

DE SUJETOS Y REDES PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO EN UN CENTRO ESCOLAR

Gregorio Rivera*

La profesionalización de los maestros de educación básica ofrece muchas pistas para su estudio, una pluralidad de factores que inciden en dicha profesionalización y la convierten en un campo problemático, muchos aspectos que subyacen en el trabajo del maestro. Por lo tanto, se impone como premisa la búsqueda de experiencias, de prácticas y de estilos que los maestros han construido a través del ejercicio docente y que constituyen uno de los aspectos esenciales de la profesionalización.

En este trabajo se explora el potencial analítico de la noción de redes pedagógicas como instrumento para entender las intencionalidades y significados expresados en la práctica cotidiana por los agentes educativos. Cabe aclarar que la noción de red propuesta va más allá de las expresiones físicas y no se reduce a las relaciones cara a cara. La red se entiende como representación sumatoria de los saberes y los haberes. Es una síntesis de experiencias y reflejos de un capital cultural y relaciones de poder. Esto coincide con la propuesta de Castells que usa el término de *sociedad red* para caracterizar los impactos de la globalización y la era de la comunicación.¹ Aunque en este caso se trata de dinámicas locales y procesos culturales concretos. La noción de red puede servir para relacionar interacciones que se ubican en diversos escenarios de la institucionalidad educativa tanto dentro del aula como fuera de ella.

Pero, ¿cómo documentar y trabajar en la construcción de redes?, ¿en qué aspectos fijarnos para establecer los nexos importantes para el análisis? De hecho, si nos atenemos a las expresiones discursivas y a las solas prácticas, los profesores —en las aulas y fuera de ellas— expresan diversas ideologías y actúan de acuerdo con valores o razones prácticas que interiorizan a través del contacto permanente de sus compañeros. Los valores y las expresiones ideológicas de los profesores, aunque se tomen como reflejo de un aprendizaje convencional, son producto de vivencias que relacionan lo aprendido en diversos campos sociales.

Cada profesor, como sujeto individual, le da sentido a través de su proceso de socialización a su propio mundo y éste a su vez hace viable diversas formas de conexión con el mundo de los otros. Las aulas y los pasillos, el vestíbulo y el patio son espacios donde los profesores se encuentran frente a frente, empatizan o se rechazan; pero también son los espacios hasta donde llevan las experiencias forjadas en el barrio y en otros ámbitos sociales.

Una red significa la convergencia de proyectos organizativos que reproducen relaciones estables o cambiantes donde se articulan las diferencias sociales y se marca el acceso o la exclusión a los mecanismos de participación de los profesionales.² De esta manera, se presentan formas de organización específicas, que a su vez pueden constituir redes más amplias entrelazadas con otras. Por ejemplo, las relacio-

* Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Atlán, Jalisco.



nes de parentesco se imbrican con relaciones sociales que pueden complicar o fortalecer la red sindical. En otro caso, la situación de parentesco puede constituir una comunidad autocontenida. Las redes construidas por factores, tales como, la clase social, identidad étnica, generacional y de género, resultan las más visibles y las que de forma inmediata se articulan durante el proceso docente.

Es muy difícil encontrar profesores totalmente aislados, al margen de todo contacto con los demás. Dentro de la diversas redes estructuradas en la escuela, destacan las relacionadas con la función pedagógica por ser ésta la que logra vertebrar a otras redes, configurándose como red comando o una red de redes y esa es la concepción de red pedagógica aquí utilizada.

En el proceso pedagógico importa estudiar las interacciones que se dan entre los profesos-

res en su práctica docente. Hay estudios que han dado cuenta de la constitución de la situación escolar, la cual se refiere al quehacer cotidiano de la escuela, es decir, al conjunto de rutinas y prácticas que definen al sujeto educativo.³ Sabemos de antemano que tales prácticas son diversas y heterogéneas, unas y otras nacen y se reproducen en el fluir de la actividad escolar. En ese contexto, alumnos y profesores forman una comunidad en donde los lazos se conjugan y crean situaciones que le imprimen y le dan carácter al centro escolar.

