

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“FORMAS DE GOBIERNO Y RESISTENCIA SINDICAL EN TIEMPOS DE
REFORMA EDUCATIVA. CASO DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE
OAXACA DE LA SECCIÓN XXII DEL SNTE-CNTE.”

TESIS

Que para obtener el grado de
DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Presenta

CRISÓFORO CARDOSO JIMÉNEZ

Director:

DR. YERKO CASTRO NEIRA

Resumen

En primer lugar, en el presente documento sostengo que la lucha de la Sección XXII (S-22) en cierta forma es la extensión de la lucha personal y familiar ante la pobreza estructural en la que crecieron y se formaron los maestros y maestras. La segunda tesis, es que la resistencia sindical de la Sección 22 no sólo se explica por su diferencia ni por el carácter opuesto al SNTE y al estado, sino porque funciona de manera similar. La estructura jerárquica de las autoridades sindicales, la burocracia, el rasgo partidista y patriarcal son componentes fundamentales de la resistencia, pero se mantienen como discursos ocultos. En cambio, la asamblea estatal, la consulta a las bases, el vínculo con las comunidades y autoridades, son rasgos que los diferencia, por ende, se presentan como discurso público, como máscara con la que la S-22 se presenta ante la sociedad y ante sus contrincantes (los partidos políticos, el gobierno federal y estatal, el SNTE, la clase empresarial). A partir de esta contradicción, como tercera tesis propongo que la lucha de la Sección 22 tiende a deslegitimar el poder de la violencia del estado, por ende, el estado tiende a responder con la criminalización de la protesta social, la campaña de desprestigio y la represión. Y una cuarta tesis, es que la S-22 ha ampliado su ancla de lucha, además de la clase, ahora lo hace desde lo comunal. En el contexto de la reforma educativa que impulsó el gobierno de Enrique Peña Nieto, desde lo comunal el magisterio elaboró un nuevo discurso educativo, pero en lo concreto esto tiene como obstáculo la misma tradición sindical y académica, y el imaginario educativo de las comunidades y los padres-madres de familia.

Índice de contenido

Lista de imágenes, mapas e ilustraciones.....	5
Lista de tablas.....	5
Siglas y acrónimos.....	5
Agradecimientos.....	10
Introducción	12
I. ¿La historia es de lucha?.....	12
II. Entrada al campo	16
III. Conceptos en discusión.....	17
IV. Apuntes metodológicos.....	34
V. Organización del texto	42
CAPÍTULO I. ¿Quiénes son esos maestros que irrumpen en las calles de la ciudad de Oaxaca y del DF? Una mirada desde el sector de Ayutla	44
1. 1 Caracterización general del contexto	46
1.2 Historias de vida de las maestras y maestros del sector Ayutla. Una mirada a las condiciones económicas y políticas de la formación personal y académica.....	53
1.2.1 Maestros y maestras provenientes de familias campesinas.	53
1.2.2 Maestros y maestras provenientes de familias de maestros (as)	60
1.3 El papel del magisterio en la configuración cultural, política y económica del mixe medio y alto en el siglo XX.	62
1.3.1 El bróker y el intelectual orgánico, una perspectiva para explicar la articulación de lo nacional y lo local.	62
1.3.2 La incursión del maestro y la escuela en el pueblo Mixe.	66
1.3.3 La emergencia del intelectual orgánico nativo.....	71
1.4 El lugar sociológico del magisterio en el alba del siglo XXI.....	76
1.4.1 Su lugar en los medios	76
1.4.2 Entre las comunidades y padres-madres de familia.	81
1.5 Conclusiones breves del capítulo.....	88
CAPÍTULO II. Prácticas e instituciones del gobierno sindical de la Sección 22 del SNTE-CNTE.....	91
2.1 Breve historia de la relación entre el marxismo y el sindicalismo.....	94
2.2 Diferencias y similitudes entre el gobierno sindical del SNTE y de la CNTE	100
2.2.1 Literatura sobre las formas de gobierno sindical del SNTE.....	100
2.2.2 Literatura sobre las formas de gobierno sindical de la CNTE y de la S-22.	109
2.3 Discusión entre el material etnográfico y la teoría	121
2.3.1 Abrir y bloquear caminos hacia el Comité Ejecutivo Seccional (CES) del 2012.	122
2.3.2 La porosidad de los espacios de discusión y decisión.	129
2.3.3 Gobierno sindical y vida profesional del docente.....	136
2.3.4 Género y gobierno sindical.	147

2.4 Conclusiones breves del capítulo.....	151
Capítulo III. Caso 1. Etnografía de la resistencia en la movilización.	154
3.1 Formación sindical.....	157
3.2 La movilización en la Ciudad de México, agosto – octubre del 2013.	163
3.2.1 Consideraciones generales	163
3.2.2 Cuidar la vida entre todos.....	165
3.2.3 Alimentarse entre todos, que nadie se quede sin comer.	173
3.2.4 Movilizar y negociar.	175
3.3 Conclusiones breves del capítulo.....	186
Capítulo IV. Caso 2. Las paradojas de la educación alternativa.	189
4.1 Fuentes conceptuales y teóricas de la perspectiva comunal del PTEO.....	197
4.1.1 El derecho a la diferencia, un reclamo de la emergencia indígena de Oaxaca.	197
4.1.3 La perspectiva comunal de la educación.	203
4.1.4 Educación crítica y popular, aportaciones de la lucha sindical y popular.	209
4.1.5 El colectivo y el proyecto como un nuevo método educativo.....	211
4.2 Las prácticas de educación alternativa y sus paradojas.	213
4.2.1 Taller estatal de educación alternativa (TEEA), 2013 y 2014.....	213
4.2.2 Campamento pedagógico del Colectivo del Movimiento de Educación Popular.	218
4.2.3 Guelaguetza Pedagógica Infantil.....	220
4.2.4 Primera Guelaguetza Pedagógica Magisterial del nivel de Educación Indígena.	225
4.2.5 Maestros de educación indígena de la zona escolar de Corral de Piedra, Cempoala	230
4.2.6 Desfases entre padres-madres de familia y maestros.	235
4.3 Conclusiones breves del capítulo.....	237
Capítulo V. Caso 3. Diversidad versus homogeneidad. Etnografía de una batalla en el campo jurídico.....	240
5.1 La reforma educativa. Discusiones analíticas y teóricas.....	243
5.1.1 Cuestiones generales de la reforma educativa.	243
5.1.2 ¿Educación de “calidad”?.....	247
5.1.3 La evaluación y el examen	256
5.2 La batalla de la Sección 22 del SNTE-CNTE en el campo jurídico, 2014.	264
5.2.1 Iniciativa de la Ley General de Educación de la S-22, 2013. El ejecutivo la presenta y el magisterio recula.	264
5.2.2 Firma de acuerdo político.....	270
5.2.3 La estética de los foros de consulta.	273
5.2.4 Comunalidad y educación.....	276
5.2.5 Padres y madres de familia y educación.....	280
5.2.6 Diversidad y evaluación.....	285
5.2.7 Evaluación y derecho laboral	288
5.3 Conclusiones breves del capítulo.....	291
Conclusiones y reflexiones finales.....	293
Bibliografía	300

Anexos	319
Anexo 1. 24 Principios Rectores del MDTEO.....	319

Lista de imágenes, mapas e ilustraciones

Ilustración 1. Lugares del Trabajo de campo.....	36
Ilustración 2. Ubicación de los tres sectores de la Sierra Norte.....	47
Ilustración 3. Campaña de demonización en redes sociales	79
Ilustración 4. Organización sindical de cualquier sección del SNTE.....	102
Ilustración 5. Organización sindical de la S-22	115
Ilustración 6. Cuadro sintético sobre el flujo de traspaso de claves	142
Ilustración 7. Paralelismo entre figuras sindicales y académicas	146
Ilustración 8. Plantón en el Zócalo de la Ciudad de México, agosto 2013.....	154
Ilustración 9. Los puños en alto minutos antes del desalojo.....	168
Ilustración 10. Tortillas y chapulines.....	173
Ilustración 11. Foro de consulta ciudadana.....	274

Lista de tablas

Tabla 1. Desarrollo del trabajo de campo	35
Tabla 2. Personal docente y administrativo de los municipios en los que el sector Ayutla tiene influencia. Ciclo escolar 2014-2015.....	47
Tabla 3. Número de estudiantes de los municipios en los que el sector Ayutla tiene influencia. Ciclo escolar 2014-2015.....	48
Tabla 4. Índice de marginación de los municipios del sector Ayutla	49
Tabla 5. Cuadro comparativo de la ACE (2008) y de PTEO (2009 y 2013).....	194

Siglas y acrónimos

ACE:	Alianza por la Calidad de la Educación
AE:	Asamblea Estatal
APPO:	Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca
ARN:	Asamblea Nacional Representativa
ASAM:	Asamblea de Pueblos Mixes

BICAP:	Bachillerato Integral Comunitario <i>Ayuuk</i> Polivalente
CAE:	Coordinación Estudiantil Académica
CBTA:	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CCL:	Comité Central de Lucha
CDI:	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CECAM:	Centro de Capacitación Musical
CED:	Comité Ejecutivo Delegacional
CEDELIO:	Centro para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca”
CEDES:	Centro de Estudios y Desarrollo Educativo
CEN:	Comité Ejecutivo Nacional
CENEO:	Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca
CEPOS:	Centro de Estudios Políticos y Sociales
CES-SIERRA:	Comité Ejecutivo Seccional-Sierra
CES:	Comité Ejecutivo Seccional
CETEO:	Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación
CGEIB:	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CGEIB:	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS:	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CINVESTAV:	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
CIS:	Centro de Integración Social
CMPIO:	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CNTE:	Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación
COBAO:	Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca
COCEI:	Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Istmo
COCEO:	Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca
CODECO:	Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca
CODEMO:	Coordinadora Democrática Magisterial
CODREMI:	Comité de Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la Región Mixe
CONAFE:	Consejo Nacional del Fomento Educativo
CONEVAL:	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CRENO:	Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca.
CSEIIO:	Colegio Superior para Educación Integral Intercultural de Oaxaca CSEIIO:
CTM:	Confederación de Trabajadores de México
DEI:	Departamento de Educación Indígena
DF:	Distrito Federal
DGEEMI:	Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena
DIF:	Desarrollo Integral de la Familia
DOF:	Diario Oficial de la Federación
ENBIO:	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
ENLACE	Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares

(prueba):

ENSFO:	Normal Superior Federal de Oaxaca
EPN:	Enrique Peña Nieto
EZLN:	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FEO:	Federación Estudiantil Oaxaqueña
FMI:	Fondo Monetario Internacional
FUL:	Frente Único de Lucha
HSBC:	The Hong Kong and Shanghai Banking Corporation
ICN:	Instancia de Coordinación Nacional
IEBM:	Instrumentación para la Educación Básica Mixe
IEEPCO:	Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca.
IEEPO:	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IIISEO:	Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca
INEE:	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI:	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI:	Instituto Nacional Indigenista
ISIA:	Instituto Superior Intercultural <i>Ayuuk</i>
LGE:	Ley General de Educación
LGSPD:	Ley General del Servicio Profesional Docente
LIMEDH:	Liga de Derechos Humanos
LINEE:	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MDTEO o MDM	Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca o Movimiento Democrático Magisterial
MULT:	Movimiento de Unificación y Lucha Triqui
ODRENASIJ:	Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
PAAE:	Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación
PAN:	Partido Acción Nacional
PANAL:	Partido Nueva Alianza
PPF:	Policía Federal Preventiva
PIB:	Producto Interno Bruto
PRETEO:	Programa para el Reconocimiento Educativo a los trabajadores de la Educación de Oaxaca
PGR:	Procuraduría General de República
PRI:	Partido Institucional Revolucionario
PTEO:	Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca
RE:	Reforma Educativa
S-22	Sección 22
S-59	Sección 59
SEDENA:	Secretaría de la Defensa Nacional
SEIDO:	Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada

SEP:	Secretaría de Educación Pública
SME	Sindicato Mexicano de Electricistas
SNTE:	Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación
STFRM:	Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana
SUJ:	Sistema Universitario Jesuita
TEEA:	Taller Estatal de Educación Alternativa
UABJO:	Universidad Autónoma de Benito Juárez
UCIRI:	Indígenas de la Región del Istmo
UCIZONI:	Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM:	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organización de las
UNESCO:	Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universal Nacional Pedagógica en los estados de Puebla
UTE-FPR:	Unión de Trabajadores de la Educación-Frente Popular Revolucionario
VR:	Vanguardia Revolucionaria

*Especialmente a Ayuukana por su amor y compañía, por todos los días
de luz.*

En memoria de mi madre Salustia Jiménez.

Agradecimientos

A las maestras y maestros de la Sección 22 del SNTE-CNTE que amablemente me dieron la oportunidad de realizar el trabajo de campo. Agradezco especialmente al maestro Sansón Jiménez¹ y Salomón Maximiano quienes me presentaron los primeros contactos e informantes. A las maestras Beatriz Picazo y Yolanda Barranco quienes me ayudaron a sumergirme en las vivencias sindicales desde la condición de la mujer. A las maestras y maestros de las dos delegaciones del sector Ayutla que me dieron la oportunidad de aprender y convivir con ellos en el plantón y en su centro de trabajo, omito los nombres por cuestiones de seguridad. A Cuauhtémoc Pérez y Eusebio Pérez con quienes platicué y discutí el problema sindical desde el plantón y en los espacios comunitarios. A las autoridades sindicales de la región Sierra Eduardo Sánchez, José Pérez, Horacio Gómez, Cliserio Martínez, Noe Mendoza, Pedro de Dios Gallegos, David Baños, Abelardo Salvador y demás integrantes del Comité Ejecutivo Seccional (2012-2016) quienes me compartieron sus pensamientos e ideas sobre la lucha magisterial.

A cada uno de mis compañeros, amigos que acompañaron mi proceso de formación. En especial a Sergio Salazar (Checho) y Ángela María Velásquez, además de amigos, establecimos un buen entendimiento, sus críticas y observaciones fueron muy valiosas. Asimismo, agradezco a mis compañeros del seminario tesis, Ricardo Méndez, Minerva Anguiano, Yasmina López, Hugo Rojas y Lurgio Gavilán.

Al Dr. Yerko Castro agradezco infinitamente el impulso y acompañamiento durante toda la investigación, en lo etnográfico, en lo teórico y en lo interpretativo.

A mis lectores el Dr. David Recondo y al Dr. Stefano Sartorello por sus observaciones y cuestionamientos que me hicieron repensar y reflexionar los datos y las interpretaciones.

A Emiliano Zollá Márquez por sus valiosas observaciones y críticas.

A mis familiares que me acompañaron en las tristezas y alegrías durante estos cinco años.

A Esperanza González (Pera) que me ayudó a transcribir varias entrevistas.

A Nallely Tello por la revisión y corrección de estilo.

A la Dra. María Luisa Crispín quien me insistió y me animó a realizar el doctorado.

¹ Por cuestiones de seguridad, en las páginas del documento he ocultado con seudónimos el nombre de las personas, de los lugares y de las delegaciones.

A Pablo Reyna, Juan Pablo Vásquez y a Rosario Ton del Departamento del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana por todo el apoyo que me brindaron.

A la Fundación Ibero Meneses por la beca que me concedieron al inicio del doctorado.

Finalmente, agradezco infinitamente el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) para la realización del doctorado y la investigación de la tesis.

Introducción

I. ¿La historia es de lucha?

En la segunda casa, [...] el abuelito me asignó un burro y unos 18 o 20 magueyes. Me iba yo al cerro todos los días a calar los magueyes para sacar aguamiel. Sacaba alrededor de 20 a 25 litros, todos los días. Con el trabajo no había problema, yo aprendí luego. El problema eran los malos tratos, no me sentía cómodo en esa casa. Era mucho abuso de mis cosas, me fui a otra casa. [...] En la segunda casa, el señor todos los días se peleaba con su señora, siempre estaba tomado. Como castigo, había días completos en que la señora no le daba de comer. Ella solita veía cómo y qué les daba a sus hijos. Yo me tenía que aguantar el hambre, si había alguna tortilla seca en la cocina la agarraba, comía lo que fuera, no había comida formal, así pasó el tiempo. Finalmente, un día la señora decidió irse de casa con sus hijos. El señor siguió tomando en la calle. Subsistí esos días como pude. Con el ganado no tenía problema, tenía su terreno y sus alfalfas. Los ganados y los marranos estaban bien atendidos, pero yo no (Vicente, entrevista en diciembre de 2013).

La gran mayoría de los maestros y maestras del sector Ayutla² (del sistema federal e indígena, nativos y no nativos) que he conocido en el trabajo de campo crecieron y se formaron en un contexto de carencias económicas y falta de oportunidades educativas. Se hicieron docentes a base de grandes esfuerzos. Cada quien construyó e improvisó estrategias para permanecer y ascender en los niveles educativos tales como redes familiares, padrinzagos, trabajar (de mozo³ o chalán⁴) y estudiar a la vez. Así, librar cada una de las adversidades significó una lucha ganada, una carrera de resistencia que llegó a su meta, ser maestro o maestra.

Esto no es algo excepcional, más bien es la historia de la mayoría de los integrantes Sección XXII (S-22 en adelante) del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), de otros profesionistas y del pueblo oaxaqueño en general. Durante el trabajo de campo, escuché muchas historias similares, incluso mi propia historia no se escapa de esta

² La Sección XXII divide y organiza al gremio en regiones, sectores y delegaciones (cuando no alcanzan el mínimo requerido de integrantes, en vez de una delegación, es centro de trabajo)

³ En Oaxaca el término mozo se refiere a un trabajador (generalmente menor de edad) que ayuda en la trastienda acomodando las cosas o en su caso trabaja de recadero.

⁴ El término chalán se refiere al ayudante del albañil, el chalán es quien prepara la mezcla, acarrea los ladrillos o tabiques, corta las varillas y los alambres.

situación. Si bien en las dos primeras décadas del siglo XXI ha habido muchos cambios y mejoras en las comunidades, en varios rincones del estado las carencias aún siguen vigentes. En un vídeo que proyectaron los coordinadores del Foro Estatal sobre la Reforma Educativa (RE en adelante)⁵ realizado el 4 de junio del 2013 en el Teatro Álvaro Carrillo en la ciudad de Oaxaca, se muestra a un grupo de niños caminando cuesta arriba por 4 horas para llegar a su escuela atravesando ríos y montañas. Con esto intentaron decirles a los pocos funcionarios presentes que la RE no tenía sentido en esas condiciones, más que impulsar una formación permanente y/o modificar el esquema de contratación, permanencia y ascenso del docente, era necesario transformar el entorno y las condiciones materiales de los niños.

Las condiciones adversas no terminan cuando el sujeto culmina sus estudios, sino que los acompaña en toda su vida docente. Tanto en la literatura como en la memoria de los propios maestros y maestras encontramos que la S-22 se ha forjado en la lucha. El año de 1980 es un parteaguas en su historia. En ese año, a través de diversas formas de protesta libró una gran batalla: quitó a Vanguardia Revolucionaria⁶ (VR) de la cúpula sindical que ejercía un gobierno autoritario, corrupto y charro⁷. Construyó un gobierno sindical más horizontal. Y logró un aumento salarial con un aguinaldo de 45 días más.

Otro momento importante del magisterio se dio en el año 2006. Como parte de su tradición, el 1º de mayo las autoridades sindicales entregaron al ejecutivo local un pliego petitorio para atender las necesidades propias del magisterio y otras de tipo más social. Mismo, que no tuvo una respuesta favorable. Ante esto, el magisterio decidió continuar y fortalecer el plantón que había iniciado. Por su parte, para obligarlos a retomar a sus actividades y despejar el zócalo, a través de la policía estatal el ejecutivo ordenó el desalojo del plantón en la madrugada del 14 de junio. Pero a las pocas horas estos recuperaron el

⁵ Es una de las 12 reformas impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto. En resumen esta iniciativa contempla reformar los artículos 3o y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entre otras cosas propone que la educación a impartir debe ser de “calidad” y para ello se debe crear un Instituto de Evaluación. El ingreso y la promoción en el servicio profesional docente se realizará a través de un examen de oposición. Peña Nieto envió la propuesta al Congreso de la Unión diez después de haber asumido el poder, para el 21 de diciembre ya estaba aprobada sin gran discusión ni modificación (Hernández, 2013: 8, 9). Para hacerla Ley el decreto se firmó el 25 de febrero del 2013, publicado al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación (DOF) . Y el decreto de las leyes secundarias se firmó el 10 de septiembre, publicado al día siguiente en el DOF.

⁶ El líder sindical de la S-22 de ese entonces era Fernando Maldonado que militaba en la corriente política Vanguardia Revolucionaria (VR).

