo del Estado de Michoacán.

5. Partes de esta sección fueron trabajadas para un texto todavía inédito, que se publicará a fines del 2001 en la colección de libros de la Feria Internacional del Libro de noviembre de 2000. (Street, 2001a)

6. Muchos autores han analizado las reformas estructurales empujando las élites gobernantes a racionalizar, recortar y reducir las funciones sociales del Estado en función de un proyecto político de inserción del país--de sus procesos productivos, financieros, económicos--en el proceso de mundialización. Los textos sobre estas reformas en otros países están ahora circulando en México, gracias en buena parte al Editorial Morata. Ver por ejemplo, Smyth, 1993; Popkewitz, 1993; Contreras, 1997 y Hargreaves, 1994.

7. En los últimos años, la modalidad empírica de mi investigación se ha basado en 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 expresiones 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. Complemento estas sesiones de discusión con participaciones más específicas en los eventos y talleres de formación del magisterio michoacano. Asimismo, estoy iniciando un trabajo etnográfico en una zona escolar específica en el Estado de Michoacán, con el objetivo de acercarme directamente a los procesos afectando el trabajo docente en la escuela pública. He buscado objetivar las construcciones discursivas de la disidencia magisterial sobre “la democracia” a partir de las maneras en que teorizan las prácticas de sus organizaciones y las subjetividades de los maestros que forman las bases del movimiento, sin reducir todo ello a una cuestión del registro de posiciones ideológicas de los dirigentes.

8. No presento una enumeración normativa de la política educativa mexicana, ya que existen muchas referencias a la “política de modernización educativa”, sobre todo a la fase que comenzó con el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1992. (Loyo y Padua, 1996; Arnaut,

1998). La política de descentralización en educación comenzó como una desconcentración administrativa en 1978. Paulatinamente se ha ido delegando más funciones a los gobiernos estatales y municipales, mientras se mantienen en el centro el control normativo sobre el currículum, la evaluación y el presupuesto. Ahora se llama “federalización educativa” para destacar la devolución de algunas decisiones a los Estados, sin embargo, la línea de mando que articula el Ejecutivo a los maestros en servicio se mantiene en su verticalidad, más aun cuando el poder sindical ya no sirve de mediador entre las autoridades gubernamentales y los maestros sindicalizados. El patrón de descentralización es muy parecido al de otros países latinoamericanos (Noriega, 2000; Latapí y Ulloa, 1998) en tanto se reestructura el control central a la vez que se delegan ciertas decisiones hasta llegar a las escuelas.

9. Para una elaboración más teórica sobre los conceptos de democracia y sobre las distinciones entre democracia de base, democracia popular y democratización desde la base, ver mi artículo (Street, 1997). 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 mínimo 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, 2000) Democratización desde la base se refiere al proceso histórico a través el cuál los maestros se organizaron para dismantelar el corporativismo sindical y escolar, que implicó ejercer la democracia directa para tomar control de su sindicato. Para el caso de la Sección VII de Chiapas, ver mi artículo en inglés (Street, 1996). Gracias a la propuesta organizativa de la CNTE, durante los años ochenta, se pudo ir convirtiendo lo que llegó a ser un movimiento nacional en un sujeto democrático, lo que a su vez ha heredado la aspiración en algunos contingentes por formar parte de un sujeto popular. Para esta teorización, me apoyo en Isabel Rauber (1995).

10. Partes de esta sección están trabajadas en un artículo por publicarse en *Cuadernos de Pedagogía* a fines del 2001.

11. Carrera Magisterial es un programa de estímulos para los profesores de educación básica otorgados con base en criterios para premiar el buen desempeño docente y castigar "la ineficiencia". La novedad organizativa es la participación del SNTE, junto con la SEP, en la Coordinación Nacional del Programa, lo que de alguna manera marca el final de una relación antagónica y confrontacional y el comienzo de “la cooperación” en la implantación de una política educativa trasnacional, es decir, de los organismos internacionales como el Banco Mundial. Para la documentación oficial sobre Carrera Magisterial, 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.

12. 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".