Las imbricaciones entre política y docencia

Establecer las competencias políticas de los profesores de acuerdo con los grados de interacción y de participación implica no sólo partir de la idea de que la escuela es el espacio

de relaciones profesionales sino también el espacio donde los profesores resuelven sus tensiones y donde se enrolan a diversos agrupamientos políticos que controlan y negocian el acceso al capital cultural y posibilitan el contacto con otros profesores o personas relacionadas con el medio, que a su vez están conectadas y son relevantes en otras redes de interacción que influyen tanto en el trabajo docente como fuera de éste.⁴

Los hilos que se cruzan y se entretajan al interior de la escuela destacan aquellos aspectos que configuran y le dan consistencia a la comunidad magisterial; tales son: el origen o el sector social del que provienen los profesores, las vinculaciones familiares y de amistad, la formación profesional, la experiencia y el conjunto de factores que identifican como parte de una identidad o cultura local.

Al considerar cada uno de estos aspectos se pueden construir redes que se tomen como eslabones de uno o varios sectores de la población de referencia. Por ejemplo, el origen familiar y la amistad permiten una integración entre profesores que incluso puede significar vecindad física, círculos de compadrazgo, pero también negocios compartidos o en competencia, vínculos de solidaridad y hasta militancia política y religiosa.

Estos orígenes y visiones compartidas ilustran sobre las articulaciones que subyacen en la comunidad docente como entidad formal, pero también *de facto*. Así podemos comprender que en la formación de una comunidad docente se refleja el actuar de una o varias redes organizadas en torno a un valor, a una persona, un grupo social o a intereses o proyectos específicos. De esa manera, quienes pertenecen a la comunidad también pueden estar o no enrolados en una red específica, ya sea por afinidad o simplemente por compartir algunas metas comunes o por tener intereses prácticos.

La escuela, como escenario de relaciones, nos permite, a través de las redes, identificar no sólo agencias, alianzas o negociaciones entre los profesores y otros miembros de la comunidad docente, sino los mecanismos, influencias o determinaciones que la política ejerce sobre esos campos. También permite

conectar las interacciones de unos y otros en el sentido de que participan en el juego del poder local. La red pedagógica aparece como el espacio donde se operan los flujos del conocimiento y marcan el ritual para la pertenencia a una comunidad epistemológica dada. Los que pertenecen a la red pedagógica son profesores que comparten la actividad y se reservan las claves como el lenguaje y los códigos sobrentendidos.

Los profesores han creado sistemas de comunicación y construido entramados de participación que les permiten una mayor profesionalización, en el sentido de darse la mano y establecer no una complicidad *sui generis* traducida en actitudes y comportamientos que se singularizan en saludos y expresiones cotidianas, sino en acuerdos implícitos y en compromisos escolares o en el mejor de los casos hacen de su práctica un ejercicio permanente de recreación profesional. El entramado social que construyen los maestros en su ejercicio cotidiano marca su propia identidad y les permite tener acceso a espacios, papeles y privilegios dentro y fuera del aula.

Esto significa, que los saberes no se intercambian libremente sino que se pueden atesorar o negociar en condiciones ventajosas para controlar puestos y posiciones jerárquicas, así como prebendas económicas. De esa manera, lo político que está inserto en la negociación es crucial para decidir lo que se comparte y lo que no se comparte. Esto es así porque ninguna institución o proceso docente garantiza, por sí mismo, el acceso igualitario y la eliminación de las exclusiones. No hay un deslinde entre la política y la pedagogía, ambas se comportan como hermanos siameses donde la una imbrica a la otra y donde las conductas se entrelazan.

Las implicaciones político-pedagógicas en el ámbito local

Un lugar privilegiado para estudiar las implicaciones político-pedagógicas es el nivel municipal, por ser un espacio micro de nuestra geografía política podemos observar las múltiples interacciones que se establecen en diferentes

actividades. Los maestros que laboran en poblaciones pequeñas a nivel delegacional o municipal comparten intereses cercanos que desdibujan las fronteras entre un espacio y otro. Es en ese cruce de caminos donde las redes se construyen espontáneamente, de manera informal y adquieren relevancia en el campo social.