⁷ Charro refiere a un líder o a un militante del movimiento que se manifiesta muy comprometido pero que traiciona a sus compañeros a través de su vínculo y cercanía con los representantes del estado.

zócalo con el apoyo de diversas facciones de la sociedad que se sumaron con sus propias demandas. De esta forma, el movimiento magisterial junto con el pueblo dio origen a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) el 16 de junio, misma que asumió la coordinación de las protestas y la agenda política en los siguientes meses hasta finales del año.

Un tercer momento trascendente en la historia de la S-22 se dio en el año 2012. En diciembre de ese año, unos días después de haber asumido el poder, el presidente Enrique Peña Nieto envió una iniciativa de reforma constitucional al Congreso de la Unión conocida como RE, misma que fue aprobada sin mayor discusión. Para los profesores de las secciones aglutinadas en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE⁸), la disidencia más añeja y grande del SNTE, la reforma era una amenaza a la estabilidad laboral, con tendencia a privatizar la educación pública y gratuita. Para intentar frenar la Reforma Educativa las secciones de los estados como Guerrero, Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Distrito Federal y de otras secciones adheridas a la CNTE se movilizaron tanto en sus respectivos estados como en Distrito Federal.

Paralelo a la historia de lucha, tanto en la literatura como en los diálogos cotidianos entre los propios profesores a menudo nos encontramos con una contradicción sobre la figura del maestro, en lo sindical, en lo académico y en lo comunitario.

Si bien en 1980, el movimiento magisterial oaxaqueño instauró un gobierno sindical más horizontal y democrático (Cook, 1996; Foweraker, 1993; Martínez, 2005; Street, 1997; Yescas y Zafra, 1985) que se traducía en la participación activa de las bases para elegir a sus autoridades sindicales y en las decisiones sobre el rumbo del movimiento, en la literatura reciente encontramos que la S-22 reinstauró el autoritarismo y el clientelismo político que había intentado extirpar en su lucha de los ochentas (Coronado, 2012; Estrada, 2014; Martínez, 2007; Sandoval, 2011; Zafra, 2008). “Las prácticas de la S-22 y sus corrientes sindicales, durante más de un cuarto de siglo, han logrado conformar una de las estructuras corporativas más férreas que cualquier otro organismo institucional” (Zafra, 2008: 141). Se dice que ahora son obligados (incitados) a participar en las actividades sindicales a través de

⁸ En las secciones 7 en Chiapas, 9 y 11 en la Ciudad de México, 14 en Guerrero, 18 en Michoacán y 22 en Oaxaca, son los estados donde la CNTE tiene una fuerte presencia.

amenazas y chantajes. Según, los méritos académicos están supeditados al asunto sindical. “Las promociones escalofonarias están sujetas a la participación sindical, de modo que en éstas no siempre existe coincidencia con los méritos académicos, esto hace que se generen las condiciones para el desarrollo de prácticas clientelares⁹” (Coronado, 2012: 30). Así el corporativismo y el clientelismo han tenido como consecuencia la venta y herencia de plazas. Se calcula que “alrededor del 35% de los maestros oaxaqueños habían heredado o comprado sus plazas” (Estrada, 2014: 188).

En lo comunitario, desde la llegada de la alfabetización como proyecto de Estado asumieron de manera natural el papel de intermediarios (brókeres) colaborando con las comunidades ante los funcionarios para gestionar carreteras, escuelas, energía eléctrica; pero también ayudaron a los gobernantes a instaurar otros proyectos de estado como la alfabetización, el idioma español, el cuidado de la salud, etcétera. En este papel, algunos se convirtieron en caciques con aire de autoritarios (Pérez, 2007; Sandoval, 2011; Vargas, 1994) y otros en intelectuales orgánicos (González Apodaca, 2008; Pineda Sánchez, 1993).

Sumado a lo anterior, en los medios se les compara con los cárteles de la droga y del crimen organizado, pues se dice que “secuestran el derecho a la educación de los niños y del pueblo oaxaqueño y chantajea al gobierno”. Hay quienes afirman que las protestas no son más que para empoderar a los líderes sindicales que manejan a la base a su antojo, mansos como los animales domados.

A pesar de estas contradicciones, el magisterio de la S-22 sigue apareciendo como un referente importante en las resistencias en contra de los proyectos e iniciativas impulsados por los gobernantes y/o la clase empresarial (Muñoz, 2005). A su vez, en relación al Sindicato Nacional de los Trabajadores del estado (SNTE), organización a la que pertenece por ley, figura como una de las secciones disidentes menos autoritaria, más horizontal en su forma de gobierno y sin líderes que se eternizan en el poder político (Coronado, 2012; Estrada, 2014).

Tratando de responder la pregunta inicial con la que abrimos la introducción, con estas imágenes que muestran los datos podemos decir que la S-22 sí tiene una historia de lucha, pero también de complicidad contra lo que lucha. Por un lado, el magisterio de la 22

⁹ Tanto Coronado como Zafra no explican con claridad el corporativismo y el clientelismo, pero insinúan que es corporativo por la existencia de una lógica que impone prácticas y costumbres desde arriba. Clientelista porque los líderes sindicales funcionan como mediadores entre el IEEPO-Sindicato y la base magisterial, a cambio de obtener puestos mayores en lo sindical y en lo académico conceden ciertos favores a las bases.

lucha de forma permanente, enfrenta y choca contra las políticas que promueve la clase dominante, resiste y se reconstruye. Por el otro, el (la) maestro (a) reproduce el sistema autoritario y despótico que paradójicamente combate. Si la S-22 está así de dicotómica ¿Cómo construir una narrativa coherente que explique esas contradicciones, ese aparente desorden? Y ¿qué lugar asumir en la narrativa tomando en cuenta que el antropólogo comparte orígenes similares con la mayoría de los maestros y maestras?

A través del seguimiento y acompañamiento a las autoridades sindicales, maestras y maestros de la Sierra Norte de Oaxaca en sus actividades sindicales, académicas y sociales en el contexto de la RE, en esta tesis intentaré mostrar a la S-22 más allá de las versiones opuestas, matizando sus diversidades y sus complejidades con los materiales etnográficos (trabajo de campo), documentales, prensa, en diálogo con las teorías. Para ello planteo las siguientes preguntas: ¿Cómo se lucha y se resiste, con qué recursos, con qué prácticas y discursos se arroja la lucha? ¿Cómo se gobierna en el sindicato, con qué mecanismos e instituciones? ¿De qué forma la S-22 se vincula con el estado y la sociedad? ¿Qué hay de estado mexicano y de pueblo originario (indígena) en la S-22?

II. Entrada al campo

Al ingresar al edificio sindical de la S-22 me topé con los muros de avisos repletos de posters donde el puño izquierdo, en tonos rojos y negros, aparecía como uno de los recursos gráficos más recurrentes. Parecían aludir un golpe a los gobernantes y a los funcionarios públicos del estado mexicano, generalmente representados con rasgos de animales como la rata, mapache, cucaracha, burro, etcétera, animales que por alguna razón remiten ideas y nociones relacionados con el robo, la plaga y la idiotez. Todo ese collage gráfico me daba una sensación de que en ese lugar habitaban personas¹⁰ que golpeaban (o querían golpear) a los gobernantes. En esos gráficos mostraban su rechazo y su inconformidad, en fin, estaban luchando y protestando a través de los gráficos.

¹⁰ Si ubicamos el edificio sindical en un mapa del centro histórico de la ciudad de Oaxaca vemos que emerge justo enfrente del banco HSBC y a unos cuantos metros del Teatro Macedonio Alcalá. El primero como símbolo e institución del mercado global y el segundo como símbolo de la alta cultura. En si mismo, el edificio es una disidencia del centro histórico.

¡Sección 22, la única no hay dos! ¡De Chiapas a Sonora, con la Coordinadora! Así comenzó la marcha en la que participé por primera vez en junio del 2013. Esa marcha fue para demandar una mesa de negociación con el gobierno federal con el fin de discutir la abrogación la RE¹¹ y exigir la liberación inmediata de los cinco presos políticos que unos días antes habían sido detenidos y llevados a una cárcel de máxima seguridad. Aunado a los posters y mantas con los puños como las del muro de su edificio, esta vez, con el puño izquierdo en alto coreaban consignas en contra de la RE, de los legisladores, del ejecutivo estatal y federal, en contra del capitalismo, el neoliberalismo y hasta el mismo estado que lo referían como despótico. Reclamaban un estado benefactor, un estado que garantice la educación pública y gratuita, que vele los derechos laborales de los docentes. “Por un estado obrero, socialista y campesino” decían en su himno¹² que entonaron al unísono al término del mitin.

Bueno, como la marcha, las consignas, la protesta estaban dirigidas a los gobernantes, funcionarios públicos y al estado (referido como capitalista), por procedimiento pienso que es importante preguntarse algunos asuntos básicos sobre la S-22. ¿Cuál es su lugar en relación al estado y a los gobernantes?

III. Conceptos en discusión

Dominación y subalternidad

La CNTE, [...] lucha en general contra la burguesía y su Estado, con el objetivo de destruir el sistema capitalista (CNTE, s/f).

[...] A pesar de las condiciones por las que atraviesa este movimiento, se reconoce que en la lucha contra el charrismo sindical, el aparato ideológico y represor del estado, se ha avanzado a pesar de los intentos de éstos por romper la unidad (Sección XXII, 2012: 12).

[...] El estado es el nombre o el escudo que utiliza la clase del poder, la burguesía, la oligarquía. [...] El Estado es la representación de la burguesía. Cuando cambiemos de sistema ya tendremos otro nivel de vida. [...] El Estado tampoco está dormido, está avanzando por

¹¹ Tenía siete meses en que las cámaras de diputados y senadores habían aprobado la Reforma Educativa.

¹² El magisterio oaxaqueño se apropió del himno chileno “Venceremos” cambiando la palabra soldados por maestros.

las políticas internacionales del neoliberalismo que han sido catastróficas en el ámbito de los recursos naturales (Ignacio Velasco, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

“Desde el punto de vista del nativo” o como dicen poniéndome en los zapatos del otro, diríamos que la percepción dominante de la S-22¹³ imagina al Estado como un sujeto externo y ajeno a su organización, es más ni siquiera aparece como un Estado de todos los mexicanos, sino de la burguesía (clase política y empresarial) pues a ella representa. Se piensa que es una entidad viva que trabaja para una clase en especial. Se refiere como un objeto material. Claro, diríamos que esto es una definición convencional que tiende a verlo como un aparato, algo material, por cierto, esta visión es heredada de un tipo de marxismo (más difundido) en los que podemos ubicar a Lenin, Althusser, incluso a Gramsci. Al respecto, Lenin lo refirió como sigue.

–Según Engels– el estado es el producto y la manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase. El estado surge en el sitio, en el momento y en el grado en que las contradicciones de clase no pueden, objetivamente, conciliarse. Y viceversa, la existencia del estado demuestra que las contradicciones de clase son irreconciliables. [...] Según Marx, el estado no podría ni surgir ni mantenerse si fuese posible la conciliación de clases. [...] el estado es un órgano de dominación de clases, un órgano de opresión de clase por otra, es la creación del orden que legaliza y afianza esta opresión, amortiguando los choques entre las clases (Lenin, 1985: 7)

Este es el planteamiento que invoca la mayoría de los integrantes de la S-22 para definir su lugar y su papel en relación al Estado y a la clase dominante/gobernante. La RE es, como lo manifiestan en sus diferentes narrativas, una nueva forma de dominación y opresión de la clase dominante y empresarial ejercida a través del Estado. En este proyecto, el magisterio oaxaqueño toma lugar en el lado opuesto, se planta como una clase dominada y trabajadora, y desde ahí emprende su lucha en contra de una nueva lógica educativa y laboral que intenta implantar la reforma desde el ámbito educativo y laboral. Así como lo planteó Althusser (2011: 113) el Estado existe como aparato, para la S-22 la escuela es un aparato “cuyo propósito es nivelar a la gente, hacer de ellos individuos pasivos, obedientes y sumisos” (Cedes, 2011: 24). Por ende, para evitar un futuro apocalíptico no pueden quedarse con las manos cruzadas.

Frente a esta postura, como antropólogos y científicos sociales, con las últimas teorías

¹³ Si bien existen percepciones más moderadas en las que no se contraponen frontalmente el estado y el sindicato, afirmaciones como estas son las más comunes.

y enfoques sobre el estado podríamos afirmar con certeza que no es un sujeto, una cosa, un aparato o un objeto (Abrams, Gupta, y Mitchel, 2015; Corrigan y Sayer, 2007; Nugent, 2002) No se puede reducir al gobierno, a los funcionarios y a la Ley. Mucho menos se trata de los órganos de coerción, ni de hombres armados, ni las cárceles (Corrigan y Sayer, 2007: 42). El estado es algo más. Se trata de un conjunto de mensajes y prácticas de dominación como “formas, rutinas y rituales culturales que regulan las identidades sociales y en última instancia nuestras subjetividades” (Corrigan y Sayer, 2007: 43) El estado es “un ejercicio de legitimar lo ilegítimo” (2015: 53), es decir, prácticas que en principio aparecen como amenazantes pero que con herramientas y recursos del estado se vuelven legítimas, incluso necesarias.

Si lleváramos este planteamiento al magisterio posiblemente no seríamos bien recibidos como ha sucedido con aquellos que han insistido en cambiar las estrategias de lucha sugiriendo que en vez de marchar o bloquear las calles hay que enfocarse en cambiar las prácticas desde las aulas y en las comunidades, han sido tachados de charros. Esta manera de entender el estado, el poder y la clase dominante, le ha permitido a la S-22 construir una forma de lucha y al mismo tiempo definir su lugar en el escenario político que es la de ser una oposición al menos en términos discursivos.

Ahora desde el punto de vista analítico, tratando de situar a la S-22 en relación al estado diríamos que no se encuentra total y absolutamente en oposición sino más bien que es una forma particular de él. De acuerdo con la literatura, el SNTE es un proyecto de estado (Arnaut, 1992; Bensusán y Tapia, 2011; Estrada, 2014; Muñoz, 2005) en el entendido de que “fuese el estado rector el que redistribuiría los beneficios del progreso económico industrial y agrario entre la población corporativamente organizada” (Estrada, 2014: 154). De esta manera, en tanto el magisterio nacional estuviera organizado corporativamente en esa medida podría acceder a los beneficios tales como el empleo y la seguridad laboral. Por otro, la institucionalización (escolarización) de la educación también fue un proyecto de estado como parte del proceso de modernización del país. En ese sentido, el magisterio quedó vinculado de dos formas, sindical y profesionalmente.

Ciertamente, como hemos visto arriba, la S-22 junto con las demás secciones de la CNTE en la década de los ochenta emergieron como un movimiento magisterial disidente enfrentando al SNTE y al gobierno federal pero nunca renunció totalmente las prácticas sindicales preexistentes. Siguiendo el trabajo de Nugent y Alonso en el que anotan que “la

cultura popular y la cultura dominante se producen una en relación con otra, a través de una dialéctica de lucha cultural” (2002: 175). En la misma línea, recuperando a Gramsci, Williams Roseberry anota que justamente los grupos subalternos no son pasivos, reelaboran los discursos y las prácticas que vienen del estado, “los grupos y clases subalternas llevan consigo la mentalidad, la ideología y los fines de grupos sociales preexistentes; sus demandas se afilian a organizaciones políticas preexistentes; crean nuevas organizaciones dentro de un marco social y político preexistente” (Roseberry, 2002: 219). Podemos aventurar que las prácticas, los discursos, así como la forma de gobierno sindical, incluso la resistencia de la S-22 no se producen de manera aislada del SNTE ni del estado, sino en esa relación dialéctica de lucha aún en condiciones desiguales de poder.

A la par de ser una expresión particular del estado, la S-22 también es una herencia de la lucha social de la década de los años sesenta y setenta. En sus filas podemos encontrar maestras y maestros con vínculos fuertes con las comunidades indígenas en donde se libran otro tipo de luchas y se proponen otras formas de educación y de vida. También nos encontramos docentes militantes de partidos políticos convencidos del cambio social desde los puestos políticos de gobierno. Esta complejidad nos lleva a preguntarnos qué tipo de movimiento es la S-22.

Movimientos sindical y social

Las investigaciones en torno al “movimiento magisterial” lo han tratado separado de los movimientos sociales. Pese a que los modelos empleados para su abordaje son los mismos que se emplean para los movimientos sociales, pero pareciera que el término ha sido reservado para otros movimientos menos estructurados e institucionalizados. En esta línea podemos ubicar los trabajos de Lorena Cook (1996), Joe Foweraker (1993), Víctor R. Martínez (2005) Susan Street (1987, 1992, 1995, 1997) e Isidoro Yescas y Gloria Zafra (1985). Incluso, se dice que después del fallido desalojo del 14 de junio del 2006, el movimiento magisterial fue rebasado y se convirtió en un “movimiento social” conocido como Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (Beas Torres, 2007; Blas, 2010; Bolos y Saavedra, 2013; Esteva, 2008; Martínez, 2007). Aún más, Gustavo Esteva deja al movimiento magisterial de Oaxaca fuera de las acepciones del movimiento social. Parte de que las movilizaciones de un sindicato tienden a desmovilizar a la gente, la constriñen dentro

de marcos preestablecidos. Los sindicatos y partidos “se guían por el futuro: tienen fines, metas, modelos. Buscan la mejoría de sus agremiados y la promoción y defensa de sus intereses, [...] responden a intenciones surgidas del pasado y el presente, no del futuro” (Esteva, 2008: 59). En contraste, agrega Esteva, en los movimientos sociales “hay compromiso. Se atiende a las convocatorias en forma voluntaria, mediante la participación abierta” (Esteva, 2008: 60). En sus palabras, la S-22 no es un movimiento social sino un movimiento sindical (corporativo o institucional). “La sección XXII del sindicato magisterial es una organización vertical y jerárquica, cuyos dirigentes son frecuentemente acusados de protagonismo y corrupción” (Esteva, 2008: 63). Ciertamente se trata de una organización que ha institucionalizado su política y sus prácticas de gobierno, aun así, sus reivindicaciones rebasan por mucho el ámbito sindical y aterrizan en el social y cultural. De acuerdo con mis datos etnográficos disiento de esta postura. Si bien los nuevos movimientos sociales más actuales están instaurando nuevas formas de hacer política, no debemos reservar la etiqueta de “movimientos sociales” a estos, mucho menos menospreciar los movimientos obreros o sindicales.

Regresando a los autores clásicos de los movimientos sociales nos damos cuenta que las luchas sindicales y obreras siempre han tenido un lugar importante. Por ejemplo, Sidney G. Tarrow (2012) ubica a las luchas sindicales y obreras (con estructuras e instituciones) como los protagonistas en la historia de los movimientos sociales. Por su parte, Antony Giddens reconoce que “durante las primeras fases del desarrollo de las instituciones modernas, los movimientos obreros fueron los principales portadores de las demandas por la libertad de expresión y por los derechos democráticos” (Giddens, 1994: 149). Para Alberto Melucci (1991), Sidney Tarrow (2012), Charles Tilly y Wood (2010) las acciones colectivas pueden dar origen a movimientos sociales. Cuando las personas ven amenazadas sus vidas, se restringen y se confiscan sus derechos. Cuando la dominación, el capitalismo, la explotación, las guerras, llevan al extremo sus vidas, pueden recurrir a la protesta como un recurso para expresar y visibilizar sus inconformidades. Tales protestas pueden adquirir diversas formas de acción colectiva, entre las más conocidas podemos mencionar la huelga (paro laboral), la marcha, el bloqueo, huelga de hambre, boicot, barricadas, vigilia y ahora con la informática también puede haber ataques masivos a los servidores del gobierno o empresas. Toda sociedad tiene un “repertorio de acciones colectivas” (Melucci, 1991; Tarrow,

2012; Tilly y Wood, 2010) creados y aprendidos a través de la historia y que se han constituido como “una manera de hacer política” (Tilly y Wood, 2010: 28), es decir, a través de las acciones colectivas se han transformado las relaciones sociales y políticas de la sociedad en general.

De acuerdo con Charles Tilly (2010) y Sidney Tarrow (2012: 56) las acciones colectivas –o sea la lucha– pueden devenir en movimientos sociales. Para estos autores, los movimientos sociales no se pueden explicar solamente con la teoría de “las contradicciones de clase” de Marx, ni de “la movilización de recursos” de Lenin y “los marcos de identidad” de Gramsci, sino sobre todo, “surgen en respuesta a los cambios en las oportunidades y restricciones políticas, y sus participantes responden a una variedad de incentivos: materiales e ideológicos, partidistas y grupales, prolongados y episódicos” (Tarrow, 2012: 47). En gran medida, los movimientos sociales surgen por las oportunidades y restricciones políticas, es decir, los movimientos surgen o tienen éxito en relación a las características políticas del contexto.