13. "Gratuidad: abrogación del Reglamento General de Pagos, con la consecuente eliminación de todos los cobros ilegales en nuestra Universidad. -Derogación de las modificaciones impuestas por el Consejo Universitario, el 9 de junio de 1997, sobre el pase automático y la permanencia en la UNAM.-Desmantelamiento de toda la estructura policiaca montada por la Rectoría para vigilar, controlar y reprimir a los universitarios. Anulación de todas las actas y sanciones contra los participantes en el movimiento.-Un congreso resolutorio para discutir otros puntos de la plataforma de lucha y la transformación global de la Universidad.-Correr el calendario escolar y administrativo por el tiempo que dure el movimiento.-Anulación de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)" (*Proceso*, 1999; 12)

14. Y ante esta situación, López Monjardín y Rebolledo (1999; 130) sugieren entender estos gobiernos como "...una organización para la resistencia en el marco de las instituciones desarticuladas y pervertidas, y un dique a la descomposición social de los pueblos indígenas, provocada deliberadamente por la estrategia contrainsurgente." Aunque en un contexto mucho más grave y de consecuencias más severas que el de la organización magisterial, esto sería un ejemplo del ejercicio del poder popular.

15. En entrevista en octubre de 1997, una maestra miembro de la Comisión de Educación y Cultura de la Sección XVIII del SNTE me dijo lo siguiente. "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 llevan al maestro a dejar el interés personal de ganar

más dinero para que pueda asumir la actitud de promover el beneficio social"

16. 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 hay 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).

17. Del 7 al 8 de julio, 2001, varios contingentes de maestros democráticos—con unos 400 participantes—invitados por la Sección 34 del SNTE se reunieron para celebrar el Primer Encuentro Pedagógico Nacional 'Por la construcción de un proyecto de educación democrático popular'.

Bibliografía

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

Aboites, Hugo, (1999). "La batalla por el financiamiento de la educación superior en los años noventa", *El Cotidiano*, año 15, mayo-junio, nu. 95, 35-48.

Aboites, Hugo, (2000a). "El movimiento estudiantil universitario en la UAM y el CENEVAL" en Enrique Rajchenberg y Carlos Fazio, *UNAM: presente y ¿futuro?*, México: Plaza y Janés, 135-148.

Aboites, Hugo. (2000) "La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM" en *Memoria*, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, marzo, número 133, 5-11.

Aboites, Hugo. (2001) "La autonomía indígena y la autonomía de la universidad pública" en *Memoria*, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, mayo, número 147, 7-14.

Angulo Rasco, J. Félix, (1999). "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo" en Pablo Gentili, coord., *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 17-38.

- Arnaut, Alberto, (1996). *Historia de una profesión; Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, Alberto, (1998). *La federralización educativa en México; historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Beltrán, Francisco. (1995) “Desregulación escolar, organización y curriculum” en *Volver a pensar la educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid: Fundación Paideia, 152-170.
- Bertely, María. (1998) *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Boltvinik, Julio. (2000) “La UNAM y el financiamiento de la educación superior” en Enrique Rajchenberg y Carlos Fazio, coords., *UNAM, presente ¿y futuro?* México: Plaza y Janés, 221-234.
- Consejo General de Huelga. (1999) “El grito de los excluidos” en *Proceso*, Edición Especial número 5, primero de diciembre, 14-19.
- Contreras, José, (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cook, María Lorena. (1996) *Organizing Dissent; Unions, the State and the Democratic Teachers’ Movement in Mexico*. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania University Press.
- De la Peña, Guillermo. (1999) “Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada” en *Desacatos*, CIESAS, primavera, 1, 13-27.
- Didriksson, Axel, (1999). “La mercantilización de la universidad pública”, *El Cotidiano*, año 15, mayo-junio, nu. 95, 25-34.
- Fernández Enguita, Mariano, (1999). “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso” en Pablo A.A. Gentili y Tomaz Tadeu da Silva, *Neoliberalismo, qualidade total e educação; visoes críticas*, Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 93-111.
- Frigotto, Gaudencio, (1998). “Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito” en Gaudencio Frigotto, coord., *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes, 25-54.