De tal manera que la simbiosis entre política y pedagogía y el entorno político que proviene de la sociedad local y regional no se puede esquivar. Máxime que provocan o empujan hacia diversos grados de compromiso dentro de intereses de poder defendidos por los miembros de otra red y que se traslapan en distintos aspectos sean o no inherentes a la acción docente. La neutralidad en el comportamiento de los maestros es una distorsión analítica. Lo que existe es la direccionalidad o discrecionalidad de intenciones, y por muy cautos que sean en sus compromisos o presencias, sus intervenciones les llevan a conflictuarse o colaborar con las redes de poder. Además sus participaciones grupales acaban de evidenciarse en actos y acciones que los relacionan con instituciones políticas, organizaciones locales y clubes sociales. Sobresale el involucrarse en comisiones y delegaciones, la participación en comités, patronatos y diversos actos públicos, sin faltar los compromisos de partido.

Las maestras del Centro Escolar. Un estudio de caso

La escuela primaria estatal Centro Escolar Chapultepec ubicada en la ciudad de Aútlán, Jalisco nos ayudará, como estudio de caso, a entender la formación y dinámica de una red pedagógica y su imbricación en las estructuras del poder local.

El Centro Escolar se fundó en 1944 como parte del proyecto educativo del general Marcelino García Barragán, gobernador de la entidad en dicho periodo. El general García Barragán era originario de Cuatitlán, Jalisco. Había logrado desarrollar una carrera militar y política dentro de la elite posrevolucionaria. Su origen autlense, por adopción, le permitió la formación de un grupo de amigos y de familias incondicionales que le dieron cobertura social

y política en Aútlán y en la región de la costa. El dato es importante porque Aútlán fue, a partir de la gobernatura barraganista, su santuario caciquil y, por lo tanto, la estructura de poder local estuvo, a partir de los años cuarenta, configurada por una red política controlada por la figura del general. En ese contexto nació el Centro Escolar, como una instancia educativa, modelo para el resto del estado. La educación pública se concentró en la cabecera municipal y a unas cuantas poblaciones delegacionales. Para esas fechas, en Aútlán había dos escuelas de "estudios elementales" (donde se cursaba del primero al tercero de primaria) y una escuela "superior" (donde se cursaba del cuarto al sexto de primaria). Las escuelas públicas convivían con las particulares y las católicas, las cuales al igual que las "oficiales" rentaban casas y se adaptaban a las condiciones casi rurales de la población. La construcción de la escuela rompió totalmente con el esquema tradicional de la escuela semiurbana o francamente rural que consistía en unos cuantos salones, la dirección y un patio.

El Centro Escolar destacó por su magnitud y relevancia en la población de Aútlán. La escuela fue construida en un predio de media hectárea, con dos departamentos, uno de niñas y otro de niños muy de acuerdo con la orientación sexista de la época "nada de grupos mixtos".

El concepto de escuela pública cambió radicalmente, ya no se trató de una "escuelita" destaralada y menesterosa, sino de una construcción soberbia que abrigó no a unos cuantos niños, sino que su cobertura incluyó a la mayoría de la niñez local. El reclutamiento de su cuerpo docente se hizo a través de una selección de maestras en servicio de los pequeños centros escolares de la localidad y se completó el cuadro con la primera generación de maestras recién egresadas de la normal de Jalisco.

En el origen del Centro Escolar se generó la primera red pedagógica construida a partir de una doble relación: la maestra empírica que estableció vínculos profesionales con la maestra titulada y cuya relación se estrechó a partir de intercambios de saberes y de experiencias, y la red original se vinculó a una

relación de tipo político, puesto que la presencia e influencia del gobernador García Barragán fue determinante no sólo en la construcción del edificio sino en la formación del grupo docente ya que para ello mediaron relaciones familiares y de amistad. De hecho, podemos afirmar que las maestras del Centro Escolar no solamente fueron la primera generación de maestras normalistas que marcaron una nueva directriz a la educación pública en la región de Autlán, sino que junto con grupo agrarista constituyeron dos de las principales redes en la vida social y política de la localidad.