Alberto Melucci señala que son el “resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones” (Melucci, 1991: 358). Más que las oportunidades como tal, al parecer la mayoría de las veces las restricciones son las que llevan a la gente a emprender acciones colectivas. Siguiendo las ideas de Jorge Alonso (2013), Judith Butler (2014) y David Harvey (2007) la restricciones que ha generado el capitalismo neoliberal son cada vez más asfixiantes y totalizantes. Por ende, detonadores de inconformidades que devienen en luchas y resistencias.

No se puede olvidar que el capitalismo neoliberal ha precarizado el empleo y los salarios; ha aumentado el desempleo, ha degradado los derechos a la vivienda, a la salud y a la educación, ha extendido la marginación social; ha producido una gran variedad de parias, y ha desatado la inestabilidad social y la violencia (Alonso Sánchez, 2013: 41).

Desde la década de 1970, por todas partes hemos asistido a un drástico giro hacia el neoliberalismo tanto en las prácticas como en el pensamiento político-económico. La desregulación, la privatización y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social ha sido generalizado. [...] Actualmente, los defensores de la vía neoliberal ocupan puestos de considerable influencia en el ámbito académico (en universidad y en muchos *think-tanks*), en los medios de comunicación, en las entidades financieras y juntas directivas de las corporaciones, en las instituciones cardinales del Estado (como ministros de Economía o bancos centrales) y, asimismo, en las instituciones internacionales que regulan el mercado y las finanzas a escala global (Harvey, 2007: 5)

En este caso, más que una oportunidad de mejorar la calidad educativa, la RE apareció como una amenaza directa al trabajo del gremio magisterial que tienen por derecho. La modificación del artículo 3 y 73 constitucional no se trataba de un cambio para mejorar la educación como se promovía. Tampoco estaba desvinculado del giro al que se refiere Harvey, más bien es su extensión ya que tiende a despojar el derecho al trabajo y a la educación. La confiscación de los derechos laborales, la reducción de la acción sindical, la tendencia a la privatización de la educación pública, así como la anulación de ciertos espacios de poder y privilegios, crean una condición infraestructural desfavorable para el movimiento magisterial convirtiéndolo en una entidad vulnerable. Antes de la RE, una vez que el maestro o maestra obtenía el nombramiento de base, su trabajo estaba garantizado hasta la jubilación con una pensión. Ahora, su permanencia en el servicio docente estará sujeto a una evaluación universal y una pensión no asegurada. Este cambio administrativo coloca al maestro en una posible situación de desempleo y precariedad.

Desde esta precariedad y subalternidad, “los movimientos se hacen visibles al irrumpir en las calles cuando se sublevan contra muchas sujeciones. Aunque no logren lo que se proponen y hasta fracasen, su actuación va dejando semillas que en algún momento fructificarán” (Alonso Sánchez, 2013: 34). En este caso la S-22, para hacerse visible ante los ojos de los gobernantes ha empleado la movilización (irrupción de las calles: marcha y bloqueo, el plantón en los espacios públicos, incluso la toma de instalaciones de empresas privadas y paraestatales). En su historia existe una fórmula máxima, “movilización-negociación-movilización”. La movilización es un conjunto de formas de protesta, de hacerse visible, de presionar para sentar a los gobernantes a dialogar. Como dicen los propios maestros y maestras, desde 1980 el magisterio ha empleado la movilización-negociación-movilización para obtener diferentes beneficios tanto para los mismos docentes como para los padres-madres de familia. Según su lógica es que los gobernantes no atienden las necesidades del magisterio, tampoco reciben a las autoridades sindicales, así nomás porque sí, requieren un cierto grado de incomodidad o algún tipo de estímulo. Así, la movilización es una manera de agitar y estimularlos para que puedan establecer una mesa de diálogo y negociación.

Además de las movilizaciones, “también construyen organizaciones, elaboran

ideologías, socializan y movilizan al electorado. [...] Forman y crean identidades colectivas” (Tarrow, 2012: 34). Como he dicho más arriba, la S-22 a lo largo de 30 años ha generado discursos e identidades colectivas pese a que en sus inicios se caracterizó por un discurso fuertemente clasista, ahora en el alba del siglo XXI el magisterio está volteando la mirada al ámbito cultural desde donde ancla su lucha, vinculada con las demandas indígenas.

Aquí habría que señalar que el maestro (a) no sólo es maestro (a) sino que también tiene identidades que en antropología tradicionalmente se conocen como “identidades étnicas”. Es mixe, zapoteco, mixteco, chinanteco, nito (nacido de la ciudad de Oaxaca), o de forma más particular, también es gente de Mitla, de Ayutla, de Zaachila, etcétera. En sus investigaciones sobre las fricciones interétnicas, Cardoso de Oliveira (2007) habla de indio-campesino, indio-proletario, es decir, al entrar en contacto con una sociedad más amplia, se convierte en un sujeto de clase. Asimismo, habla de inmigrantes norteamericanos, españoles, alemanes que se establecieron en México, pero que a diferencia de los pueblos indígenas existentes conformaron un grupo dominante o grupo de interés, aun así, conforman una unidad étnica forjada por la adscripción y la adversidad (dificultad de ejercer la diferencia) (Cardoso de Oliveira, 2007: 221). En este caso, cuando hablo de lo étnico o la etnicidad de los docentes me refiero a su condición de mixes, zapotecos, o de alguna comunidad y localidad en concreto. De acuerdo a la literatura existente, en la década de los ochenta, al parecer el magisterio no necesitó ir más allá de su condición de maestro para elaborar sus discursos y sus demandas, bastó con identificarse (enmascararse) como maestros. Lo mixe o lo zapoteco apareció en su organización de manera más íntima. Con la aparición de la ACE y la RE, el rasgo comunal o colectivo de los diversos pueblos lo ha retomado el magisterio como un nuevo lugar de anclaje de la lucha. Este rasgo, ha sido discutido en diversos ámbitos bajo el concepto de comunalidad (Díaz Gómez, 2007; Maldonado, 2010; Martínez Luna, 2009), mismo que se puede entender como una forma de vida guiada por el interés/beneficio colectivo entre los humanos y los no humanos que habitamos la tierra.

Este giro o extensión de clase hacia lo étnico en primer lugar habría que señalar que no está aislado de las transformaciones que han experimentado los movimientos sociales los cuáles han convertido la cultura y la subjetividad en sus demandas centrales (Alonso Sánchez, 2013; Santos, 2001; Touraine, 2006). En relación a la S-22, en esta tesis propongo la hipótesis de que el cambio está relacionado con al menos tres fenómenos: Primero, la política de estado

en relación a los trabajadores (como clase), a través de los instrumentos legislativos ha ido constriñendo cada vez más los espacios para una lucha de clases. Segundo, la demanda indígena ha tenido un influjo importante en las filas del magisterio a través del vínculo con los pueblos y comunidades en lucha por la defensa de los recursos naturales y la reivindicación cultural, vínculo que suministra nuevos referentes. Y, tercero, la S-22 poco a poco se ha dado cuenta que la lucha a partir de la clase como magisterio ya no es suficiente pues los efectos de los cambios globales y del sistema-mundo rebasan en mucho la condición de clase y alcanzan las cosas más íntimas. De igual forma, el supuesto del cambio y la transformación social a través de la conquista del poder político no han dado grandes frutos, más bien ha pervertido aún más la lucha. Ante esto nos podemos plantear las siguientes preguntas: ¿En qué sentido el magisterio deja de lado la condición de clase y cómo asume lo étnico? ¿De qué manera el magisterio reelabora la reivindicación étnica? ¿De qué forma operan los dispositivos de constricción que ha elaborado la clase gobernante? Con estas preguntas podemos repasar brevemente algunos aspectos de los movimientos sociales.

De acuerdo a las ideas de Sidney Tarrow (2012) y Charles Tilly (2010), la S-22 puede ser tratada como un movimiento social. Para Tarrow una de las características de los movimientos sociales es que sus acciones se basan en:

[...] redes sociales compactas y estructuras de conexión eficaces y utilizan marcos culturales consensuados orientados a la acción, podrán mantener su oposición en conflictos con adversarios poderosos. En esos casos –sólo en casos– estamos en presencia de un movimiento social cuando la acción colectiva se extiende por una sociedad entera (Tarrow, 2012: 47).

Si tomamos como criterio la apropiación de lucha por una gran parte de la sociedad, en cierto sentido, la S-22 no podría ser tratada totalmente como un movimiento social puesto que sus acciones colectivas a menudo son rechazadas. Aun así, en los propios términos de Tarrow, es un tipo de movimiento social ya que cuenta con una cierta identidad colectiva, redes sociales, y tiene adversarios. Adicional a esto, para Charles Tilly (2010) a finales del siglo XVIII en los países occidentales surgió una manera particular de hacer política que se instauró en Europa Occidental y en Norteamérica a principios del siglo XIX y que puede caracterizarse de la siguiente manera:

(1) Campañas de reivindicaciones colectivas contra las autoridades afectadas; (2) un abanico de actuaciones para llevar a cabo esas reivindicaciones que incluyen a asociaciones con un fin específico, concentraciones públicas, declaraciones en los medios y manifestaciones; (3) manifestaciones públicas de valor, la unidad, el número y el compromiso de la causa. Doy a

este constructo históricamente concreto el nombre de movimiento social (Tilly y Wood, 2010: 28).

Si pensamos la S-22 en función de estas combinaciones de formas de hacer política de nuevo emerge como un movimiento social. En el contexto de la RE tenía la estabilidad laboral como la reivindicación principal, adicionalmente estaba la defensa de la educación pública y gratuita y la lucha por una educación desde la perspectiva de la comunalidad. Asimismo, todo el tiempo tuvo apariciones en los medios y en las calles, pero también un activismo político muy fuerte en las comunidades, en las escuelas y en otras organizaciones. Como parte de las estrategias de comunicar sus luchas el magisterio oaxaqueño cuenta con un organismo que se dedica a interpretar y a difundir los temas y problemas políticos a través de brigadas de información y concientización.

Aunado a éstos, podemos agregar las ideas de Alain Touraine para quien los movimientos obreros y sindicales de la época industrial son movimientos sociales o al menos “sus antecedentes directos” (2006: 256). Y para hablar de un movimiento social, es necesario identificar tres principios: un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad. Pero, la lucha se afirma a nivel de historicidad, es decir, hay una pretensión de constituirse como un actor para cambiar el rumbo de la historia.

Un movimiento social no es sólo una afirmación, una intención; es una doble relación, tiene un adversario y un *enjeu* (lo que está en juego, la apuesta, el objetivo). [...] El movimiento social se presenta como la combinación de un principio de identidad, un principio de oposición y un principio de totalidad (Touraine, 2006: 258-259).

De acuerdo con este planteamiento diríamos que el *enjeu* es la “calidad –mejoramiento– de la educación”. La educación es lo que está en disputa, ambas partes hablan en nombre de ella. Para el gobierno la RE es la base para garantizar la calidad de la educación. Por su parte, para la CNTE y la S-22 la RE es un arrebato al trabajo, a la diversidad y a la educación pública. En su relación con el *enjeu*, no sólo están en una posición conflictiva, subversiva o disruptiva, sino que también tienen propuestas para la mejora de la educación. En ese sentido como plantea Touraine, no se trata de un movimiento con una fuerza meramente destructiva o negativa. De hecho, como veremos en los capítulos cuatro y cinco, la lucha del magisterio oaxaqueño también se da en el terreno cultural. Pero más importante, se trata de un movimiento que se afirma a nivel de historicidad, es decir, sienta bases y líneas a futuro, las luchas no son meras intervenciones coyunturales e institucionales, sino que tienden a afectar

la sociedad en su conjunto.

Abonando, en sus últimos textos, Susan Street (1991, 1994) ha recomendado abordar el movimiento magisterial como movimiento social.

Uno de los productos de todo movimiento social e ingrediente a la identidad es el efecto educativo en sus participantes, un efecto concientizador que algunos expresan como una sensación de sentirse diferente por haber pasado una autopercepción de ser objeto a una de ser sujeto. Nuestro supuesto aquí es que el movimiento magisterial chiapaneco ha generado dicho concientizador: los participantes se relacionan con una identidad democrática desde diversas posiciones estructurantes al interior del movimiento en torno a una imagen central de un determinado tipo de relación entre dirigentes y bases (Street, 1994: 432).

[...] Conceptualizando las acciones de los movimientos sociales como resistencia y oposición en el interior de las instituciones estatales. Consideramos al movimiento magisterial (1979-1982) como un actor político que afectó las relaciones con otros actores (la correlación de fuerzas en torno a una política específica), pero también como una fuente de cambio institucional (en tanto que modos de resistencia o de control) en los procesos de formulación e instrumentación de reglas y directivas (Street, 1991: 148)

Siguiendo esta línea, para mí la S-22 funciona tanto como una organización meramente gremial (sindical) pero también tiene una naturaleza como la que describe Street. Para el magisterio oaxaqueño, la experiencia de lucha de los ochenta y la del 2006 permitió a sus integrantes constituirse identitariamente como diferentes a las demás secciones. Similar a este planteamiento José Rojas (2013) también ha explorado el Movimiento de Bases Magisteriales de la región Ciénega de Jalisco como un movimiento social. Ciertamente, en su forma de gobierno, la S-22 no ha renunciado totalmente a la organización jerárquica y autoridad centralizada, pero es una resistencia latente al interior del SNTE y en relación al estado. Al respecto podríamos proponer que la S-22 tiene una especie de identidad o un argumento de lucha diferente, anclada en un ideal de democracia y en el contenido cultural, pero su concreción se hace a través de prácticas y formas políticas similares a las del mismo sindicato y a la de los partidos. ¿Por qué pasa esto en la S-22? Como veremos en los capítulos de la tesis, al parecer la manera como se puede establecer una resistencia de larga duración no se hace a partir de poner muros sólidos y cercas impenetrables, justamente se hace necesaria la apropiación de algunas prácticas contra las que se lucha, se aprenden a usar las armas del enemigo, se aprende a caminar por los vericuetos de los partidos políticos para hacer política.

Aún con esta contradicción, en Oaxaca, la S-22 es un referente importante de la lucha social. Ha instaurado un estilo que reproducen otras organizaciones. Es decir, no sólo apela a la clase gobernante, también apela a la sociedad civil. Como dice Susan Street, a menudo

estas luchas tienen efectos en la democratización de la sociedad, “la lucha de la CNTE ha contribuido a llamar la atención a los procesos globales de democratización de la sociedad” (Street, 1991: 149), es decir, una sociedad más justa. Jugando con la idea de los “fines” y los “medios”, emplear los medios del enemigo genera una posibilidad de cambios significativos, el problema es cuando los medios, al mismo tiempo, se vuelven los fines.

En relación a los nuevos movimientos sociales como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), del Movimiento Sin Tierra en Brasil, la Autonomía de Cherán, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en 2006, los movimientos feministas, ecologistas o de los pueblos que luchan ante el despojo, entre otros, para autores como Gustavo Esteva (2008), John Holloway (2001), Raúl Zibechi (2015) y Raquel Gutiérrez (2014), estas experiencias de movimientos sociales intentan recrearse fuera de los alcances del estado pues brotan de modo amorfo, sin estructuras jerárquicas, ni con autoridades centrales.

El núcleo de lo nuevo del zapatismo es el proyecto de cambiar el mundo sin tomar el poder. [...] De forma decisiva, los zapatistas nos llevan más allá de la ilusión estatal. Por ilusión estatal quiero decir el paradigma que ha dominado el pensamiento de la izquierda por más de un siglo. La ilusión estatal coloca al estado en el centro del concepto de cambio radical. La ilusión estatal entiende a la revolución como la conquista del poder estatal y la transformación de la sociedad a través del estado (Holloway, 2001: 174).

[...] “Los de abajo, en la expresión zapatista, deben crear espacios seguros donde los poderosos no pueden acceder, porque viven en una sociedad que no los reconoce como seres humanos” (Zibechi, 2015: 51)

Recuperando la síntesis de Jorge Alonso¹⁴ (2013), estos autores señalan que los movimientos sociales deben renunciar y superar la lucha clasista que se ha caracterizado por el impulso a tomar el poder, erigirse y construirse a semejanza del estado y del capitalismo. Incluso deben desaparecer los líderes, sin aparatos ni caudillos. Ahora los movimientos sociales deben desordenar el orden pues así pueden escapar de la máquina estatal que sólo puede atrapar lo homogéneo, frente a lo múltiple no tiene capacidad. Escapar de las lógicas del estado y en su lugar acoger formas de organización de los pueblos y comunidades que son más horizontales, con autoridades rotativas y dialogales. Organizarse sin instituciones ni líderes. En fin, hay

¹⁴ En su libro *Repensar los movimientos sociales*, Jorge Alonso comenta ampliamente a estos autores y a sus críticos en los que a menudo se refieren como una visión romántica de la lucha social.

que descolonizar la cabeza, hacer que piense y construya nuevas formas de lucha y organización.

A diferencia de estos nuevos movimientos sociales, el movimiento magisterial de la S-22 continúa y sigue la tradición sindical. Como parte de la vieja guardia, aún apuesta a modificar las relaciones de poder desde adentro, desde las instituciones. Se moviliza bajo la idea de hay que tomar el poder para transformar el estado y el sistema capitalista hacia una sociedad socialista o a una más o menos parecida. Tiene estructuras, tradiciones arraigadas, normas, modelos y patrones de acción bien definidos. A su vez, es un sindicato de control (Touraine, 2006) pues sus esfuerzos están dirigidos en hacerse reconocer y participar en las decisiones que afectan las condiciones de trabajo. Aun así, estatizada, institucionalizada, la S-22 es una disidencia que no se deja someter y controlar totalmente pero tampoco librarse completamente.

A partir de esta doble naturaleza, como movimiento social más de tipo tradicional y como una organización semejante a los partidos políticos, la S-22 construye su resistencia. Pero esta lucha de resistencia está limitada por el mismo estado al que la S-22 pertenece doblemente: como empleada y sujeto de derecho. Ésta pertenencia ofrece un cierto margen de protesta. Partiendo del supuesto de que el estado garantiza el derecho a la huelga, a la libertad de expresión y de asociación, por cierto, derechos fundados a partir de la violencia ya tiempos atrás (Benjamin, 2001). Pero cuando el sindicato intenta hacer valer esos derechos no puede hacerlo del todo, el estado despliega la violencia de forma directa (represión, encarcelamiento) o indirecta (mediática, legislativa). Como dice Walter Benjamín, “los trabajadores se pueden escudar en el derecho a la huelga, mientras que el Estado la considerará un abuso de ese derecho por no haber sido concebido así, por violar la vigencia de sus disposiciones extraordinarias” (Benjamin, 2001: 27), es decir, el estado asume la protesta como un comportamiento violento hacia un derecho mayor. Por ejemplo, la celebración del Aniversario de la Independencia de México del 2013, se suspendió el derecho de la protesta a través del desalojo bajo el argumento del derecho máximo de los mexicanos a celebrar la independencia. Se garantiza la libertad de unos y se coarta la de otros. Más allá de este hecho, las protestas del magisterio fueron representadas como amenazas a la seguridad nacional y para ello el gobierno federal envió miles de efectivos de la gendarmería para resguardar las instituciones de Oaxaca, así, la seguridad se antepuso al derecho de la

protesta. Lo que esto evidencia es que el estado puede suspender los derechos cuando siente la amenaza de que le disputan la potestad de la violencia. Para reforzar la idea de la peligrosidad del magisterio, ha edificado toda una campaña mediática de demonización.

Resistencia

Cuando comencé a participar con los maestros y maestras en foros y reuniones, las discusiones giraban en torno a continuar con las movilizaciones (marchas, plantón, bloqueo de calles, toma de edificios de instituciones del estado y empresas) en los espacios públicos hasta asestar un golpe fatal al estado, a las empresas y organizaciones promotoras de la RE. Había una pasión colectiva para tratar de abrogar la RE y después evitar su aplicación en el país y en la entidad. Las continuas movilizaciones se volvieron sinónimos de resistencia. Aguantar hasta revertir y anular la reforma. Resistir y asestar los golpes, si el gobierno golpea con su ley hay que golpearlo tomando las calles, los espacios y edificios públicos que funcionan como las arterias del gobierno. Así, tomar y bloquear significaba un golpe a los gobernantes, entre más caos se producía a menudo éstos respondían con una mesa de negociación o con la policía para liberar las arterias repartiendo patadas y macanazos.