- González Apodaca, Erika E. (2000) *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe*. Tesis de Maestría, Guadalajara: CIESAS-Occidente.
- Guerrero, Alfredo, (1998). “Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza”, en *El Cotidiano* (Universidad Autónoma Metropolitana), nu. 87, 31-37.
- Hargreaves, Andy, (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Ediciones Morata.
- Ibarra, Eduardo, (1999). “Evaluación más financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo”, *El Cotidiano*, año 15, mayo y junio, 95, 14-24.
- Jiménez Lozano, María de la Luz, (2001). *Gestión escolar y profesionalidad docente; Las respuestas de los profesores en la región Laguna de Coahuila a la política de modernización educativa*, (borrador de tesis), Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Latapí, Pablo y Manuel I. Ulloa. (1998) “El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo”, informe de investigación inédito.
- Levinson, Bradley, (2000). *We are all Equal: The Play of Student Culture at a Mexican Secondary School and Beyond*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- López Monjardín, Adriana y Dulce María Rebolledo. (1999) “Los municipios autónomos zapatistas” en *Chiapas*, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM y Ediciones ERA, 115-134-
- Loyo Brambila, Aurora y Jorge Padua, coords., (1996). *Economía y políticas en la educación*. Colección La investigación educativa en los ochenta, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Midnight Notes Collective. (2001) *Auroras of the Zapatistas; Local and Global Struggles of the Fourth World War*. New York: Autonomedia.
- Noriega Chávez, Margarita. (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdes.
- Noriega Chávez, Margarita. (1999) “El financiamiento de la educación superior en México” en *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco,

año 15, mayo-junio, 94, 5-13.

Popkewitz, Thomas S., Coord., (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía; crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona: Ediciones pomares-Corredor, S.A.

Rauber, Isabel (1995). *Actores sociales, luchas reivindicativas y políticas populares*. La Habana: Ciudad Alternativa.

Rockwell, Elsie. (1998) “Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales” en *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, enero-febrero, número 87, 38-47.

Rojas Cortés, Angélica. (1999) *Escolaridad e interculturalidad; los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de Maestría, Guadalajara: CIESAS-Occidente.

Roitman, Marcos, (2000). “Movimientos sociales, luchas populares y democracia: las nuevas fronteras de la educación,” ponencia en la Segunda Reunión Anual del Grupo de Trabajo del CLACSO, Educación, Trabajo y Exclusión Social, “Un futuro para armar; democracia, ciudadanía y educación en América Latina”, Buenos Aires.

Salinas, Samuel y Carlos Imaz, (1984). *Maestros y Estado; estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982*. México: Editorial Linea, Universidades Autónomas de Guerrero y Zacatecas.

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

Sosa, Raquel, (2000). “La criminalización de la protesta en la nueva política de seguridad pública”, en Enrique Rajchenberg y Carlos Fazio, coords, *UNAM: presente y ¿futuro?*, México: Plaza y Janés, 211- 220.

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

Street, Susan, (1996). “Democratization ‘From Below’ and Popular Culture: Teachers from Chiapas, Mexico”, en *Studies in Latin American Popular Culture*, Vol. 15, 261-278.

Street, Susan, (1997). “Los maestros y la democracia de los de abajo”, en Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez Saíz, coords., *Democracia de los de abajo*, México: LA JORNADA, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones

Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 115-145.

Street, Susan, (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas)", en Pablo Gentili y Gaudencio Frigotto, coords., *La ciudadanía negada; políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO, 171-212.

Street, Susan, (2001). "When Politics becomes Pedagogy: Oppositional Discourse as Policy in Mexican Teachers' Struggles for Union Democracy", Margaret Sutton y Bradley A.U. Levinson, coords., *Policy as Practica: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Sociocultural Studies in Educational Policy Formation and Appropriation, Westport, Connecticut: ALEX Publishing, Vol. 1, 145-166.

Street, Susan, (2001a). "Magisterio y escuela pública: repensando los compromisos ante la agenda conservadora", Esmeralda matute y Rosa Martha Romo, coords., *Los retos de la educación en el siglo XXI*, Universidad de Guadalajara, en prensa.

Vargas, María Eugenia. (1994) *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.

Vázquez, Silvia y Deolidia Martínez, (2000). "Educar, administrar, conducir...de la gestión a la política y de los mandatos a las decisiones colectivas," en Susana B. Posé, Silvia Vázquez y Deolidia Martínez, 2000. *Reforma educativa neoliberal y trabajo docente*, Buenos Aires: Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Conferderación de Trabajadores de Educación de la República Argentina, Año 1, nu. 1, 31-51.

Vidal Villa, José María, (1998). *Mundialización; Diez tesis y otros artículos*. Barcelona: Icaria.