En el análisis de la configuración de la red magisterial destaca el hecho de la formación docente y el de la trayectoria profesional se amalgamaron en una sola red: dos concepciones de educación, por una parte, la que proviene del maestro empírico y, por la otra, la que se deriva de una formación teórica. En la constitución de la red pedagógica se entrelazaron los conocimientos de una fuente y de otra, de tal manera que uno de los principales beneficios derivados del intercambio fue la consolidación de un grupo que con sus diferencias y desigualdades, en términos de conocimientos o de experiencias, lograron la integración de una elite de fuerte presencia local. Una comunidad cuyo prestigio se proyectó y se fortaleció a partir extender sus ligas a los diferentes sectores sociales de Autlán.

Un rastreo etnográfico

La comunidad magisterial del Centro Escolar, como red pedagógica y política se ha conservado hasta nuestros días. A una distancia de 56 años hay una continuidad en términos de comunidad epistémica, es decir de producción e intercambio de conocimientos y de practicas profesionales, de influencia y poder social. Hoy como en el pasado hay una opinión generalizada de que las profesoras del Centro Escolar forman una comunidad *sui generis*, tienen una identidad al reconocerse como las "maestras del Centro Escolar", han desarrollado sus propios estilos de enseñanza, sus rituales y las pautas de comportamiento derivadas de una profesión que la asumen con oficio, con

satisfacción y como posibilidad de proyección social, aunque esto último no de manera explícita, sino como consecuencia de su prestigio que las coloca en una posición privilegiada para ocupar un singular espacio en las relaciones con los grupos sociales de Autlán. Es común escuchar entre los profesores y profesoras comentarios como los siguientes:

Las maestras del Centro son las consentidas del gobierno, siempre las llaman para comisiones y para el día del maestro las colman de regalos. Cuando vivía el General García Barragán les daba todo lo que le pedían. Siempre ha sido una escuela privilegiada, tiene recursos y sus maestras son muy "influyentes", ni el sindicato se mete con ellas, esto quiere decir que "se rifan solas".⁵

En el análisis de la red pedagógica de las maestras de Autlán se perciben características que van desde la condición femenina o de género hasta la estrictamente profesional, hay una notable reafirmación de su condición de maestra. Y coincidente con sus propias percepciones está la aceptación y reconocimiento por los más diversos sectores sociales. Quienes tienen una mejor opinión de ellas son los profesionistas, los mismos maestros y, por supuesto, los padres de familia cuyos hijos cursaron con ellas la primaria en diferentes épocas. Identificadas como un grupo compacto de maestras con una larga trayectoria, reconocidas por sus habilidades y experiencia docentes, ampliamente respetadas por las instancias políticas, como los partidos políticos y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De hecho, se tiene una comunidad docente autogestiva, con una autonomía relativa y con una conciencia plena de su papel en el ámbito educativo local. Si bien existe una imagen positiva del magisterio, consignada en la historia local y en la memoria colectiva, y una tradición de un buen número de maestros y maestras que en el pasado adquirieron la categoría de grandes mentores, las maestras del Centro Escolar han contribuido a que la sociedad local tenga una nueva concepción de la escuela, en términos de profesionalización y

de compromiso social esta doble vertiente la han logrado gracias a la formación de relaciones dinámicas que han existido al interior de la red.

Formación de la red

La formación de la red pedagógica del Centro escolar tuvo como prioridad la profesionalización docente por parte de las maestras del Centro. Las profesoras Guadalupe y Magdalena Arias fueron las promotoras de esta primera generación de red. Impusieron un liderazgo construido a partir de su trayectoria de luchas sociales (fundadoras de la liga socialista de mujeres en Autlán, 1938) y de su experiencia como maestras rurales, pero sobre todo, su relación casi familiar con el general García Barragán. Magdalena encabezó al grupo de jóvenes que ingresó en 1942 a la Normal de Jalisco y a partir de ahí se convirtió en la principal promotora de la profesionalización docente, primero como directora y después como inspectora de la zona. Maestras sobrevivientes de esa época, como la maestra Chuy Arana, recuerdan que las maestras Arias impusieron una moral profesional estricta y de compromiso social que se reflejó en nutridas matrículas de niños y niñas provenientes del medio rural y de familias de escasos recursos. La generación pionera del Centro Escolar estableció ciertos códigos de conducta que fueron severamente observados durante los primeros años.