A la par que se discutían los puntos débiles del gobierno-estado para golpearlo, también surgieron otras estrategias de lucha y resistencia: en el terreno jurídico, se prepararon amparos, controversias, incluso una propuesta de ley estatal opuesta a la federal; en el educativo, se gestaron y se masificaron nuevas formas pedagógicas y paradigmas educativos; se hicieron campañas de información a las comunidades y padres-madres de familia; se dialogó con organizaciones civiles e incluso con partidos políticos. La resistencia ya no sólo se trataba de aguantar ni plantarse en las calles, sino que era una fuerza creadora de discursos y prácticas. Así las protestas formaban parte de un conjunto de estrategias y formas de resistencia de la lucha. Y los productos de la resistencia se convirtieron en recursos potenciales en las mesas de negociación. Pero en el caso de las propuestas y proyectos de resistencia pedagógica no siempre resultaron un buen recurso en la práctica docente, más bien representaron un nuevo aprendizaje, implicaron una mayor inversión en tiempo y esfuerzo, por ende, la mayoría sólo la consideraron como algo complementario al programa

oficial.

Tratando de rastrear el abordaje de la resistencia en la literatura existente sobre el movimiento de la S-22 y de la CNTE, a pesar de que ha sido caracterizado como uno de los movimientos antagónicos del SNTE y del estado nacional, es decir, ha resistido los diferentes embates de programas y políticas de los gobiernos por más de treinta años, hallé un vacío etnográfico de manera general sobre el movimiento magisterial y en especial sobre la resistencia.

Para sentar algunas bases de qué voy a entender por resistencia me gustaría retomar algunas ideas y conceptos vertidos al respecto. Una primera fuente que considero importante es la de Michel Foucault (1994) quien apunta que la resistencia surge donde hay ejercicio y relación de poder –que somete y domina– y, que es creativa, productiva: produce sujetos, discursos, saberes y verdades.

La resistencia es coextensiva al poder y rigurosamente contemporánea. Para resistir tiene que ser como el poder. Tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que, como él, se organice, se coagule, y se cimente. Que vaya de abajo arriba, como él y se distribuya estratégicamente. [...] Yo no contrapongo una sustancia de la resistencia a una sustancia del poder. Me limito a decir que desde el momento mismo en que se da una relación de poder, existe una posibilidad de resistencia. Nunca nos vemos pillados por el poder: siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa (Foucault, 2000: 162).

Sin perder de vista que el magisterio oaxaqueño tiene o tenía dominios sobre ciertos espacios y territorios, es a la vez un territorio bajo el dominio del estado nacional. Esto significa que la resistencia de la S-22 se produce en la medida que los gobernantes ejercen un poder a través de las políticas educativas, medidas laborales y normas jurídicas, incluso de la fuerza represora. Este ejercicio de poder se ratifica con la RE que, si bien se hace bajo el pretexto de elevar la calidad educativa, lo cierto es que también re-configura la acción sindical. En relación a la primera, más que elevar la calidad educativa, para las secciones que integran la CNTE y algunos analistas, es una reforma con tendencia a privatizar la educación pública (Hernández Navarro, 2013a, 2013b). Respeto a la segunda, puesto que se trata de una reforma laboral, es también una nueva forma de administrar el papel sindical y social del magisterio. Anteriormente, los profesores, no sólo de la S-22 sino de todo el SNTE podían ausentarse por cierto tiempo (hasta 4 años seguidos con doble salario) en sus labores docentes para desempeñar alguna comisión sindical donde a menudo asumían un papel de activismo social

o en su caso, promotor de algún partido político. Además de filtrar el ingreso, la permanencia y la promoción (ascenso) del maestro en el servicio profesional docente, la RE establece que la ausencia de tres días consecutivos sin justificación es motivo para anular el contrato, por ende, restringe la acción sindical.

Una segunda fuente de ideas y conceptos que recupero en esta tesis viene de James Scott (2000). Para entender cómo el magisterio hace el uso diferenciado del discurso hacia el exterior e interior, recupero el concepto de discurso público y oculto que, según el autor es la manera como los campesinos resisten la dominación blanca. A diferencia de los campesinos y los esclavos que reproducen públicamente un discurso halagador sobre el autorretrato de la élite, reconocen y aceptan públicamente la subordinación, “pero lejos de la mirada intimidante del poder manifiestan sus cóleras, sus deseos de venganza y su autoafirmación” (Scott, 2000: 42-43). Los maestros y maestras de la S-22 se manifiestan abiertamente como opuestos y antagónicos al poder estatal, rechazan claramente los programas y políticas (con tintes neoliberales) pero en sus formas y mecanismos de gobierno sindical se parece en varios sentidos al gobierno al que se opone frontalmente. Y probablemente ahí radica su discurso oculto. Veamos, los maestros y maestras de la S-22 se jactan de estar en contra de los partidos, de ser una disidencia del SNTE, pero nunca muestran públicamente que recurren a prácticas que han instaurado los partidos políticos cuando hacen sus relevos de autoridades sindicales del Comité Ejecutivo Seccional. Las alianzas, campañas de ataque a los oponentes, cooptaciones, que de hecho forman parte del repertorio del quehacer político, son prácticas que se reservan, se cuidan y se protegen, pues son de las cosas que “se lavan en casa”. El discurso oculto, representa aquello que todo mundo sabe, pero que no se ventila en los medios, quienes lo hacen a menudo son tachados de charro y traidores del movimiento. Tanto éste como el discurso público desempeña un papel fundamental, son complementarios.

En la misma línea, como parte de la lucha de resistencia retomo la idea del “juego de lenguaje” que observa Roger M. Keesing (1990) del pueblo Kwaio en la “apropiación” de términos bíblicos y legales con el fin de codificarlo para la construcción de su autonomía con el reconocimiento del Estado. Para Crehan (2004) el caso del pueblo Kwaio es un ejemplo claro que ilustra muy bien el concepto de hegemonía de Antonio Gramsci (1971). En su momento, en sus apuntes “Introducción al estudio de la filosofía y el materialismo histórico”

Gramsci se pregunta lo siguiente: ¿Por qué y cómo se difunden y llegan a ser populares las nuevas concepciones del mundo? (Gramsci, 1971: 20). Esta pregunta resulta clave para plantear la hegemonía como una estrategia de lucha, pero también como un concepto metodológico para comprender la subordinación y la dominación. Como estrategia de lucha, la hegemonía se concibe como la posibilidad de organizar y de crear un cuerpo teórico-práctico que sirva de guía y base para la acción de los subordinados. Se trata de crear un nuevo modo de pensar y concebir el mundo con el que se pueda disputar el poder al bloque hegemónico del momento, pero también para constituir un bloque histórico que ofrezca la posibilidad de ejercer la dirección de la sociedad. Para ello se hace necesaria la creación de los intelectuales como los encargados de organizar a la masa, de interpretar, de infundir, de confeccionar y difundir los nuevos ideales. En su texto, Keessing (Crehan, 2004: 125-128; Keessing, 1990: 15-23) narra que mientras estaba ocupado en registrar la vida y la cultura del pueblo, un grupo (intelectuales) lo integró a sus discusiones y reflexiones sobre la *kastom* (costumbre, término colonial) que hacían todos los martes en la casa del comité que habían construido al lado del antropólogo. Aprovechando sus habilidades, Keessing fue designado para poner por escrito las discusiones. Más tarde el antropólogo comprendió que la manera como estaban entendiendo la *kastom*, no correspondía la que había estado observando, las reflexiones en torno a la *kastom* tenían una intención política con el fin de que el estado les reconociera sus costumbres usando el lenguaje del estado. Así, en ese pequeño espacio se llamaban jefes, pero fuera de ahí, no había tal figura. “Este es un aspecto de significado de hegemonía en la práctica: el poder de determinar las reglas que estructuran y determinan como hay que librar las luchas” (Crehan, 2004: 227)

Como veremos en la tesis, sobre todo en los dos últimos capítulos, en contraposición con la idea de que la resistencia de los maestros y maestras radica en sus rutinas y tradiciones sindicales (Ornelas, 2014: 33), para mí la resistencia está relacionada con la hegemonía. En el campo jurídico y pedagógico, los maestros y maestras (y sus intelectuales)¹⁵ tratan de

¹⁵ Además de las autoridades, la S-22 cuenta con al menos tres instituciones que desempeñan un papel más o menos similar a los intelectuales de Gramsci. La Instancia de Coordinación Nacional (ICN) de la CNTE, el Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPOS) y el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES), los dos primeros dedicados al análisis político y económico nacional y local y, el tercero dedicado más hacia las políticas del ámbito educativo. Otro cuerpo de intelectuales de la S-22 son los grupos políticos (corrientes sindicales), aunque actualmente no gozan de una buena reputación, en su historia han tenido un papel importante en la dirección de la organización. Véase a Joel Vicente (2006).

generar una hegemonía pues todo el tiempo discuten y debaten para reelaborar los conceptos y sus significados de la RE y con ello hacer que el estado les reconozca sus planteamientos educativos, mismo que hasta el momento no ha sido posible. Así como en el pueblo Kwaio en el que hay un proceso de apropiación de los términos bíblicos y legales con el fin de codificarlos para la construcción de su autonomía cultural. En este caso, el movimiento magisterial de la S-22 propuso una iniciativa de Ley de Educación en la cual hace un intento de resignificar los conceptos y términos propios de la RE. Asimismo, desde el ámbito cultural también desarrolla trabajos formativos hacia sus agremiados y a los padres-madres de familia para que algún día se puedan subvertir las relaciones de poder entre las clases dominantes y las clases subalternas.

Así, para mí, la resistencia tiene una forma o un cuerpo flexible, maleable y poroso; un cuerpo en constante construcción. En cada forma de resistencia hay discursos, prácticas, ideologías, flujo de energía, ejercicio de poder interno, pero también tiene conexión con lo exterior, con otras formas de resistencia, incluso fuera del magisterio. De esta manera, la S-22 se constituye como un bloque histórico en el campo de las ideas, bien o mal fundamentado, es un referente de lucha.

La capacidad de apelación de la S-22 se configura de muchas aristas, no hay un sólo objeto, una línea o un territorio específico y concreto desde donde podamos decir, aquí surge la capacidad de apelación. Tampoco se puede establecer un punto en el tiempo, puesto que cambia de naturaleza de acuerdo a la coyuntura, está en constante movimiento, a veces fuerte y otras veces débil. No tiene una temperatura fija. Además, la conexión que hay entre su interioridad y su exterioridad es un flujo de intercambio constante de prácticas y discursos. Los maestros y maestras toman prácticas de sus contextos y los llevan a su vida sindical, a su vez, toman cosas de la vida sindical y los reproducen en la vida comunitaria.

IV. Apuntes metodológicos

Aún sin saber con claridad cómo desarrollaría el trabajo de campo, llegué a la S-22 a través del maestro *ayuuk* Melitón Nolasco en la última semana de mayo de 2013. En una primera charla, me preguntó acerca del nivel en el que quería centrar mi investigación ya que

había once niveles¹⁶ distribuidos en siete regiones, treinta y siete sectores y como ochocientas delegaciones. En esa ocasión le respondí que estaba interesado en estudiar la organización sindical desde las autoridades seccionales y desde las bases. Pensando metodológicamente, le pedí que me hiciera el favor de presentarme en primer lugar con las autoridades sindicales que representan a la región Sierra (en lenguaje sindical también conocida simplemente como sierra) y en específico a los maestros y maestras *ayuuk*. Por recomendación de Melitón, el siguiente paso fue encontrarme con el encargado de sierra que tiene a su cargo el sector de Ixtlán, Villa Alta y Ayutla. Él me platicó que en el Comité Ejecutivo Seccional (CES) existían siete encargados regionales y treinta y siete sectoriales. Para dar seguimiento etnográfico a esta organización, la segmentariedad y la territorialización me resultaron útiles para comprender el funcionamiento de la movilización y la diversidad de ideas y posturas que existen al interior. Así, por la misma dinámica y organización del magisterio, en constante movimiento, que se desplaza de un territorio a otro, segmentada en sectores, delegaciones, indígenas, líneas políticas, etcétera, para desarrollar el trabajo de campo y la escritura de la tesis, me vi obligado a considerar ciertos aspectos metodológicos.

En un primer momento decidí que a nivel de las autoridades sindicales del Comité Ejecutivo Seccional que sólo trabajaría con las autoridades sindicales de la región Sierra (CES-sierra) con mayor énfasis con las del sector Ayutla. Y a nivel de bases, con dos delegaciones de primaria indígena del sector Ayutla, D-I-37X y D-I-37Y. Pero conforme avanzó la investigación trabajé con dos organismos auxiliares de la S-22, el Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPOS) y el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES). En la tabla 1 podemos ver el desarrollo del trabajo de campo en tres lugares y fases.

Tabla 1. Desarrollo del trabajo de campo

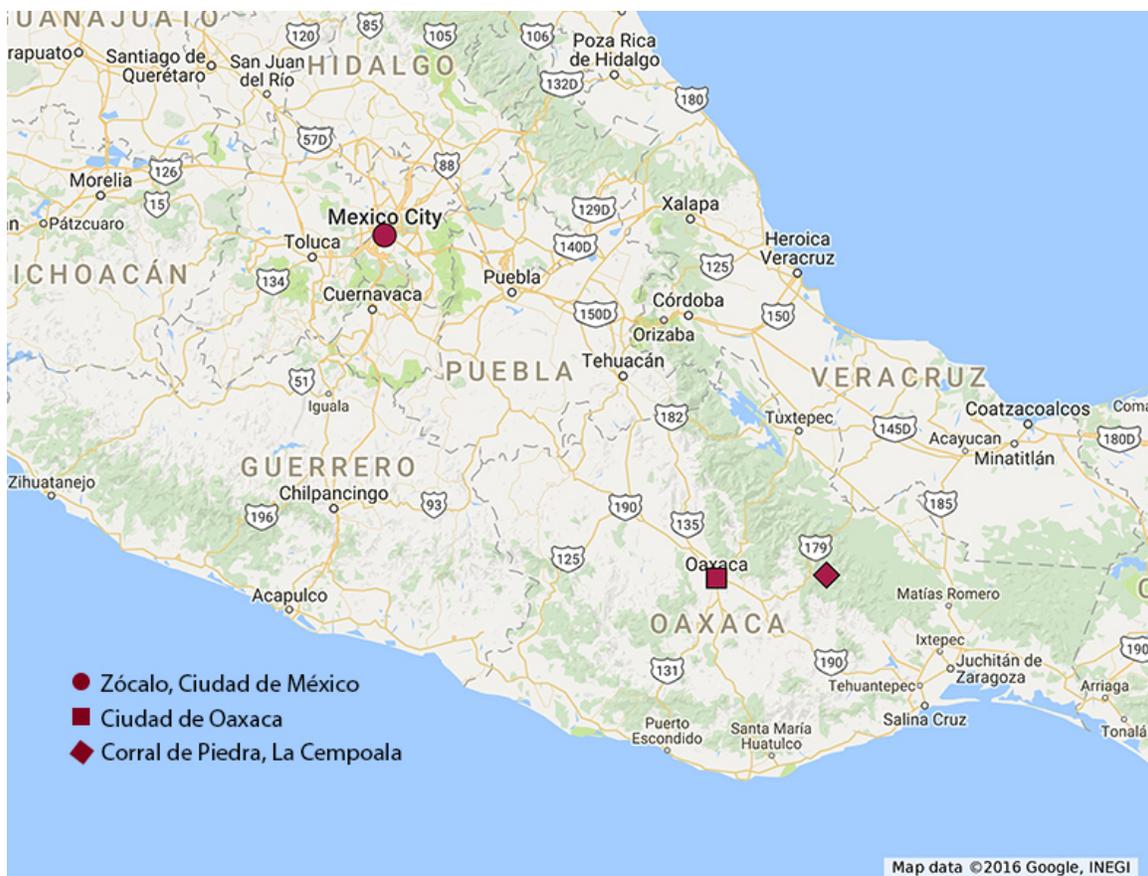
	Fases		
	Primera (5 meses)	Segunda (5 meses)	Tercera (2 meses)
Lugares etnográficos	Oaxaca México	Oaxaca Diversos lugares	Corral de Piedra, Cempoala
Objetos etnográficos	Gobierno sindical Resistencia	Gobierno sindical Resistencia Educación Comunitaria	Gobierno sindical Educación Comunitaria (Comunalidad)

¹⁶ Por niveles se refieren a los subsistemas educativos, educación especial, preescolar e inicial, primaria general, primaria bilingüe o indígena, secundarias técnicas, secundarias generales, telesecundarias, etcétera...

		(Comunalidad)	
Sujetos	CES-Sierra D-I-37X	CES-Sierra CEPOS CEDES	D-I-37Y

Al comenzar el trabajo de campo el magisterio se encontraba en un momento de agitación pues protestaba en la capital del estado, en las regiones y en la Ciudad de México, ocupando territorios aquí y allá. Esta dinámica me llevó a desarrollar el trabajo de campo en múltiples sitios siguiendo los discursos y prácticas de la resistencia, la protesta, sus formas de gobierno y sus discursos comunitarios. En ese sentido se trata de una etnografía multisituada. Ésta propone seguir a las personas tal como lo hizo Malinowski en *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, “el procedimiento es seguir y permanecer con los movimientos de un grupo particular de sujetos iniciales” (Marcus, 2011: 118).

Ilustración 1. Lugares del Trabajo de campo



En una primera fase, entre los meses de junio y octubre del 2013, acompañé y observé a las

autoridades del CES y a una delegación en las marchas, bloqueos y plantones, entre la ciudad de Oaxaca y en Distrito Federal. Esta fase tuvo como objetivo, a partir de una participación directa, analizar la organización de la lucha para comprender las lógicas que subyacen a las marchas y los plantones, así como los discursos que se producen en la lucha magisterial. Entre otras cosas, se encontró que las autoridades sindicales cumplen un papel fundamental para el gobierno interno de los sujetos en la distribución de responsabilidades, en la alimentación, la seguridad, limpieza, etcétera. Asimismo, se encontró que el campamento funciona como una escuela, los maestros y maestras aprenden las consignas, reflexionan y analizan las reformas en los pasillos y en las asambleas. Por otra parte, se observó que la lucha en las calles se compone de miedo, de terror, pero también de una fuerza de voluntad que se engrandece a través de una intersubjetividad colectiva.

La segunda fase se concretó en la ciudad de Oaxaca de enero a mayo del 2014, además de que se continuó con el objetivo anterior, se contempló analizar las prácticas de gobierno sindical y los discursos de educación alternativa denominada Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en su aspecto pedagógico y jurídico. Para estos propósitos, asistí a diferentes asambleas, planeaciones, elaboración de documentos, cursos y talleres, foros. Respecto de las prácticas de gobierno sindical, podemos decir que la capacidad de interpelación y resistencia del sindicato frente al estado se explica en gran medida porque funciona muy similar a éste, por ejemplo, el proceso electivo se parece al de los partidos políticos, la asamblea funciona como un parlamento, el burocratismo es una práctica constante. Por lo tanto, podemos decir que funciona más o menos similar a su oposición. En relación a la educación alternativa, desde lo pedagógico se puede decir que hay un intento real por cambiar tanto las perspectivas de educación como los contenidos de aprendizaje y, desde el campo jurídico, el magisterio elaboró una iniciativa de ley por un lado para salvaguardar sus derechos laborales y por otro, para respaldar jurídicamente una educación comunalista, popular y crítica.

La última fase comprendió los meses de agosto a octubre del 2014 donde me propuse seguir los mismos temas, pero a nivel micro-organización sindical y académica, delegación, supervisión y escuela. En relación a lo sindical, en los medios se ha repetido incansablemente que la participación en las movilizaciones se traduce como premios o castigos en lo académico, en el campo encontré que ésta no es tal cual. Por supuesto que la participación

sindical tenía un peso, pero era sopesado con otros criterios. Por ejemplo, para que un maestro pudiera permanecer o cambiar de centro de trabajo se valoraba la antigüedad en el servicio, desempeño docente, comportamiento comunitario, y la voz de los padres-madres de familia y las autoridades comunitarias. Posiblemente esto sea una excepción *ayuuk*, pues al menos eso sucedía en tres delegaciones del sector Ayutla. Respecto de la propuesta de la educación alternativa (PTEO) en su mayoría estaban atrapados con los formatos y los conceptos que requiere el proyecto. Además, romper con las tradiciones docentes representaba el mayor reto que hacía que la práctica resultara una mera simulación, lo cual es entendible considerando que es apenas la fase inicial. Por otro lado, hay que señalar que el abordaje de los saberes y los conocimientos locales no siempre resultaba del agrado por parte de los padres-madres de familia, lo que llevaba a los educadores en una disyuntiva: echarse encima a los padres-madres familia o mejor continuar con el programa oficial.

Como parte del aspecto metodológico me gustaría apuntar algunas reflexiones acerca de mi lugar como antropólogo en relación a mi sujeto [objeto] de investigación. En cierto sentido podemos decir que mi lugar no corresponde al planteamiento de la antropología clásica. Tanto Bronislaw Malinowski y Franz Boas no tenían ninguna afinidad cultural con los nativos que estudiaron. De hecho, la antropología como disciplina se edificó a partir del estudio del otro, que generalmente vivía en lugares remotos y comúnmente eran colonias de las grandes potencias. La antropología implicó una suerte de abandonar el hogar para trasladarse a esos lugares. Incluso Malinowski recomendó “no vivir con otros blancos, sino entre los indígenas. [...] Sólo es posible realizar un trabajo de campo satisfactorio si se vive directamente entre los indígenas”(1986: 24). En mi caso, los lugares en los que acompañé a los maestros y maestras para mí no son remotos, más bien me son familiares. Así, puedo declarar una cierta cercanía con los maestros y maestras. Desde mi condición *ayuuk*, comparto historias, lengua, ciertas tradiciones culturales, ideas y nociones sobre la naturaleza. Asimismo, nuestras historias de vida tienen memorias similares en cuanto a las carencias. En cierta medida “yo formaba parte de lo que preguntaba y reflexionaba” (Díaz Gómez, 2007: 352). Esta manera de ser antropólogo en la disciplina se ha conocido como antropología nativa y tiene diferentes acepciones. Para Takami Kuwayama (2003), en la historia de la antropología el término ha tenido una evolución. En un principio se usó como una referencia peyorativa ya que con eso se señalaba a sujetos específicos, colonizados y primitivos en

contraposición a colonizadores y civilizados. Cuando los indígenas emergieron como antropólogos y estudiaron sus propias culturas o comunidades fueron conocidos como “antropólogos nativos” lo cual supuso la idea de que estos investigadores podrían representar sus propias historias sin distorsiones o residuos (Appadurai, 1988; Narayan, 1993). Más que intentar una representación sin distorsiones, en esta tesis como propone Kirin Narayan me asumo más en la idea de un antropólogo híbrido, pues soy y no soy nativo. Si bien no tengo raíces o antepasados de diversas culturas a través del proceso educativo he adquiridos otras ideas y nociones del mundo. Lo mismo podría decirse del profesorado que trato en la tesis, son personas que han viajado física y culturalmente. Están en permanente contacto con el mundo global, sus experiencias están atravesadas por las tecnologías de comunicación y transporte, la educación y la constante interacción intercultural. La idea de un sujeto monocultural, en los tiempos actuales deben ser una excepción pues la mayoría ha de tenido contactos directos e indirectos con otras culturas.

Aunado a éstas, también existe la creencia de que los antropólogos nativos no tienen dificultades con el lenguaje por ende pueden establecer un *rapport* más fácil. También se dice que la proximidad con la comunidad de estudio es una limitante para tomar distancia. Y una última idea que se tiene es que por ser del tercer mundo a menudo olvidan los agentes gobernantes (Kuwayama, 2003: 9). Ciertamente, las entrevistas en lengua *ayuuk* con los maestros y maestras que realicé en el plantón de la Ciudad de México generaba una confianza más inmediata, sin embargo, al momento de transcribirlas y traducirlas muchas veces tuve que forzar las ideas para ponerlos en los conceptos del castellano. Por ejemplo, la idea que tenemos de la autoridad en los mixes es algo así como los padres-madres o nuestras guías, de hecho, comúnmente lo referimos como gran autoridad (*měj kutunk*) o todavía peor como patrón-dueño (*wěntsën*). Traducir estas palabras de manera literal mostraría a los gobernantes como sujetos que velan por nuestras vidas o de quienes somos sus propiedades. Pero después de haber recibido por parte de la policía los macanazos, patadas, insultos, humillaciones, obviamente no se pueden nombrar con las palabras nobles que tiene el *ayuuk* para la figura de autoridad.

Respecto de la proximidad y la distancia con la comunidad de estudio también hay algo de cierto. Cuando residí con los maestros y maestras *ayuuk* del sector Ayutla en el plantón, en las marchas, los acompañé a sus diversas reuniones, viví con ellos en una

comunidad casi como si fuera mi propia comunidad, ellos como magisterio y yo como investigador. A menudo me sucedía que las preguntas obvias hacían reaccionar a mis informantes de forma negativa, como diciendo: ¿De verdad me estás preguntando eso? ¿No sabes de eso? ¿Por qué te comportas como extraño? Y para evitar estas incomodidades lo que hice fue iniciar platicando y después pidiendo su opinión al respecto. O en el caso contrario, en ocasiones obvié las preguntas obvias.

En otras regiones y sectores, puesto que ya no había una familiaridad tan cercana, me puse la piel del magisterio. Una vez acompañé a las autoridades sindicales a presidir una asamblea delegacional, nunca me presentaron como investigador sino como parte de la comisión, así la base podía expresar y externar libremente sus opiniones (según, una de las autoridades de esta forma se evitaba que preguntaran qué hacía un investigador con ellos). Para mí era interesante porque podían expresarse con mayor naturalidad, la presencia de un investigador hacía que dijeran las cosas más elaboradas omitiendo ciertos aspectos. Camuflarme como parte de las autoridades sindicales que ayudaba para acomodar las sillas o los papelógrafos, por un lado, evitaba comprometer mi relación con las autoridades sindicales y, por el otro, ofrecía la oportunidad de acceder a los datos de manera más fácil.

En los espacios más cerrados como la asamblea estatal y el congreso, es decir, donde supuestamente se tomaban las grandes decisiones, mi camuflaje magisterial era aún mayor. Para ingresar a estos espacios los asambleístas primero pasaban por un proceso de acreditación que evitaba la infiltración de cualquier persona ajena al magisterio. A pesar de que ingresaba a estos espacios bajo el consentimiento de alguien, siempre acompañado de un amigo o amiga, este proceso me producía mucha inseguridad, sentía que era el único infiltrado y, por ende, potencialmente sospechoso y podía ser denunciado. Ya estando adentro, las acusaciones de charro (traidor), los choques de ideas, las sospechas, las denuncias, que se producían entre los asistentes, generaba un ambiente tenso; en lo personal, me generaban una gran ansiedad y un sentimiento de culpabilidad. Seguramente, esta situación inhibió observar más cosas, pero como académico me hizo entender que es parte de la formación, y que podía tener la conciencia tranquila pues los datos que obtenía de esos espacios para nada estaban destinados a ser usados contra el magisterio, sino que formaban parte de una investigación que intenta comprender el magisterio más allá de lo que la mayoría puede decir sobre la S-22.

El momento más tenso que viví fue en un congreso político. Esa vez ingresé con una credencial de invitado, con eso pude observar todas las actividades previo a las mesas de discusión pero para ingresar a una de las mesas mi aval convenció al portero haciéndome pasar como un estudiante de una universidad pública y con la credencial volteada mostrando la parte firmada para hacer creer a los demás asistentes que también era un delegado efectivo pues varios no habían podido acreditarse como tal porque a sus documentos les faltaba algún sello, no había correspondencia de datos, o en el peor de los casos, se habían autonombrado como delegados. Para atenuar la sospecha, en ésta y en otras ocasiones, opté por escribir en mi cuaderno las ideas principales para después elaborar mis notas de campo, y cuando se podía, también grababa algunas intervenciones en audio. Y las veces que no pude ingresar a la asamblea estatal le pedía a mis amigos y amigas que me lo platicaran al día siguiente, algunos me sugirieron que lo podían grabar, a lo cual accedí con gusto, pues eso me facilitaba contar con material en audio.

Conforme pasó el tiempo, aprendí los vocabularios y las consignas propios del gremio, al principio no me hacían sentido, me estaba forzando demasiado en entenderlos, pero me di cuenta que el significado no era lo más importante, sino el efecto que producía en la acción colectiva. El corear las consignas nos hacía pertenecer y sentirnos en un espacio común. Eso creaba un ambiente en el que todos éramos cercanos. De esta manera formaba parte de una comunidad política y politizada, de la cual aprendí nuevos lenguajes y formas de comprender el mundo, por ende, las interpretaciones que hago en la tesis en cierta forma son un influjo de mis informantes.

Por último, me gustaría señalar que por ser *ayuuuk* y tener una proximidad cultural con un cierto tipo de maestros, si asumo la etiqueta de antropólogo nativo no sería para decir que esta tesis es una representación libre de distorsiones, o que la proximidad haya inhibido un acercamiento objetivo, sino más bien que lo nativo del texto permitiera un diálogo cercano con los maestros y maestras, que se sintiera identificados en la representación pero que también reconocieran las críticas de las que son objeto. A partir de un balance entre una ética por la justicia en México y mi papel de estudioso de sus iniquidades y sus luchas, intento ofrecer conocimientos, como dice Darren J. Ranco (2006: 69-71) que fueran útiles al magisterio para pensar, organizar y producir nuevas formas de lucha. Pero que también fuera útil para el público en general al pensar e imaginar críticamente la lucha del magisterio, es

decir, que los señalamientos no fueran a partir de la satanización. Y en términos académicos, que ofrezca pistas para abrir nuevos temas de investigación.

V. Organización del texto

La tesis está organizada en cinco capítulos. El primero es una mirada del magisterio a través de las historias personales y familiares del maestro desde su condición social, económica en la que se observa una resistencia y lucha permanente para acceder a la educación. Por otro lado, es también una mirada hacia el papel del maestro como un intelectual del estado y de la comunidad en su transformación.

El segundo capítulo presenta la organización y la forma de gobierno sindical de la S-22, en él se analiza la relación entre las autoridades sindicales (líderes) y las bases, la asamblea estatal, el proceso electivo, el uso de las participaciones sindicales, el papel de las maestras en estos espacios. Sobre todo, se muestra que la actividad política de la S-22 funciona a partir de los grupos y segmentos que trazan y tiran líneas para encauzar la ruta del movimiento.

El tercer capítulo es un retrato etnográfico de la organización de la resistencia en la movilización. Aquí el lector encontrará los recursos materiales con los que se resiste en la lucha campal, tales como la alimentación a base de tlayudas y quesillo, lonas y casas de campaña como protección de la intemperie, un hacinamiento bastante insalubre, escasas mudas de ropa, etcétera. Asimismo, el lector comprenderá las estrategias de lucha, los dispositivos de seguridad, pero también los conflictos que surgieron en su momento, mismos que pueden conducir a la continuidad y/o cese del plantón.

En el cuarto capítulo abordo las contradicciones y paradojas de la resistencia en la práctica docente. La ejecución y la puesta en práctica de las ideas y discursos de educación alternativa que la S-22 pregonan en el discurso público. La educación popular, crítica y comunalista en lo concreto es un fenómeno conflictivo y problemático, a menudo los maestros y maestras rehúyen las supuestas pedagogías alternativas y en su lugar trabajan como lo han hecho tradicionalmente, y cuando intentan instaurar una nueva forma no siempre

es compartida por las autoridades y los padres-madres de familia. Así, en este capítulo el lector se encontrará con una serie de problemas y disyuntivas a las que se enfrentan los docentes.

En el último, abordo la resistencia que el magisterio dio en el campo jurídico. En este presento los recursos conceptuales y teóricos tales como diversidad cultural y la comunalidad, conceptos que utilizó el magisterio para argumentar su rechazo a la RE y demandar la necesidad de una Ley de Educación *ad hoc* para Oaxaca. A pesar de que la mayor parte de su propuesta no fue incluida ni en la Ley federal ni en la local, la elaboración de la iniciativa de Ley causó un gran revuelo en el magisterio, dedicaron días y meses en las que se generaron grandes discusiones.

CAPÍTULO I. ¿Quiénes son esos maestros que irrumpen en las calles de la ciudad de Oaxaca y del DF? Una mirada desde el sector de Ayutla

Durante los meses de agosto, septiembre y octubre del 2013 en los medios de comunicación y en las redes sociales los maestros y maestras de la CNTE y de la S-22 aparecieron como las personas más indeseables por irrumpir la cotidianidad del tráfico vehicular y del transeúnte de la gran ciudad del Distrito Federal. Aparecieron adjetivos y frases como “pinches indios mugrosos”, “pongan un alto a estos mugrosos maestros”. El canal de televisión “proyecto 40” de TvAzteca, el 29 de agosto del 2013 publicó en Twitter el siguiente post “#TodoPersonal. La #CNTE mantiene a la educación como rehén de la lucha por el poder”. Este último daba a entender que los maestros y maestras habían dejado a sus estudiantes sin más razón que por el hambre de poder, que no tenían ningún derecho, mucho menos una necesidad para presionar al gobierno irrumpiendo las calles. Por su parte, la prensa de Oaxaca se quejaba de lo mismo, la S-22 contamina la belleza de Oaxaca ahuyentando a los turistas, lo cual genera grandes pérdidas económicas y que su propuesta educativa simplemente no tenía razón de ser (Notas de campo, noviembre del 2013).

Definir o caracterizar el magisterio oaxaqueño no representa mayor problema para los grandes medios de comunicación como Televisa, Tv Azteca, Milenio, entre otros. Estos medios de comunicación conforman lo que algunos estudiosos han llamado duopolio televisivo que además de obtener millones de ganancias por los anuncios del gobierno, juegan un papel importante en la forma de gobernar a México ya que desde éstos se alimenta a la población con productos culturales (telenovelas, show en vivo, entre otros) que las entretienen y las adormecen, pero también es una fábrica de personajes de la política. Esta última función es sostenida por muchos analistas pues la llegada de Enrique Peña Nieto a la Presidencia habría sido orquestada desde Televisa. En el contexto de la RE jugaron un papel fundamental para construir y promover un imaginario del movimiento magisterial. Bastó con agregarle ciertos adjetivos racistas y discriminatorios para construir de tajo a una masa que crea y produce caos en la sociedad y en la educación, incapaces de educar y guiar a los niños, por ende, únicos responsables del fracaso educativo mexicano. Para estos medios, los problemas y las necesidades del magisterio no interesan, el maestro de Oaxaca es mugroso,

hambriento de poder y punto. Es un sujeto sin historias y sin rostro o con el peor rostro de México.

Como *ayuuk jää'y* (gente del pueblo *ayuuk*) y antropólogo, esta definición me resulta (ba) molesta y ofensiva, tal vez porque comparto el origen étnico de muchos maestros y maestras. Para mí, la lucha magisterial, no se puede reducir sólo al hambre de poder, o por indios o por mugrosos. No es válido definirla a partir de los supuestos sueldos exorbitantes de algunos docentes que fueron publicados en los medios de comunicación para decir que no tenían necesidad de protestar pues casi son millonarios. Tampoco se puede reducir a la base magisterial a una masa homogénea y mansa, utilizada y aprovechada por los líderes. Ni muchos menos reducirla a una lucha sindical o académica. Hay más historias que las caracterizaciones reductivas.

Como he dicho en la introducción de la tesis, el movimiento magisterial-sindical no se puede entender estudiando únicamente su interioridad sino también considerando su exterioridad. Las historias personales, familiares y/o comunitarias de cada maestro y maestra; el vínculo con los estudiantes, padres-madres de familia y las comunidades; el papel en la construcción del nacionalismo mexicano son componentes que inciden de manera fundamental en sus diferentes formas de lucha. Al considerar estos aspectos pretendo mostrar una imagen más amplia y compleja, con contradicciones y problemas, más allá de los adjetivos de odio y discriminación que los medios han acuñado. Que permita ver a sujetos con rostros e historias que se plantan en las calles y los espacios públicos. En fin, mostrar que el movimiento magisterial no es blanco ni negro, sino diverso.

En la primera parte de este capítulo ofrezco una descripción muy general del contexto en que se desempeñan y viven los maestros y maestras del sector Ayutla a quienes acompañé tanto en las movilizaciones de la Ciudad de México y Oaxaca como en las actividades educativas en una comunidad del sector. Entre la población son sujetos con ciertos privilegios a los que han accedido con esfuerzo y trabajo. Como ellos dicen, a través de la lucha personal y sindical.

En la segunda, a través de las historias de vida y la memoria de los maestros y maestras, veremos que en general crecieron, se formaron y se hicieron docentes en condiciones infraestructurales desfavorables y carentes. Estos procesos históricos de cada sujeto en forma individual y colectiva inciden de manera definitiva en la constitución del

habitus (Bourdieu, 2007), es decir, sus prácticas, pensamientos, formas de percibir, desear y apreciar el mundo no sólo vienen de lo sindical sino también del ámbito familiar, comunitario, del contexto económico, político y cultural.

En la tercera, me enfoco a reconstruir la genealogía de la figura del maestro en las comunidades del mixe medio-alto. A través de la revisión de la literatura en diálogo con la teoría del bróker y del intelectual veremos que la figura del maestro para el estado mexicano resultó un recurso importante para introducir nuevas formas de ser, hacer y pensar. Para los pueblos y comunidades los docentes resultaron cardinales para acceder a la burocracia y a otros recursos. A parte a éstos, los maestros y maestras emergieron como figuras con cierto poder independiente para moverse de un lado a otro, o en su caso, se convirtieron en forjadores de conciencia de clase o étnica y contribuyeron al proceso de reflexión autonómica y reivindicativa.

En la última, muestro el lugar sociológico que tienen ahora los docentes. A diferencia de la década de los ochenta en que tenían una autoridad moral similar a la de los curas, ahora los son cuestionados y criticados fuertemente. Al parecer este desplazamiento tiene que ver con que ahora en las comunidades existen profesionistas de diferente tipo lo que hace innecesaria la presencia de maestros en cuestiones como la traducción y la redacción de oficios o la gestión ante las instituciones de gobierno. El tiempo de la actualidad ya no necesita de maestros y maestras para estas cuestiones, exige otro tipo de profesorado, más en la idea de intelectuales con otro tipo de habilidades.

1. 1 Caracterización general del contexto

La región Sierra Norte –según esquema sindical– está subdividida en tres sectores: Villa Alta, Ixtlán de Juárez y Ayutla Mixes. En los tres sectores suman 4,000 docentes aproximadamente, organizados en 35 delegaciones y 2 centros de trabajo que atienden a una población de alrededor de 31,000 estudiantes, de preescolar a secundaria en sus diferentes modalidades.

Si bien di seguimiento a los tres sectores de la Sierra y al sindicato en general, la información que presento y discuto en este capítulo en gran medida provienen del trabajo de campo con algunas delegaciones del sector Ayutla que cubren 14 municipios del mixe medio-

alto y algunas comunidades zapotecas y chinantecas. Este sector está integrado por 15 delegaciones y un centro de trabajo que conforman una población de 1400 personas que agrupa el personal de los centros educativos, de las supervisiones, de las jefaturas zonas y de los comisionados sindicales. Todos ellos, atienden aproximadamente 15,000 estudiantes que van desde preescolar a secundaria.

Ilustración 2. Ubicación de los tres sectores de la Sierra Norte

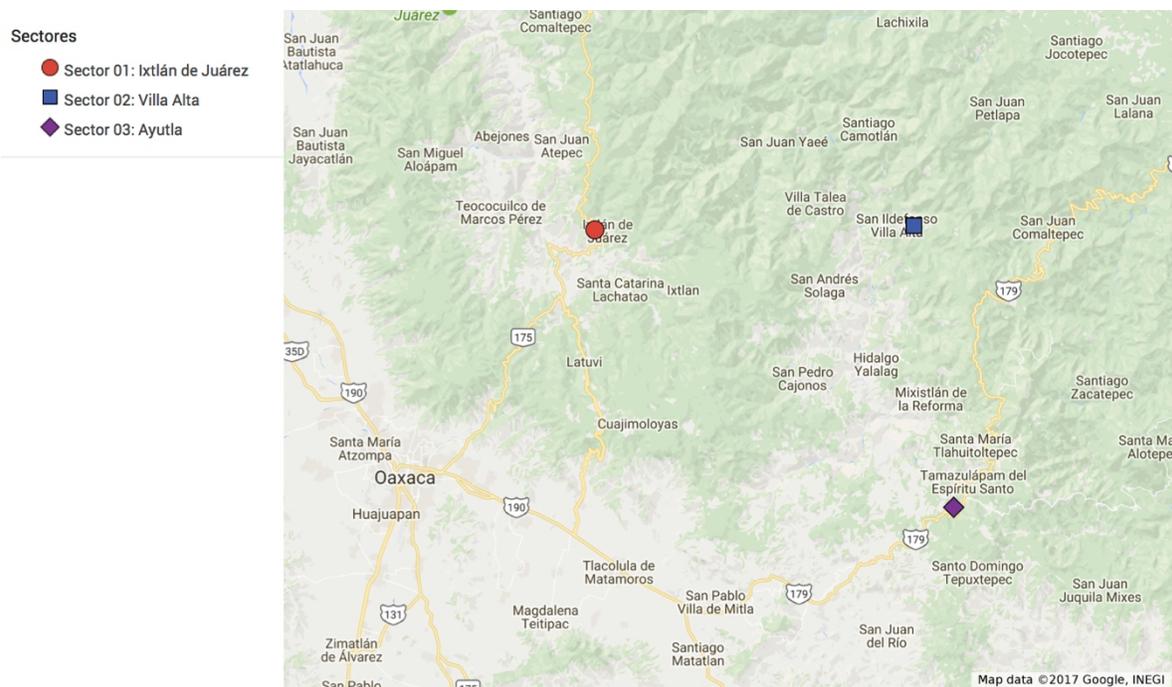


Tabla 2. Personal docente y administrativo de los municipios en los que el sector Ayutla tiene influencia. Ciclo escolar 2014-2015.