La profesionalización exigía varios requisitos, la formación normalista o en su defecto la amplia experiencia y el reconocimiento social, ser mujer y soltera de preferencia, ya que las labores escolares obligaban a una entrega total al ejercicio docente, guardar cierta conducta y vestir con discreción. En el fondo se trataba de construir una figura o una imagen que identificara la maestra como tal, al grupo y al Centro. El resultado fue la consolidación de una élite que al ganar fama y reconocimiento social trascendió la esfera de lo meramente escolar y les permitió su inserción dentro de la estructura del poder local.

A los pocos años, el grupo de maestras fue ampliamente conocido en la población y en la

región de Autlán. El Centro Escolar dejó de ser el edificio grande y sólidamente cimentado para convertirse en un centro docente dinámico donde las maestras al constituir socialmente la escuela y llenarla de contenido, la transformaron en un enclave de intensa participación local. Tal situación les permitió sugerir y proponer, ser escuchadas y en ciertos momentos, guiar o tomar decisiones. Para labrarse esta posición fue necesario crearse una buena imagen con base en un intenso trabajo docente sustentado en un entramado de relaciones tanto pedagógicas como políticas, como será el caso de las excelentes relaciones con los ayuntamientos, con los partidos políticos y con el sindicato.

La autoestima como un elemento identitario

Las maestras del Centro Escolar están plenamente conscientes de su situación social y pedagógica. Han construido un sujeto pedagógico que se expresa en los actos y en las acciones de las maestras. El sujeto pedagógico aflora desde su concepción de maestra y de su participación en el seno de Centro como en el contexto social. La profesora Vicki, fue enfática al comentar:

Mira, es muy fácil saber quiénes somos y qué queremos. El Centro Escolar es la mejor escuela de Autlán. La de más tradición, la del mejor equipamiento y por lo tanto la más solicitada. No sé si somos las mejores, pero, sí la preferidas. Estamos orgullosas de nuestra escuela, seguimos siendo una comunidad de maestras, sólo hay tres maestros y, la verdad, nos llevamos de maravilla las de mi departamento, tenemos un montón de años de servicio, de ahí que relaciones entre nosotras son excelentes. Nos conocemos desde hace muchos años, nos hemos apoyado unas con otras y las relaciones con las directoras que hemos tenido han sido siempre cordiales, es más, la directora actual siempre se apoya en nosotras, todo lo decidimos de común acuerdo. Seguimos trabajando a la antigua. La que sabe más enseña a las demás. No nos hacen

falta cursos de actualización, sabemos lo que enseñamos y considero que la calidad está a la vista después de 40 años de servicio. Los papás nos piden que atendamos a sus hijos, es muy raro que surjan dificultades con ellos, siempre llevamos relaciones muy cordiales. Nos consultan sobre X situación y las más de las veces son solícitos y acomodados.⁶

La descripción de la maestra Vicki es coincidente con otras opiniones, hay elementos que le imprimen a las maestras del Centro rasgos de identidad, como la cuestión del género, sorprende que tratándose de una escuela pública hasta la fecha haya un predominio femenino (actualmente tiene un total de 36 docentes, de ellos solamente tres son hombres). Además, hay que destacar la permanencia; la antigüedad promedio de la profesoras de 20 años, lo que la convierte la escuela de más años acumulados ya sea por edad o por experiencia en toda la región. La experiencia es el aspecto que más valoran las profesoras, "me considero buena maestra por mis años de servicio" es una expresión común entre ellas o aquella otra:

Desde hace muchos años ya no participamos, la mayoría de nosotras, en cursos de actualización, porque la verdad, ¿qué nos enseñan? Más que ayudarnos nos confunden. Con los años hemos creado, mis compañeras y yo, métodos que nos han dado muy buenos resultados.⁷

De estas opiniones podemos derivar una concepción centrada en la persona con un fuerte componente de autoestima, pero también de procesos autoformativos cuya clave está en la autonomía de las profesoras en asumir su profesión al margen de condicionantes, de presiones o de políticas impuestas desde las instancias educativas. Las profesoras del Centro Escolar hacen gala de su calidad, de su profesionalismo, de su prestigio, y afirman que su fama de buenas profesoras lo han labrado no de la noche a la mañana ni por cursos o posgrados, sino por un ejercicio cotidianamente fortificado por una clara concepción de su

quehacer docente. La opinión de los padres de familia es casi generalizada, "Las mejores maestras de Autlán han sido las del Centro Escolar Chapultepec". La pregunta es ¿por qué? Al constatar en el proceso de investigación cómo trabajan las maestras, cómo crean sus propios mecanismos de organización, sus estrategias didácticas y "alternativas inéditas", como decía Paulo Freire, nos damos cuenta del enorme potencial que encierra el trabajo docente siempre y cuando esté de por medio la construcción de un sujeto pedagógico, producto no de las veleidades de una política educativa o de un currículo oficial, sino de las vivencias, acuerdos y voluntades de los mismos profesores.⁸ La construcción de los ambientes y microespacios de interacción, así como las redes pedagógicas son la expresión de esta



realidad aún inexplorada que en términos de Zemelman⁹ tendría que ver con *un presente potencial* de la escuela.

Los mecanismos de la red pedagógica

Las respuestas las podemos encontrar en las formas de organización que las profesoras se han dado en forma natural y autónoma. Hay detrás de la actividad docente una visión gremial del trabajo donde el maestro capacita al aprendiz, lo orienta, lo instruye, le da a conocer los secretos del oficio. Las profesoras de mayor antigüedad se convierten por su experiencia en "las maestras por excelencia"; a ellas acuden las profesoras de recién ingreso y son perfiladas a imagen y semejanza de sus mentoras. Entre unas y otras están "las intermedias", aquellas que han pasado su "capacitación" y han superado las dificultades de la enseñanza. Esta relación entre profesoras da forma a una estructura peculiar que es la red pedagógica.

Por medio de la red las profesoras redimensionan su quehacer, le dan sentido y le imprimen la valoración que ellas atribuyen a sus acciones. Hay una recreación del oficio a través de iniciativas y desarrollo de estrategias que llevan al salón de clases y que a la postre les va redituando conocimiento y estatus. La red les permite una transmisión de saberes que han sido generados a lo largo de una práctica y que ha sido verificada en los largos años de enseñanza. Esa situación es la que legitima esos saberes empíricos y son a la postre los que fundamenta y le da sentido al liderazgo pedagógico.

De esa manera la operativización de una red reconoce y proyecta como auténticos líderes a las diferentes profesoras que comandan y participan en el entramado de la red ante la sociedad. Basta con dar seguimiento a la trayectoria social de una maestra para conocer los diferentes nexos que establece con los grupos sociales. Su presencia es notoria en las instancias del poder local donde en el cabildo ocupa tal regiduría X maestra. También sucede que las profesoras de mayor antigüedad, influyen o capacitan a las de reciente ingreso en el cultivo

de las relaciones políticas y en el manejo de estrategias organizativas. Varios testimonios de maestras del Centro dan cuenta de la forma en que la maestra recomendaba a su compañera para tal comisión, comité o delegación. En principio tenemos maestras que ejercen un especie de liderazgo natural, son proclives a establecer lazos de amistad con personajes importantes de la localidad, con políticos o con líderes de ciertas organizaciones, como los clubes sociales o las asociaciones de profesionales. Su ingreso en la maraña de una red de cobertura local le resulta de fácil cuando está de por medio su prestigio como maestra del Centro Escolar.