No.	Municipios	Preescolar indígena	Primaria indígena	Preescolar general	Primaria general	Secundaria general	Secundaria técnica	Secundaria comunitaria	Telesecundaria	Total
1	Asunción Cacalotepec	5	16	0	0	0	0	0	11	32
2	Tamazulápam del Espíritu Santo	17	30	0	26	0	37	0	11	121
3	Mixistlán de la Reforma	8	22	0	0	0	0	0	13	43
4	San Juan Cotzocón*	12	31	0	0	0	0	0	14	57
5	San Juan Juquila Mixes	9	7	2	26	15	0	0	13	72
6	San Lucas Camotlán	11	24	0	0	0	0	0	12	47

7	San Miguel Quetzaltepec	20	44	0	8	20	0	0	11	103
8	Santa María Alotepec	8	15	0	9	0	0	0	13	45
9	Santa María Tepantlali	11	19	0	16	0	0	0	14	60
10	Santa María Tlahuitoltepec	22	38	7	57	42	0	0	24	190
11	Santiago Atitlán	9	29	0	0	0	0	0	15	53
12	Santiago Zacatepec	9	0	3	50	16	0		13	91
13	Santo Domingo Tepuxtepec	16	46	0	0	0	0	1	25	88
14	Totontepec Villa de Morelos	12	25	12	25	0	0	3	21	98
	TOTAL	169	346	24	217	93	37	4	210	1100
	Diferencias porcentuales	15.36	31.45	2.18	19.73	8.45	3.36	0.36	19.09	100%

Datos elaborados a partir del Sistema Nacional de Información de Escuelas. Se han prescindido las escuelas del CONAFE puesto que no pertenecen a la Sección 22.

* Sólo está considerada la cabecera municipal de San Juan Cotzocón ya que las escuelas de sus agencias pertenecen al bajo mixe y sindicalmente pertenecen a otra región.

Tabla 3. Número de estudiantes de los municipios en los que el sector Ayutla tiene influencia. Ciclo escolar 2014-2015.

No.	Municipios	Preescolar indígena	Primaria indígena	Preescolar general	Primaria general	Secundaria general	Secundaria técnica	Secundaria comunitaria	Telesecundaria	Total
1	Asunción Cacalotepec	104	301	0	0	0	0	0	112	517
2	Tamazulápam del Espíritu Santo	324	597	0	370	0	338	0	128	1757
3	Mixistlán de la Reforma	177	418	0	0	0	0	0	195	790
4	San Juan Cotzocón*	228	535	0	0	0	0	0	191	954
5	San Juan Juquila Mixes	168	170	35	358	92	0	0	165	988
6	San Lucas Camotlán	210	458	0	0	0	0	0	214	882
7	San Miguel Quetzaltepec	389	834	0	121	222	0	0	157	1723
8	Santa María Alotepec	395	97	0	46	0	0	0	151	689
9	Santa María Tepantlali	197	337	0	211	0	0	0	223	968
10	Santa María Tlahuitoltepec	385	663	111	824	345	0	0	301	2629
11	Santiago Atitlán	165	449	0	0	0	0	0	220	834
12	Santiago Zacatepec	162	0	36	762	197	0	0	188	1345
13	Santo Domingo Tepuxtepec	320	902	0	0	0	0	7	338	1567
14	Totontepec Villa de Morelos	233	493	123	331	0	0	34	272	1486
	TOTAL	3457	6254	305	3023	856	338	41	2855	17129
	Diferencias porcentuales	20.18	36.51	1.78	17.65	5.00	1.97	0.24	16.67	100%

Datos elaborados a partir del Sistema Nacional de Información de Escuelas. Se han prescindido las escuelas del

CONAFE puesto que no pertenecen a la Sección 22.

* Sólo está considerada la cabecera municipal de San Juan Cotzocón ya que las escuelas de sus agencias pertenecen al bajo mixe y sindicalmente pertenecen a otra región.

Comparando estas dos tablas, observamos que tanto en el nivel preescolar como en primaria en la mayoría de los municipios predominan el profesorado y el estudiantado del subsistema indígena-bilingüe, esto no quiere decir que en la primaria y preescolar general no existan maestros y estudiantes de origen indígena y hablantes del mixe, en realidad la mayoría de ellos son originarios del lugar. Y en el nivel secundaria, la modalidad que predomina es la Telesecundaria, en su mayoría ubicadas en las comunidades y localidades menos urbanizadas y con pequeñas poblaciones. De hecho, habría que decir que la mayoría de estos municipios están considerados de alto y muy alto grado de marginación¹⁷. Revisando los datos del INEGI (2010) y siguiendo los criterios de los índices de desarrollo humano, encontramos que la población mayor de 15 años tiene escasa o nula escolaridad; viviendas sin servicio de agua potable, drenaje, hacinamiento, piso de tierra; ingresos que apenas llegan al salario mínimo.

Tabla 4. Índice de marginación de los municipios del sector Ayutla

	Municipio	Población Total	Grado de marginación del municipio 2010	Grado de rezago del municipio 2010
01	Asunción Cacalotepec	2495	Muy alto	Alto
02	Tamazulápam del Espíritu Santo	7362	Alto	Alto
03	Mixistlán de la Reforma	2770	Muy alto	Alto
04	San Juan Cotzocón*	22356	Alto	Alto
05	San Juan Juquila Mixes	3924	Muy alto	Alto
06	San Lucas Camotlán	3026	Muy alto	Muy alto
07	San Miguel Quetzaltepec	7293	Muy alto	Alto
08	Santa María Alotepec	2778	Alto	Muy alto
09	Santa María Tepantlali	3505	Muy alto	Muy alto
10	Santa María Tlahuitoltepec	9663	Muy alto	Muy alto
11	Santiago Atitlán	3180	Alto	Alto
12	Santiago Zacatepec	5515	Muy alto	Muy alto
13	Santo Domingo Tepuxtepec	5194	Muy alto	Muy alto
14	Totontepec Villa de Morelos	5598	Alto	Alto
	TOTAL	84659		

¹⁷ Más allá de este sector el panorama a nivel estatal no es tan diferente. La Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) muestra en sus datos del 2014 que más del 60% de la población del estado de Oaxaca vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Esta población generalmente se encuentra asentada en los 16 pueblos indígenas y en comunidades mestizas-rurales. A nivel nacional, del 2010-2012 ocupó el tercer lugar, y en el 2014 pasó a ocupar el segundo lugar, 66.8% (2,662,748) en pobreza y de 28.3% (1,130,297) en pobreza extrema. En términos materiales estos datos significan que las personas apenas pueden satisfacer sus necesidades básicas (alimento, servicios de salud, vivienda, educación) Como parte de la pobreza, el INEGI (2010) caracteriza la educación de Oaxaca como básica pues “el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 6.9, lo que equivale a prácticamente el primer año de secundaria”.

Nota: Los datos están basados en la estadística del INEGI 2010

*El sector Ayutla solamente atiende la cabecera municipal de San Juan Cotzocón.

Cierto que en estos municipios prevalece un alto grado de marginación, pero también hay que resaltar que la mayoría de las cabeceras municipales tienen carreteras pavimentadas, energía eléctrica, telefonía fija y en algunas con telefonía móvil, radios comunitarias en Tlahuitoltepec, Ayutla y Zacatepec, acceso a internet como negocios particulares. Asimismo, cuentan con un centro de salud básico y un hospital regional financiados por el estado. En las localidades más grandes como Ayutla, Tamazulapam y Tlahuitoltepec existen consultorios y laboratorios clínicos particulares.

En la literatura sociológica y antropológica hemos sido descritos como de religión sincrética (Kuroda, 1993) pues celebramos y creemos tanto en los santos/virgenes católicos como en los cerros y las cuevas. En cada cabecera municipal al menos se realizan tres fiestas patronales cada año que funcionan como espacios de intercambio comercial, deportivo y musical (en cada fiesta mínimo se invitan a dos bandas filarmónicas de las comunidades cercanas lo cual implica que la banda anfitriona debe regresar el favor). En la organización política eligen a sus autoridades bajo el esquema asambleario y a mano alzada, mismas que sólo duran un año (Kraemer, 2003; Recondo, 2007). La economía del sector primario de estos pueblos es la agricultura (maíz y frijol) y en los municipios de clima templado el café constituye una fuente principal de ingreso. En cuanto a la educación la mayoría de las cabeceras municipales cuentan con escuelas de primaria completa, escuelas municipales de música, secundarias, bachilleratos. En Tlahuitoltepec hay dos espacios de formación universitaria, un instituto tecnológico que ofrece dos licenciaturas vía internet y una universidad de corte comunal e intercultural que oferta dos licenciaturas. En las décadas de los ochenta y noventa en estos municipios hubo un proceso colectivo de reflexión autonómica sobre la educación y la cultura que tuvo como resultado la creación de la “comunalidad” como teoría. Al menos en Oaxaca se ha convertido en uno de los conceptos más importantes cuando se habla de lo indígena en el ámbito educativo, jurídico, cultural y, por supuesto, en el magisterio de la S-22.

Según las autoridades sindicales (datos del 2013-2014) alrededor del 80% de las maestras y maestros del sector de Ayutla son nativos de estos municipios. En comparación con la mayoría de la gente, podemos decir que conforman una clase privilegiada pues tienen

cubierta las necesidades básicas. Quienes llevan más de diez años en el servicio docente experimentan mejoras en sus condiciones de vida. A menudo tienen casas de concreto (algunos hasta de tres niveles) con varios cuartos, baño integrado, cocina integral, televisión por cable; cuentan con automóvil. Y algunos de mayor antigüedad tienen casa en la ciudad de Oaxaca, sus hijos tienen acceso a la educación superior incluso en instituciones privadas. En el ámbito comunitario fungen como autoridades municipales y morales, es más, en algunos casos son acusados de acaparar los cargos municipales. Tienen posibilidades de acceder a la literatura, a la prensa, así como a otros productos culturales.

En su mayoría laboran en el sub-sistema de educación bilingüe-indígena y telesecundaria. Los no nativos laboraban en las primarias federales y en las secundarias (federales y técnicas). Por criterios sindicales y académicos pueden laborar en sus comunidades de origen o en comunidades vecinas. Quienes laboran fuera de sus comunidades generalmente viajan en transportes colectivos o aprovechan el automóvil de sus mismos compañeros cooperando para el gas. Rentan pequeños cuartos donde instalan su cama, su cocina y su pequeño librero. A diferencia de los hombres, la mayoría de las mujeres preparan sus propios alimentos y se llevan a sus hijos (as). Fuera de las actividades escolares, los fines de semana están con sus familias, al trabajo agrícola o al comercio y, en su caso, algunos asisten a las universidades públicas (Universidad Pedagógica Nacional) y/o privadas.

Si bien las condiciones de vida de los maestros y maestras han mejorado significativamente no siempre fue así. Regresando cincuenta años atrás y considerando como punto de partida la década de 1965-1975, en la que nacieron los docentes con más de veinte años de servicio y/próximos a jubilarse, en la actualidad se tiene que la mayoría de ellos crecieron y se forman con carencias. Por ejemplo, el maestro Melitón Nolasco del municipio de Santa Cruz Mixe nacido en 1967, en 2013 me platicó que en su comunidad no había luz ni carretera, además su familia (él con sus cinco años) tuvo que migrar a la Ciudad de México para huir de los resabios del poder caciquil de los Rodríguez¹⁸. Por su parte, el maestro Tiburcio Vásquez, nacido en 1973 en otro municipio mixe y actualmente con un cargo en el Comité Ejecutivo Seccional (CES), cuenta que cuando él tenía diez años su mamá vendía

¹⁸ De 1930 a 1959 Luis Rodríguez desde Zacatepec ejerció un poder caciquil sobre los demás pueblos mixes, que mantuvo un control férreo sobre la economía y la política (Díaz Gómez, 2007; Recondo, 2007) como “un instrumento de los gobiernos federal y estatal para la penetración del colonialismo interno y la transculturación en las zonas indígenas apartadas” (Laviada, 1978: 152).

comida a los trabajadores de la carretera, en el rancho donde vivían no había luz y ni siquiera había una escuela, tenía que ir a la cabecera municipal o a algún internado.

Salvador Sigüenza (2007: 253-254) y Etzuko Kuroda (1993: 33) muestran que antes de 1965, la Sierra Norte de Oaxaca únicamente se comunicaba con la capital a través de la carretera de Ixtlán. En la región *ayuuuk* fue hasta el año 1974 cuando la carretera llegó a Ayutla, el primer pueblo para entrar a los mixes. A la par, también se introdujo el servicio de energía eléctrica que poco a poco ha estado cubriendo a la mayoría de las comunidades y rancherías. Y el servicio de salud se encontraba totalmente ausente. En el tema educativo, en 1960 en los mixes había 73% de analfabetismo, en la región de Ixtlán 56% y, de Villa Alta 54%.

Ahora si pensamos en aquellos y aquellas más jóvenes nacidos en las décadas de los ochenta y noventa en las que la mayoría de las cabeceras municipales ya contaban con escuelas (aunque incompletas), carreteras y la energía eléctrica, también crecieron con carencias. En esas décadas las condiciones de vida no mejoraron mucho, es más, hubo una gran recesión por la caída del precio del café, actividad económica principal del mixe medio. Por ejemplo, el maestro Melquiades Quintas de 35 años, originario del Municipio de Cempoala y Secretario General de su delegación (2012-2015), recuerda que después de haber quedado huérfano de madre a fines de los ochenta, para continuar con sus estudios de cuarto a sexto de primaria, “todos los días tenía que caminar descalzo” a la cabecera municipal, una hora cuesta arriba y media para retornar. Y para hacer la secundaria y la preparatoria tuvo que hacerlo fuera de su comunidad y de la región.

Lo anterior significa que la pobreza es parte constitutiva de la historia pues los de mayor antigüedad nacieron y crecieron en esos contextos. Es decir, sus vidas fueron marcadas por una lucha permanente frente a las adversidades económicas y políticas. Lo mismo se puede decir para el grueso del magisterio que ronda entre 30-40 años de edad (nacidos de 1975-1985), a pesar de que para entonces varias comunidades de la Sierra Norte ya contaban con luz y carretera, las condiciones económicas y educativas todavía tenían carencias, y siendo sinceros, las siguen teniendo. En el caso de aquellos o aquellas que nacieron y crecieron en contextos urbanos como la ciudad de Oaxaca las condiciones de pobreza no les son desconocidas. Si bien tuvieron mejores condiciones de formación, como educadores conocen de manera directa la pobreza que padecen las familias de los niños y las niñas del ámbito rural y/o urbano pues no hay ciudades sin migrantes ni marginados.

Ya estando en el servicio docente, de nuevo se encontraron con situaciones adversas en la década de los setenta y ochenta, tiempo en que el Estado pagaba un salario mísero que apenas solventaba la vida de las maestras y maestros en las comunidades y centros de trabajo, ante esto, el magisterio emprendió y protagonizó grandes jornadas de protestas para demandar el aumento salarial y otras prestaciones. Y para el año 2013, momento en que se desarrolló esta investigación, la RE apareció como una amenaza directa a la estabilidad laboral, un logro conseguido en las luchas anteriores.

1.2 Historias de vida de las maestras y maestros del sector Ayutla. Una mirada a las condiciones económicas y políticas de la formación personal y académica.

1.2.1 Maestros y maestras provenientes de familias campesinas.

Cuando estuve en la comunidad de Corral de Piedra, sede de la Supervisión de la Zona Escolar No. 13Y observé que en tiempos de lluvia los niños llegaban caminando a su escuela con huaraches y zapatos de hule llenos de lodo. Para ingresar al salón de clases, como manda la disciplina y la higiene escolar, primero se lavaban los pies y luego dejaban sus calzados en la puerta para no ensuciar el piso. Y para que los libros no se fueran a mojar lo cubrían con láminas de nylon. Al respecto, el personal académico de la escuela mostraba cierta preocupación, decía que sería bueno que hubiese un albergue porque había niños que caminaban hasta dos horas y en tiempos de lluvia no llegaban, pero por decisiones del gobierno, ya no se estaban autorizando más albergues, sólo cocinas comunitarias. Estos datos me recordaron mi propia infancia pues para ir a la escuela yo caminaba media hora de ida y de regreso lo hacía más de la hora, en los tiempos de lluvia el camino se ponía lodoso y resbaloso, los pies se salían del huarache y en ese caso era mejor quitárselo para caminar descalzo.

Los recuerdos que tienen mis informantes acerca de su infancia tienen algún parecido a mi propia historia y a la de los niños y niñas del Corral de Piedra. Las narraciones me resultaban familiares, mientras los escuchaba pensaba que se trataba de mi historia contada de otra manera, a veces le agregaban o le quitaban algo. Esta mezcla de imágenes me dice

que hay cosas y situaciones que no han cambiado mucho, sigue habiendo niñas y niños que soportan las inclemencias del clima para llegar a la escuela.

Durante las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX los niños no caminaban dos horas, caminaban días enteros para arribar a una escuela que generalmente contaba con un albergue (internado) donde permanecían por meses hasta que llegaban las vacaciones para regresar a sus comunidades de origen. Por ejemplo, los internados de Zoogocho, Yalalag, Guelatao y Tehuantepec fueron el hogar del estudiantado de la comunidad de Tlahuitoltepec, Tamazulapam y Ayutla (Cardoso, 2011: 20; Recondo, 2007: 68). Además de los internados oficiales, la orden salesiana jugó un papel importante en la educación de los primeros profesionistas de Ayutla y de Tlahuitoltepec, canalizó a varios jóvenes a sus internados en los estados como Morelos, Tlaxcala y Puebla. Esta dinámica continuó hasta los ochenta, los profesionistas de la zona media (Atitlán, Alotepec) narran que fueron internados en el Centro de Integración Social en Guelatao de Juárez.

Además de la escasez de espacios de formación, en esas mismas décadas el pueblo *ayuuk* aún padecía las atrocidades del poder caciquil, una forma de gobierno que fue un parteaguas en la configuración de la economía, la política y la cultura de la región *ayuuk*. En lo político y económico varios pueblos fueron sometidos y obligados a tributar con trabajo y dinero al cacique Luis Rodríguez¹⁹ en su calidad de administrador del distrito mixe. Aquellos pueblos que se rebelaron contra esta forma de gobierno fueron asesinados por los pistoleros del cacique, lo cual queda bien ilustrado en una carta dirigida al presidente Luis Echeverría firmada por varias autoridades municipales pidiendo justicia para castigar a Luis Rodríguez.

Los suscritos Autoridades Municipales de los pueblos de Quetzaltepec, Alotepec, Cacalotepec, San Pedro Ocotepéc, Camotlán, Mixes, con el debido respeto que se merece nos dirigimos ante usted para exponer nuestros problemas que nos afecta, para su resolución.

Aun no se borra en la mente de los habitantes de nuestros pueblos Mixes, el espectro de subyugación de que fueron víctimas por el cacique Luis Rodríguez Jacob, de triste recuerdo, durante 25 años que duró su caciquismo y durante ese lapso cometió innumerables e incalificables crímenes que fueron víctimas niños, ancianos y muchos ciudadanos útiles a la sociedad, como consecuencia de su desmedida ambición de dominio y riqueza; cuando ya no fue posible seguir tolerando sus actos delictuosos, los pueblos se sublevaron en su contra

¹⁹ Luis Rodríguez fue originario del Municipio de Santiago Zacatepec, comunidad donde estableció el distrito mixe y desde donde ejerció su poder caciquil. En su libro "Los caciques de la sierra" (1978), Iñigo Laviada narra las injusticias y los asesinatos que cometió el cacique en nombre del progreso y el desarrollo del pueblo mixe. Para Recondo es un personaje contradictorio, se caracteriza como una autoridad despótica que introdujo la carretera, la educación en la región *ayuuk* como elementos de la modernización. Su poder económico tuvo como base la producción del café por lo que cobraba un impuesto fijado por él mismo a los productores y comerciantes.

hasta lograr destruir su caciquismo.