Por medio de relaciones de amistad, de simpatía o familiares se forman verdaderos lazos de compañerismo que en la práctica docente funcionan en forma semejante a los gremios con un marcado sello de identidad profesional. Esta forma de organización "personalista", que no siempre obedece a directrices ideológicas o partidistas, es la que le da sustento a las llamadas redes docentes o pedagógicas, las cuales también se significan por su papel instrumental en el mejoramiento y actualización que las profesoras del Centro han desarrollado por casi medio siglo.



Entre las maestras del Centro hay diferentes tipos de relaciones, unas son de comadrazgo, de vecindad y de afinidad. La larga permanencia en el Centro las obliga a buscar identidades que se forjan a partir de la misma práctica. El apoyo que recibe una maestra de nuevo ingreso se traduce en cierta gratitud y, sobre todo, en un reconocimiento a la experiencia y capacidad docente de aquellas maestras que la capacitaron y de hecho le enseñaron el oficio; por consiguiente, las piezas de la red se van integrando al ámbito de influencia de la maestra X. Es importante señalar que no hay en este tipo de red informal nada que se parezca a clientelismo o incondicionalidad política. La matriz de la relación es la escuela, la práctica docente, sin embargo, la red va más allá de lo pedagógico, en realidad lo que opera es una comunidad de maestras autónomas y autogestivas.

La construcción del sujeto pedagógico

Con las trayectorias de nuestras profesoras se tienen elementos para configurar la construcción del sujeto pedagógico. No son profesoras que reproducen un programa sino que lo recrean y en ocasiones lo reformulan a partir de necesidades sentidas; no se concretan a una práctica rutinaria sino que buscan la innovación a partir de sus propios intereses; no asumen el papel de meros instrumentos de la Secretaría de Educación sino que con una habilidad ganada con el tiempo han logrado el respeto y el reconocimiento de la institución; el poder de autogestión se observa en la marcha de la escuela. Con una directora afín al colectivo, todo se decide por consulta. Sin llegar a un asambleismo donde se mayorite o se imponga cierta directriz, las maestras acuerdan entre ellas, de manera informal, ya sea a la hora del refrigerio o en la comida semanal, sobre la marcha de la escuela, sobre problemas que se hayan presentado, sobre planes o acciones a emprender. Recomiendan y en ocasiones deciden el ingreso o permanencia de ciertos profesores, negocian recursos y son consultadas para su aplicación, sancionan las violaciones a la

norma y han llegado a formar “tribunales” internos para dirimir conflictos, en una palabra, son protagonistas del proceso educativo.

El hecho de haberse constituido desde hace muchos años en sujetos pedagógicos les ha dado un sitio privilegiado en la sociedad local. Esta situación les permitió trascender el ámbito escolar y relacionarse con los sectores sociales en donde se han insertado en las redes del poder local. Sin llegar a integrarse en grupo político o de presión, sin una militancia abierta o sindical, sin mostrar un rostro de ambición política, estas maestras han hecho un ejercicio sutil y diestro del poder local. Se le consulta y se les respeta. Participan en la vida política del municipio sin ostentarse como figuras o piezas de los intereses partidistas; hacen de la política un especie de juego donde no se sacraliza el poder sino que se asume como parte de la cotidianidad de la vida comunal. Saben que ellas constituyen una elite forjada a través de medio siglo, que hay un imaginario colectivo que las reconoce socialmente y que les ha asignado espacios de decisión en la dinámica del poder local.

El estudio de caso de las profesoras del Centro Escolar obliga a una serie de reflexiones sobre las relaciones docencia-política; el papel social del maestro y la profesionalización del maestro de educación básica. Las trayectorias de las maestras del Centro Escolar apuntan al sentido de humanizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir centralizar la figura humana del maestro en los contornos de la escuela y de su medio. El maestro no sólo es el profesional que cumple una tarea, que se circunscribe a los marcos estrechos de un salón de clase, sino que es un ser humano que sabe de compromisos, de obligaciones, de deberes sociales. Sabe de su capacidad para organizar e intervenir su práctica y como potenciar la función docente a través de las relaciones sociales. No se trata de una tarea sencilla ya que circulan grandes discursos en el ámbito educativo, pero en la acción concreta por lo general no hay grandes cambios. Y no se trata de una cuestión económica, que por supuesto es importante, hay también una razón de formación más ligada a lo humano, a lo que

sucede hoy, aquí y ahora, desde una dimensión histórica y política.¹⁰

Los referentes teóricos para este enfoque están orientados a la recuperación de nuestras raíces, es decir a la valoración del trabajo de los maestros desde una perspectiva que incluye la tradición, la experiencia y los mecanismos propios, autogestivos de los mismos docentes.¹¹

La experiencia de las redes pedagógicas, como un estilo de organización, considera a la persona como eje de la situación didáctica, y a partir de esa persona, que busca el sentido que tiene la historia de su vida y que se enfrenta a alternativas, trata de darle sentido a la disciplina y no al revés, esto es, al trabajar en la escuela, los maestros no sólo son capaces de producir teorías sino tratan de crear microespacios y alternativas viables, como decía Paulo Freire. Establecer una relación pedagógica que vaya más allá de lo gremial o profesional, donde lo humano se coloque en el centro de la relación garantiza el respeto y la dignidad y el resultado educativo se potencializa, porque hay un mayor conocimiento de la realidad, se vive cotidianamente no sólo los problemas de los niños y sus angustias sino que se trasciende al ámbito social, político y cultural del contexto local. Como dicen los pedagogos latinoamericanos, Freire, Puiggrós, Tenti entre otros, tenemos la necesidad de comenzar a cambiar una didáctica que consideramos pseudocrítica, porque está muy centrada en el discurso. Hay que dejar de reeditar la colonización de América. No se trata de invalidar a los pensadores universales, se trata de recrearlos desde nuestras necesidades.

Una reflexión final

Las formas y estilos de hacer el trabajo decente de las profesoras del Centro Escolar Chapultepec muestran cómo han ido readaptando la actividad docente a los requerimientos de realidades y expectativas derivadas de valores y convicciones de los propios sujetos y la cultura local. Los seres humanos somos lo que creamos, no es el currículo lo que crea. Lamentablemente, la idea de transformación ha queda-

do demasiado ligada al currículo. No se trata de decirle al maestro lo que debe de hacer sino de pensar con ellos para reconocer cuáles son los parámetros que hacen que se naturalice un modo de trabajar. Las redes de las profesoras del Centro Escolar nos ilustran de las posibilidades de ejercer una práctica al margen de políticas educativas desligadas de los contextos históricos y culturales que le dan vida a un ejercicio profesional que conlleva un afán de superación y de permanencia, así como de una participación social dentro de la comunidad, sin alardes demagógicos o puramente politiqueros.

El fondo de la cuestión es valorar y recuperar un sujeto pensante, que pase del *deseo de ser* autónomo a *ser* autónomo.

La experiencia de las profesoras, sus aportes, sus peculiares formas de trabajo son una muestra de esa recuperación del sujeto pedagógico; ellas han creado y resignificado su práctica a la luz de sus propios saberes y experiencias y el resultado ha sido la constitución de un grupo de profesoras que a lo largo de medio siglo han retroalimentado sus formas peculiares de acción tanto políticas como pedagógicas.

Notas

1. Castells, Manuel. *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*, t.1, México, Siglo XXI, 1999.
2. Lomnitz, Larissa. *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*, FLACSO/Miguel Ángel Porrúa, México, 1994.
3. Rockwell, Elsie, "La escuela, lugar de trabajo docente. Descripción y debates", *Cuadernos de educación*, DIE, México, 1986.
4. Rockwell, Elsie. "La dinámica cultural en la escuela. La reflexión actual en México" en *La cultura en la escuela*, Serie: Pensar la Cultura, CNCA, México, 1992.
5. Prof. Victor, escuela P. Navarro.
6. Profa. Vicky, Centro Escolar Chapultepec.
7. Profa. Soco, Centro Escolar Chapultepec.
8. Davini, Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
9. Zelman, Hugo. *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*, Educo, Universidad Nacional de Camahue, 1998.
10. *Ibidem*.
11. Filloux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Fac. de Filosofía y Letras-UBA, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.