[...] En el año de 1943, aprehendió en Alotepec Mixes; al Profesor Apolonio Sandoval, lo redujo a prisión y de ahí fue sacado para darle tormento, cortándole la lengua, quitándole la planta de los pies haciéndolo caminar en ese estado, y posteriormente le dio muerte cortándole los miembros superiores e inferiores haciéndolo pedazos; porque nunca estuvo conforme con la conducta del sanguinario cacique y porque públicamente le manifestó su inconformidad.

[...] Actualmente en sustitución del finado cacique quedaron los individuos: José Albino Solís, Guillermo Rodríguez, Artemio García y Mario Rodríguez originarios de Zacatepec y San Isidro Huayapam Mixe, autores intelectuales quienes en la misma forma actúan con los hechos anteriores (Laviada, 1978: 27).

La denuncia nos muestra una forma de gobierno basada en la muerte y en la violencia, en el miedo y en el terror, mantenía a los campesinos entre la “horca y el cuchillo” (Arriola, 2009). Después del fallecimiento de Luis Rodríguez en 1959, sus hijos mantuvieron el control político de las comunidades mixes hasta principios de los ochenta. Para escapar de este sometimiento, pero sobre todo resguardar la seguridad, algunas familias decidieron migrar a las ciudades. Por ejemplo, en 1972 al maestro Melitón Nolasco del municipio de Santa Cruz Mixe se lo llevaron a la edad de cinco años a la Ciudad de México, de esa forma su papá evitó ser asesinado como el abuelo y los dos tíos. Mientras duró el gobierno de los nuevos caciques, la familia del maestro Melitón no podía visitar su comunidad sin antes formar un círculo de seguridad familiar. Casos como este se puede considerar una excepción pues la mayoría de las familias soportaron la violencia caciquil, por ende, en vez de estudiar servían al cacique.

Cabe anotar que el caciquismo en la región *ayuuuk* no fue exclusivo ni aislado. Después de la revolución mexicana el estado “estableció un modo original de integración política que pasó ante todo por el vínculo clientelista. La articulación con las comunidades rurales se hizo a través de una serie de intermediarios, los caciques” (Recondo, 2007: 57). En este sentido podemos decir que formaba parte de las estrategias del estado mexicano para integrar a las comunidades indígenas a la vida política estatal. Por un lado, el caciquismo permitió a los gobernantes enarbolar el discurso de desarrollo y modernización; y, por el otro, mantuvo el control de los pueblos a través de los caciques locales.

Lo anterior nos muestra un paisaje político y económico desolador en el cual crecieron y se formaron los maestros y maestras jubilados y veteranos de la S-22 de la región Sierra.

Es decir, se templaron en un ambiente desfavorable²⁰, mismo que ha tenido un papel importante en cómo los maestros y maestras han enfrentado las políticas agresivas del estado, tema que se aborda en el capítulo dos.

Nací en 1966 en la comunidad de San José del Río, una pequeña comunidad oaxaqueña. La primaria la estudié ahí, pero a los trece años salí para estudiar la secundaria en Tlaxcala, hasta la fecha no he vuelto a vivir allá, sólo voy de visita. Un maestro que trabajaba en la comunidad me animó para estudiar en Tlaxcala, viviría y comería en la casa de sus padres a cambio de trabajo. Con una muda de ropa, junto con mi papá y el maestro salimos de la comunidad. Tres meses después de haber ingresado a la secundaria mi padre llega a visitarme, platica con el papá del maestro y éste le exige pagar tres meses de comida. Mi papá se asombra pues apenas llevaba dinero para su pasaje de ida y vuelta. Se aflige mucho y me dice que mejor me regrese al pueblo, a lo cual respondo que no, que no me podía regresar, que mejor consiguiera dinero en el pueblo para pagarle al maestro y en los próximos días yo abandonaba la casa. Nunca entendí por qué el señor me estaba cobrando cuando habíamos quedado que me iba a ganar la comida con el trabajo, ir por la alfalfa, traer las vacas y darle de comer a los marranos. Atendía como ocho marranos, un burro, cuatro vacas y varios conejos. Personalmente, el tránsito de primaria a secundaria fue muy doloroso. Vivir de arrimado y recibir malos tratos aún me duele. La secundaria fue un parteaguas de mi vida –lo dice con la voz ahogada–, prácticamente yo no tuve adolescencia, la viví muy rápido y tuve que adaptarme a un estilo de vida duro, a la exigencia del trabajo. Sufrí muchas calamidades siendo aún un niño, pero tuve que aceptarlo como un reto, era la única forma de poder reivindicarme, mostrarme y mostrarle a los demás que podía salir adelante. No podía rendirme, había salido con la misión de superarme y ser distinto a los de mi pueblo, a los de mi familia (Vicente González, entrevista en Oaxaca, diciembre del 2013)

Dos o tres décadas más tarde las condiciones de carencias seguían vigentes. Si bien en la mayoría de las cabeceras municipales mixes ya se contaban con primarias completas, incluso secundarias, muchas personas continuaron asistiendo a los albergues y/o recorriendo varias horas para recibir la instrucción básica. Y para aquellos que soñaban con una carrera o terminar la preparatoria, el CONAFE²¹ resultó un aliado importante para financiarse el estudio. Esta afirmación queda bien ilustrada con las siguientes historias.

El maestro Tiburcio Vásquez de 41 años, originario de un municipio mixe y actualmente con un cargo en el Comité Ejecutivo Seccional (CES), cuenta que su mamá les vendía comida a los trabajadores de la carretera, al ver que varios de ellos eran ingenieros, a pesar de la carencia económica se propuso darles estudio a sus hijos enviándolos a los internados. Ese momento, Tiburcio lo recuerda con tristeza, y cuando me narra sus recuerdos

²⁰ Si bien en la S-22 hay maestros hijos o familiares de algún cacique que crecieron y se formaron en un ambiente favorable no es una generalidad, más bien abundan las historias de carencias.

²¹ Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE) es un subsistema educativo que opera en las pequeñas localidades y rincones alejados de los centros urbanos.

en momentos se le ahoga la voz.

Vivíamos en un ranchito donde no teníamos ni CONAFE. A los seis años mi mamá me manda a estudiar a Santiago Astata en la región del Istmo. Era un internado, nos quedamos todo el tiempo, sólo nos iban a recoger hasta en las vacaciones. Sólo una vez, porque la de diciembre y la Semana Santa allí la pasábamos, era el abandono total de nuestros padres. [...] Se cierra el internado de Santiago Astata y me fui a otro internado que está en Soyaltepec Temascal, por Tuxtepec, para estudiar mi segundo año de primaria. [...] En ese tiempo quebraron todos los internados. Nos dieron una beca y nos dijeron que fuéramos a estudiar a Oaxaca, pero que íbamos a trabajar en las casas de los patrones y ellos cobraban el apoyo (Tiburcio Vásquez, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2014)

Lo que vemos en esta narración es una violencia estructural, los padres carentes de recursos, ausencia de espacios formativos, recorte presupuestal de los internados y al final, además de que el niño/adolescente debe trabajar para un patrón quien a menudo explota el trabajo infantil, tiene que convertirlo en su tutor pues por sí sólo no puede cobrar la beca. ¿Bajo este sistema de injusticia qué tipo de maestro u oaxaqueño podemos esperar? Obviamente esta estructura produce un sujeto con una conciencia de lucha, cada logro significa hambre, humillación, lucha, esperanza, por ende, debe defenderse con todos los recursos.

Al parecer el cierre del internado que padeció el maestro Tiburcio fue una generalidad en el país, en las mismas fechas, un maestro de la costa oaxaqueña que estudiaba su preparatoria en el estado de Guerrero también se vio obligado a dejar la casa del estudiante porque el gobierno cesó el financiamiento.

Eran casas particulares que rentaba el gobierno, ahí les daban hospedaje a los estudiantes los que venían de afuera, los que venían de Pochutla, de Río Grande y de diferentes partes de la costa. [...] Fue bajando el subsidio y todos los estudiantes nos organizábamos no solamente en la casa sino de todas las escuelas de Guerrero porque había varias casas estudiantes. Todos los que estábamos en esas casas nos organizábamos para ir a las marchas y a los mítines. [...] El gobierno nos dijo que ya no tenía más recursos para las casas de los estudiantes. Tuvimos que abandonar estas casas porque los dueños de las casas dijeron que el mismo gobierno ya no estaba pagando, nos cerraron las puertas y tuvimos que abandonar esas casas, tanto el comedor como los dormitorios (Cenobio Reyes, entrevista en Oaxaca, enero del 2014)

Para entender el cese de los internados y las casas de estudiantes hay que colocarlo en el contexto de la crisis financiera que sufrió México en la década de los ochenta. Hay que recordar, como señalan (Bortz & Mendiola, 1991) que a lo largo de los años setenta el estado mexicano había adquirido deudas millonarias con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para financiar la explotación de los yacimientos petroleros, pero ante la caída del precio del

petróleo en 1982, la deuda se volvió impagable²². Esta situación obligó al gobierno mexicano a hacer ajustes en los gastos sociales, entre los cuales los internados y las casas de estudiantes se vieron afectados de manera directa. Tal política de estado, obligó a Tiburcio a terminar sus estudios con mucho sacrificio en la ciudad de Oaxaca bajo la tutela de su hermano, trabajando y estudiando a la vez. Al concluir del bachillerato, ingresó al magisterio como interino oficial, es decir, con un salario pagado por el estado y con el tiempo adquirió una plaza definitiva.

El otro caso es del maestro Melquiades Díaz, una vez que concluyó la primaria, estudió la secundaria en la cabecera municipal de Cempoala, pero al concluirla no pudo seguir con el siguiente nivel, para eso necesitaba migrar al pueblo vecino, lo cual era imposible por la limitada economía familiar. Así que decidió ingresar al CONAFE como instructor comunitario para trabajar un año y después continuar con la preparatoria en Oaxaca. Poco después de que regresara a su pueblo y siendo uno de los pocos con estudios lo nombraron como secretario municipal. Los maestros y maestras que lo habían visto cumpliendo con su cargo le ofrecieron varios interinatos internos, esta figura era muy común entre los maestros y maestras del pueblo *ayuuik*, cuando un docente era nombrado como autoridad tenía el derecho de nombrar a su interino y le pagaba parte de su sueldo, era un arreglo interno, las autoridades educativas del estado no intervenían. Habiendo cumplido con varios interinatos internos finalmente logró un nombramiento oficial, de esa manera obtuvo su base.

La maestra Luciana y Sara de El Llano, también del municipio de Cempoala, recuerdan su infancia más amena. Después de haber terminado la secundaria, Luciana se metió a trabajar en el CONAFE y con la beca costó su preparatoria. Su papá no la apoyó para estudiar la preparatoria, él tenía la creencia de que las mujeres no debían estudiar, y aunque mandó a los hombres a la escuela ninguno de ellos terminó con una profesión. La segunda no pudo continuar con una carrera por falta de recursos.

[...] Aunque también tuve la intención de entrar al tecnológico porque quería estudiar administración, pero no pude por cuestiones económicas, sobre todo. Entonces vengo aquí a

²² “El PIB real per capita cayó en un 3% en 1982 y en un 6.5% en 1983; 1984 y 1985 fueron testigos de tasas de crecimiento insignificantes; en 1986, el PIB real per capita cayó otro 6.1%, y luego, en 1987, 0.8%. Como en el resto de América Latina, los aumentos en los precios se agregaron a los otros problemas económicos. En 1982, la inflación alcanzó el 98.8%; subió a 105.7% en 1986, y a 159.2% en 1987” (Bortz y Mendiola, 1991: 44)

cubrir a un maestro, en ese tiempo todavía había más facilidad de ingresar (Sara Ortega, entrevista en Pueblo Mixe, septiembre del 2014)

Ambas maestras ingresaron al magisterio como interinas después de haber terminado la preparatoria. Si bien en la segunda década del siglo XXI ha habido muchos cambios y mejoras en las comunidades, las carencias aún siguen vigentes en varios rincones del estado.

Maestras y maestros de otras regiones que ahora fungen como autoridades sindicales tienen historias similares a las anteriores. Por ejemplo, el maestro Luis quien es autoridad sindical de la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación (CETEO)²³, cuenta que proviene de una familia muy pobre donde él tenía pocas posibilidades de estudiar. Para costearse la secundaria, trabajó vendiendo paletas, trabajó en la Pepsi como cargador y pintor de casas, después se fue a trabajar a Toluca como técnico agropecuario y terminó convirtiéndose en maestro. El caso del maestro Ariel de la CETEO es lo siguiente:

Desde pequeño tuvimos muchas carencias, estudié en el internado General Santos Degollado –de la región del Istmo–. Estuve siete años ahí. [...] Cuando estábamos en el internado falleció mi papá y tuvimos más precariedad con mi mamá y los tres hermanos. [...] Cuando mis padres vieron que el mayor había terminado su primaria vieron el internado como una forma para avanzar (Ariel, entrevista en Oaxaca, febrero del 2014)

Estos relatos nos proporcionan un contexto de vida con mucha precariedad, en todo momento la trayectoria está atravesada por una pobreza estructural. Vemos a un sujeto que se paga la comida y el estudio a través del trabajo. A la vez, es un sujeto con mucha fuerza, energía y voluntad para evadir y romper la adversidad. Está en constante lucha de sobrevivencia con tal de llegar a ser maestro. Así, el paso por la escuela significa una lucha constante, es y ha sido un campo de batalla donde la maestra o el maestro debe sortear las dificultades y los obstáculos. Y para esto, los programas como el CONAFE, el internado y las redes familiares se convierten en recursos fundamentales para escalar en los niveles educativos. Así, concluir el nivel medio superior, hace diez o quince años significaba un gran logro porque ofrecía la posibilidad de detentar un trabajo docente en el magisterio hasta la jubilación. Incluso, les abría las puertas para continuar en el nivel superior. Para el medio indígena, el magisterio representaba un trabajo seguro y atractivo por las prestaciones sociales, seguridad laboral, seguro médico, etcétera, pero con la RE el panorama se torna más difícil si consideramos que

²³ Representación local de la CNTE

solamente el 1% de la población tiene acceso a la educación superior (INEGI, 2010). Aún con la licenciatura o maestría terminada la permanencia en el trabajo estará sujeto a los resultados de las evaluaciones.

Cierto que hay una estructura económica que somete y castiga el cuerpo de manera tajante, hay también una resistencia creativa e inventiva. Y me parece que esta resistencia a la adversidad es parte fundamental para producir un tipo de maestro que se mueve sin mayor problema en las calles y en los plantones, pues lo que subyace aquí es la historia de la movilidad laboral, del campesino al maestro, y éste tránsito está lleno de adversidades. Esto lleva a las maestras y maestros a protestar cuando de repente le dicen que con la RE hay un despojo inminente de su trabajo, trabajo que le ha costado toda una vida. Por su puesto, esta historia de lucha y sacrificio no es exclusiva del magisterio, sino más bien es la historia del pueblo oaxaqueño pues los profesionistas y los no profesionistas de orígenes similares tienen trayectorias parecidas. Es también la historia de la movilidad laboral, del campesino al maestro.

1.2.2 Maestros y maestras provenientes de familias de maestros (as)

A diferencia de los maestros y maestras de padres campesinos, quienes son hijos o hijas de profesores, a pesar de que se desarrollaron y se formaron en el mismo contexto social, político y económico, a nivel familiar tuvieron un escenario más favorable. Incluso, algunos conocieron la lucha magisterial desde la niñez, acompañaron a sus progenitores a las movilizaciones tales como marchas, plantones, ahí reconocieron y aprendieron los métodos de la lucha sindical; otros aprendieron a trabajar la tierra y el campo, sobre todo aquellos y aquellas originarias de comunidades indígenas o campesinas.

Cabe anotar que este tipo de maestros (as) no se puede caracterizar como algo homogéneo pues tienen diferencias generacionales, de género y regionales. Por ejemplo, Pablo Gómez, uno de los cuatro maestros serranos del Comité Ejecutivo Seccional (2012-2016), aunque su papá fue maestro su infancia la vivió con carencias pues no era fácil cubrir las necesidades de doce hijos, por ende, la familia emigró a la ciudad de Oaxaca donde los hijos e hijas mayores se emplearon en diferentes lados para contribuir al gasto familiar. A pesar de las carencias, su papá siempre los motivó a estudiar para que todos tuvieran una profesión y Pablo decidió dedicarse a la docencia.

El maestro Mariano García también del Comité Ejecutivo Seccional (2012-2016), nativo de la ciudad de Oaxaca y maestro de la región *ayuuuk*, recuerda que de niño vivió la ausencia de sus padres pues ambos fueron trabajadores de la educación por lo que durante las semanas de trabajo junto con sus hermanos se quedaban solos en casa. Además de las vacaciones, las jornadas de protesta en la ciudad de Oaxaca, les permitía estar con sus padres, incluso acompañó a su padre a las marchas y las maratónicas reuniones sindicales en la década de los ochenta pues este también formó parte del CES, tiempo en que tuvo auge la lucha de la CNTE. A diferencia de la mayoría de los integrantes del CES, Mariano García tiene un espacio de opinión en un medio local y posiblemente es uno de los que más lee.

Aunque también es hijo de profesores, Eleuterio López nació y creció en una comunidad de la Sierra Juárez, aprendió a trabajar el campo como cualquier niño de su edad. Recuerda que su infancia fue complicada porque nunca estaban en un sólo lugar, cada año sus padres se (los) cambiaban de centro de trabajo, y cuando había movilizaciones se quedaba al cuidado de sus tíos quienes lo llevaron a la milpa y a los cafetales.

Yo siempre viví como ermitaño y nómada con mis papás, desde preescolar, primaria y secundaria, íbamos a una comunidad un año o dos años. [...] La forma de vivir que yo tuve era muy complicada, somos cuatro hermanos, dos de ellos vivieron con mis abuelos en Lachiroag y yo con mis padres. [...] La vida de un maestro es muy complicada, porque salen a las reuniones sindicales y oficiales, a entregar documentación, salen a tramitar sus propias situaciones como trabajadores, desde ir a su supervisión, ir a su jefatura de zonas, venir al IEEPO. En esos tiempos que no había luz ni carretera, a mí todavía me tocó caminar de mi pueblo a Ixtlán, caminábamos tres horas. Muchos años después fue cuando ya llegó la luz, la carretera. Con decirte que no conocía ni la tele, la radio más o menos, no conocía muchas cosas. Recuerdo mucho, cuando mis papás se iban en agosto a trabajar al pueblo donde les tocaba y no regresaban luego, entraban en agosto y regresaban hasta diciembre. Salían y venían a Oaxaca a estudiar, yo me quedaba solito, me dejaban encargado con alguien del pueblo o me pasaban a dejar al pueblo de mi papá, ahí me quedaba con mis abuelos y tíos. Se me quedó mucho, cuando había movilizaciones en esos tiempos, estoy hablando del 84 y 85 ellos se iban por meses a las movilizaciones, nos dejaba al cuidado de mi tía, ella nos llevaba a cortar, limpiar y cosechar café o despulpar, todo era trabajo en el campo. Todo eso aprendimos a hacer. Como yo viví solito mucho tiempo mientras mis hermanos estaban en Lachiroag con mis abuelos pues iba yo con mis padres a donde quiera. [...] Cuando llegamos a Guelatao ahí yo cursé el quinto grado en la primaria de Guelatao, tendría como diez años y el sexto grado ya lo cursé en el internado, en el Centro de Integración Social, un año en primaria general y un año en primaria indígena (Eleuterio, entrevista en Oaxaca, 2014)

Las historias de vida de Marciano y de Eleuterio están marcadas por la ausencia de los padres por las actividades académicas y sindicales, es decir, hay un rompimiento de la estructura tradicional y común de la familia donde el papá y la mamá se encuentran presentes en la casa

o en su defecto el padre se ausenta por trabajo y la madre se queda al cuidado de los hijos. En ese sentido, estas historias muestran cómo se modificaron las relaciones familiares a partir de la transición laboral que implicó dejar del campo para incorporarse al magisterio.

Cabe señalar que la historia del maestro Eleuterio es muy común en la Sierra Norte y, posiblemente de todo el estado, en la mayoría de las familias docentes o donde uno de los progenitores es docente, los hijos e hijas se forman dentro del marco comunitario, así el tequio, las fiestas, el trabajo en la milpa, la asamblea, los cargos comunitarios, etcétera, son parte inherente de su crecimiento pero también pueden desarrollar otras habilidades pues tienen la posibilidad de acceder a ciertos recursos y espacios como una biblioteca familiar, acompañar a sus progenitores en las marchas, entre otras.

Por último, quiero agregar que además de las condiciones económicas y políticas que inciden en la visión del mundo del magisterio oaxaqueño, existen otras experiencias concretas que la nutren, tales como el paso por las instituciones académicas, la militancia en organizaciones civiles y políticas, los cargos comunitarios, etcétera.

1.3 El papel del magisterio en la configuración cultural, política y económica del mixe medio y alto en el siglo XX.

1.3.1 El bróker y el intelectual orgánico, una perspectiva para explicar la articulación de lo nacional y lo local.

Los maestros y maestras del nacionalismo mexicano²⁴ a menudo han sido caracterizados en

²⁴ Después de la Revolución Mexicana se gestó un proyecto homogeneizador y civilizador dirigido sobre todo para los pueblos indios, rurales y campesinos. Para los gobernantes y los intelectuales de la época como Manuel Gamio (2006) y Vasconcelos (2014), México debía presentarse ante el mundo como una sola nación, un solo pueblo, una sola lengua, moderna, a la vanguardia, única en su tipo, a la altura de las grandes potencias como Francia, Alemania, etcétera. Había llegado el momento de México para constituirse como la “quinta raza, una raza superior a las existentes, la raza cósmica” (Vasconcelos, 2014) ya que tenía un pasado indígena glorioso y herencia española la más desarrollada intelectualmente de Europa. Para lograr la fusión y la unidad nacional primero habría que atender el asunto de la diversidad cultural, habría que hacer algo con los pueblos indios y rurales. Para ello, a los maestros se les encargó la transformación del indio en varios sentidos: aprender el castellano (hablado y escrito) para desterrar el idioma nativo; aprender nuevas formas de cuidar la salud lo cual implica la introducción de medicamentos químicos y dejar de usar las plantas; en fin, pensar y conocer bajo nuevos esquemas (científico positivista). En definitiva, se trató de construir un sentimiento nacionalista.

la literatura antropológica y sociológica como intermediarios, brókeres y/o caciques culturales (Adams, 1970; González Apodaca, 2008; Vargas, 1994) y como intelectuales orgánicos (Foweraker, 1993; Street, 1995).

De acuerdo con Guillermo De la Peña (1993: 32) el concepto de bróker o intermediario fue introducido por Eric Wolf para comprender y examinar las articulaciones entre el nivel nacional y el nivel local (comunitario). El bróker es un agente que lleva ideas y prácticas de un lado a otro, de un nivel a otro. Papel que a menudo ha sido desempeñado de forma individual o colectiva por los caciques, curas, maestros, profesionistas. Esto quiere decir que no cualquiera puede ser un bróker, debe tener ciertas habilidades, recursos, algo distintivo de lo que carece la mayoría.

Para Richard N. Adams (1970: 320–322, 1983: 26–31) el bróker está dotado de poder social entendido como la capacidad de controlar, tener dominio sobre los recursos del ambiente (recursos naturales, personas, lenguaje, el comportamiento). Tener control significa toma y ejecución de decisiones acerca del ejercicio de una tecnología (política, programa). Así, la fortaleza del poder social del bróker o brókeres se puede ampliar o potenciar a partir de los éxitos en la construcción de redes sociales, alianzas y confrontaciones.

A diferencia del concepto *broker*, concebido como una categoría analítica, el intelectual orgánico es una estrategia política de transformación cultural planteado desde la subalternidad. Estando en la cárcel en los años veinte y treinta del siglo pasado, Antonio Gramsci (2013) planteó la categoría de intelectual orgánico como un actor necesario para transformar la condición de subalternidad de la clase obrera italiana. Pero antes de abordarlo a detalle, es importante aclarar que para Gramsci toda persona es un intelectual, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales, no todos tienen la función “directiva y organizativa, es decir, educativa, o sea, intelectual” (Gramsci en Crehan, 2004: 152). La categoría de intelectual orgánico, Gramsci lo plantea en contraposición al intelectual tradicional el cual se puede definir a partir del lugar y la función que ocupa en el seno de la estructura social, tales como el literato, el filósofo, el artista, los curas, entre otros, lo cuáles no hacen más que reproducir la tradición. Por el contrario, el intelectual orgánico “aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanente” (Gramsci, 2013: 15) es decir, se le define en función de su lugar y papel en el proceso histórico puesto que marca una pauta en la historia. Así, la cultura es el objeto de

trabajo del intelectual orgánico.

Para Gramsci la cultura (en singular y plural) es un producto de las relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, entre las relaciones de clases sociales. No se trata solamente de una herencia ancestral, ni de sistemas más o menos integrados, ni de una oposición entre tradición y modernidad (Crehan, 2004: 54) la cultura (s) es algo que se crea, se instrumenta desde la política.

Ahora veamos la manera como estos conceptos han sido empleados en los estudios sobre el papel social del magisterio. En 1970, Richard Adams (Adams, 1970: 321-322) aplica el concepto de bróker en su estudio a los maestros y maestras de Guatemala, ahí encuentra que en su mayoría eran brókeres de una sola dirección, es decir, sólo eran representantes del nivel nacional (estado) que introducían ideas y prácticas en el nivel local o comunitario, y el control del poder que podían tener se restringía al ámbito cultural (educativo) por lo que los denominó brókeres culturales²⁵. Adams (1970) anota que a diferencia del cacique que puede ofrecer apoyos y recursos a su grupo local y al nivel superior, sus acciones tienen repercusiones en ambos niveles; el maestro no tiene esa posibilidad, su poder está limitado por el estado, no tiene poder independiente. El cacique tiene poder independiente, por ende, es un bróker político. El maestro es un bróker/agente que básicamente se encarga de hacer que los indígenas asimilen el idioma castellano, el cuidado de la salud, la agricultura, los gustos, la estética, el pensamiento, en fin, “las buenas costumbres” del grupo dominante/gobernante. Asimilar lo ajeno es olvidarse de lo propio. El maestro fue creado para recrear y operar los programas del estado, no estaba dotado de poder para organizar a su grupo de otra forma, tampoco podía ofrecer ayuda que no fuera inherente a su rol (Adams, 1970: 320).

Por su parte, la antropóloga María E. Vargas (1994) quien desarrolló su investigación con los maestros y maestras bilingües de la zona tarasca de Michoacán centrándose en la época de 1964-1982, muestra que éstos tenían bien arraigado el discurso del nacionalismo mexicano, por lo que eran reproductores y promotores de una ideología en contra de toda manifestación tradicional (vestimenta, fiestas, alimentación idioma, eran signos de atraso de cultural). Y por su estatus profesional y su relativo poder económico, esta ideología adquiriría

²⁵ La antropología ha diversificado la tipología de brókeres, ahora se puede hablar de brókeres *civiles*, *corporativos*, *políticos*, etcétera. Véase, González Apodaca (2008: 66-67)

mayor fuerza cuando detentaban puestos políticos desde donde podían ejercer un poder coercitivo hacia su grupo local en relación al idioma nativo y la cultura local. En síntesis, los maestros y maestras estaban llevando un proyecto de blanquitud que implicaba despojar de rasgo cultural nativo para adquirir un nuevo cuerpo (Echeverría, 2010).

En este caso vemos que el magisterio era un bróker con poder independiente, pues no sólo asumía las tareas y categorías que encomienda el estado, sino que incluso estaba a contracorriente del paradigma indigenista. Aun siendo del sistema de educación bilingüe (idioma nativo + español) seguían reproduciendo una política que había sido desterrada hace décadas. En términos gramscianos, los maestros y maestras eran los intelectuales orgánicos del estado, del grupo dominante. Los intelectuales “asumen funciones organizativas y conectivas. Son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político” (Gramsci, 2013: 18).

El maestro, como bróker e intelectual, se concibió como el agente capaz de articular el estado nacional moderno con las comunidades y localidades para civilizar a los indígenas, desindianizar al indio, educar al indígena. Agregando, Rosalba Pérez (2007) describe a los maestros y maestras bilingües y federales del municipio de Tila Chiapas como brókeres y actores eminentemente políticos, cada año se disputan los cargos municipales en alianza con los partidos políticos.

En relación a la categoría de “intelectual orgánico”, posiblemente Joe Foweraker (1993) fue el primero quien lo empleó en su libro *Popular Mobilization in Mexico: The Teachers' Movement* en donde aborda a los maestros y maestras de la CNTE que protagonizaron una gran movilización en 1979 y en la década de los ochenta del siglo pasado. Ahí definió a los maestros y maestras como los líderes naturales de la comunidad. “Son los intelectuales de los pobres. En el campo trabajan para organizar la sociedad campesina que son cada vez más dispersos y desmoralizados” (Foweraker, 1993: 19). En este caso, el maestro de la CNTE es dibujado como el intelectual que organiza y educa a los campesinos para dejar de ser pobres. Vemos que Foweraker coloca el maestro en un lugar, en una clase subalterna, es decir, ya no es sólo el reproductor y promotor de las encomiendas del estado, sino un actor subalterno que cuestiona y critica las relaciones de poder entre la clase dominante y dominada.

Si bien no emplea la categoría, en los textos de Susan Street se puede encontrar una

gran similitud entre el papel del magisterio chiapaneco y los planteamientos de Gramsci.

Las luchas de los maestros y maestras chiapanecos enseñan que, en la medida en que los productores vivan su proceso de autogobierno como una humanización, la democracia aparece simultáneamente como fin y como medio para exigir y para ejercer el derecho a la vida por parte de todos los potenciales y reales excluidos de los procesos globalizantes del capitalismo (Street, 1995: 66)

Al igual que Alejandro Agudo (2005), considero que el magisterio nacional, la CNTE, la S-22, las delegaciones, y los maestros y maestras de una comunidad/localidad no se pueden encajar en estos tipos ideales. En cada contexto específico, responden de acuerdo a las circunstancias y coyunturas. Como en las tierras bajas de Tila Chiapas, en la zona mixe, tanto maestros federales e indígenas, “han oscilado entre la oposición a, y el uso estratégico de, las categorías y tareas que les han sido asignadas por la educación oficial” (Agudo, 2005: 388). Esto quiere decir que para el caso de los maestros y maestras de la Sección XXII de Oaxaca, en algunas partes pueden ser sólo brókeres y/o intelectuales orgánicos, serlo en ciertos momentos o transitar de brókeres a intelectuales orgánicos, o incluso no asumir ninguna de las funciones, sino simplemente se reservan a la docencia.

1.3.2 La incursión del maestro y la escuela en el pueblo Mixe.

Bajo el cobertizo del nacionalismo mexicano, la incursión del magisterio y la escuela (educación escolarizada) en la región mixe alta y media, comienza a finales de los años veinte y principios de los treinta del siglo pasado. Para la educación de los pueblos indígenas, en 1923 se crearon dos programas: Casas del Pueblo y Misiones Culturales²⁶ (Aguirre, 1954; Sigüenza, 2007).

Una vez que se aprueba la Ley de Educación Primaria para Oaxaca en 1925, entre 1927 y 1928 las escuelas federales se establecen en varios municipios y localidades de la región *ayuuk*. De la misma manera, las misiones culturales comienzan a operar en 1925 en la región del Valle y en la Mixteca, en los mixes se introdujo a principios de los años 30. De acuerdo con Gonzalo Aguirre (1992: 70-74), en las Casas del Pueblo, a los educadores se les encomendó trabajar con los indígenas y campesinos en los aspectos sociales, económicos,

²⁶ En 2013, los maestros de misiones culturales de la S-22 festejaron su 90 aniversario recorriendo las principales calles de la ciudad de Oaxaca.

morales, intelectuales, físicos y estéticas; todo esto con la finalidad de modificar los hábitos, costumbres, gustos y estético. De esta manera, a través de la figura del maestro se intentó producir nuevos sujetos indígenas, más modernos y civilizados desde sus lugares.

En la misma línea, en 1923 el profesor Rafael Ramírez diseñó y coordinó el programa de Misiones Culturales que consistió en recorrer las comunidades indígenas y mestizas para recabar información sobre las condiciones económicas y culturales y con ello tomar las mejores decisiones sobre la educación de los indios. Para 1928, en cada misión había “un director coordinador, un maestro de materias académicas, un profesor de educación física, otro de pequeñas industrias, una trabajadora social, un agrónomo o práctico agrícola y un médico o enfermera” (Aguirre, 1992: 85). En su momento, el maestro Rafael Ramírez instó a los maestros y maestras de la siguiente manera.

[...] te hemos considerado –maestro rural– como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado (Rafael Ramírez en Aguirre, 1992: 77).

A la par de estos esfuerzos, con la convicción de que los nativos facilitarían la civilización india, se crearon las escuelas normales rurales y regionales que tenían el encargo de formar docentes de los mismos pueblos rurales e indígenas para ser maestros en sus propias comunidades. Asimismo, a la difícil tarea de incorporar al indio también se creó la casa del estudiante en la capital de la República en 1926, con esto se llevó al indio al corazón de la civilización para que al término llevara a sus paisanos el conocimiento modernizador y civilizador, pero estos en su mayoría fueron renuentes a retornar (Aguirre, 1992).

Con el arribo de Lázaro Cárdenas (1934-1940) en el poder se concibe una segunda política de integración india. En el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro Michoacán en 1940, presidido por los antropólogos Alfonso Caso, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán (inspirados en el relativismo cultural boasiano-norteamericano), se discute y se acuerda que la mejor forma de integrar a los pueblos a la nación, es respetando su personalidad y su cultura. Al respecto, Gonzalo Aguirre apunta que el relativismo cultural, “reconoce la especificidad y el particularismo de las culturas étnicas sin que este implique la segregación del indio, por el contrario, se garantiza su integración

con lengua y cultura en la nacionalidad dominante” (Aguirre, 1984: 17). Este planteamiento tuvo una consecuencia en la modificación al artículo 3o constitucional instruyendo que la educación fuera de carácter socialista que privilegie una instrucción racionalista y científica que en el campo educativo “desfanatice” en lo religioso (Martínez, 2012; Sigüenza, 2007).

Ya con la educación socialista, en 1934 arriban los primeros profesores federalistas – formados en la política integracionista– a la región mixe con el “ideario civilizador y castellanizados” (González Apodaca, 2008: 84). Con la idea de facilitar e intensificar la formación, después de la visita del presidente Lázaro Cárdenas, en 1938 se establece un internado indígena en Ayutla mixe, mismo que se clausuró en 1945 pero ahí se forjaron un número considerable de los primeros maestros nativos (Nahmad, 1965: 107).

Hay que señalar que en esta política los antropólogos jugaron un papel importante. Después de que se dieron cuenta que la política asimilacionista que se venía practicando en las décadas anteriores, había resultado un fracaso, no se había logrado la tan ansiada incorporación del indio a la civilización y la castellanización era catastrófica para la diversidad de lenguas. En su lugar, impulsaron una política relativista. Si en la política asimilacionista, el maestro tuvo la encomienda oficial de hacer todo lo posible para que el indio dejase de ser indio, con el nuevo replanteamiento, tendría el papel no sólo de castellanizar sino de fortalecer la lengua y la cultura de los indios, es decir, reafirmar la indianidad. Pero es hasta finales de los cuarenta cuando este giro se encamina de manera institucional. En 1948 el estado mexicano funda el Instituto Nacional Indigenista²⁷ (INI). Y tres años después, inspirados en los hallazgos de las investigaciones antropológicas con los enfoques regionales²⁸ el INI establece el primer Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal de las Casas (pueblo mestizo) bajo la coordinación de Gonzalo Aguirre Beltrán. Se funda ahí porque era una ciudad que articulaba a los demás pueblos, es un centro magnético de las comunidades satélites, por ende, desde ahí, el INI podía abarcar al resto como si se tratase de una irradiación. La lectura que hace Gonzalo Aguirre sobre los logros de los centros es bastante aliciente.

La formación de subtécnicos y artesanos calificados es la base para que en cada comunidad

²⁷ Esta institución cambió de nombre en el sexenio de Vicente Fox, ahora se llama Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

²⁸ La teoría de “región intercultural de refugio” propone que las relaciones interculturales entre los pueblos y las ciudades se da a partir de la existencia de un centro que irradia a las comunidades de refugio (Aguirre, 1984)

exista un grupo enérgico y bien capacitado capaz de realizar, con habilidad, el enlace entre los intereses de las sociedades indígenas regionales y los de la nación. Estos dirigentes desempeñan con responsabilidad cargos de gobierno que eliminan la necesidad del secretario ladino, intermediario entre el poder estatal y el comunal, que mantiene a las autoridades indígenas en un estado de subordinación degradante (Aguirre, 1992: 176).

Aunque la idea era instaurar un nuevo tipo de sujeto, una nueva casta que pudiera reproducir las prácticas de dominación de manera mucho más refinada y sofisticada que los caciques tradicionales. Adicional a sus habilidades en la agricultura, la alfabetización (lengua indígena y español) y demás oficios o técnicas, al maestro (promotor cultural) se le capacitó de manera explícita para desempeñar un papel político en sus localidades, sustituir a los caciques y ladinos, liberar al pueblo de la “subordinación degradante”. Como señala el mismo Aguirre, en las comunidades confluyeron un sin fin de indigenismos. No todas las instituciones encargadas de la atención india siguieron las directrices del INI, muchos continuaron con el indigenismo de los años veinte. Aún más, no todos los actores y encargados de llevar a cabo los programas interpretaron y entendieron de la misma forma los postulados. Si bien en algunos casos el maestro asumió como tal su papel político y educador, en otros se convirtió en un nuevo cacique.

Desde la incursión de la escuela en la Sierra Norte hasta los años sesenta (aprox), la mayoría de los maestros y maestras fueron externos a la comunidad pues eran originarios de Villa Alta²⁹ o de Valles Centrales. Tanto maestros federalistas como misioneros culturales ambos tenían la encomienda de castellanizar y civilizar al mixe/*ayuuik*. Convertir al indio en un nuevo sujeto que: hable el español, escriba en español, rinda culto a los héroes nacionales, practique nuevas técnicas de cultivo, que tenga nuevos gustos y modos de apreciación estética, que practique nuevos deportes, en fin, que piense como el mestizo. La tarea del maestro por supuesto incidió fuertemente en las personas, pero la transformación más inmediata y fuerte se dio en los mismos maestros pues fue en ellos donde el estado se implantó de manera más profunda.

Para el caso de la castellanización, con el fin de obtener los resultados esperados, los maestros y maestras a menudo se aliaban con las autoridades o caciques de la localidad. En una de las comunidades mixes uno de ellos recuerda que logró la castellanización al 100%

²⁹ Población creada en el siglo XVI en la Sierra Norte por los españoles y funcionó como centro del poder colonial, por ende, en los años veinte la mayoría de las personas ya eran hablantes del español.

porque “se había aliado con el cacique del lugar, quien había impuesto multas y encarcelamiento a los padres-madres de familia que permitieran a niñas y niños hablar su lengua materna en las calles o lugares públicos” (Martínez, 2012: 118). Esto quiere decir, que poco o nada importaban las formas y los modos de castellanizar, lo destacable es que los mixes salieran hablando y escribiendo el castellano. Además de las multas, los estudiantes recibían castigos corporales por parte de sus maestros por no acatar las reglas del salón de clase, lo que persistió fuertemente hasta en los años 90. Este método y otros que se han empleado en la enseñanza del español, han tenido un efecto profundo en la mentalidad de los padres-madres de familia, ahora es común encontrarse con familias (con estudios o sin estudios) en donde el mixe ya no es la lengua materna de los hijos a pesar de que actualmente las leyes proteccionistas promueven el desarrollo de las lenguas indígenas.

A la par de los maestros y maestras federalistas, los de las Misiones Culturales hacían lo propio, impartían cursos de pequeña industria y costura, realizaban campañas de higiene y contra el alcoholismo, la atención médica, organizaban a las personas para construcción de campos deportivos. En Zacatepec en 1932, reproduce Salvador Sigüenza (2007: 118) que uno de los maestros y maestras, Santiago Arias impulsó la conformación de una banda regional para participar en el cuarto centenario de la ciudad de Oaxaca. En esas mismas fechas, “en Alotepec los maestros y maestras introdujeron el cultivo del café, aunque intentaron hacer lo mismo con otras plantas, pero no tuvieron éxito. Adicionalmente, el arado de hierro también llegó a los mixes a través las nuevas técnicas de trabajo impartidas por los maestros y maestras (Sigüenza, 2007: 140)

De acuerdo con Olga Montes (1995: 85-88) el intermediarismo cultural de los profesores en la Sierra Juárez se puede observar de manera clara en los honores a la bandera nacional que se hace cada lunes en las escuelas y la celebración / conmemoración de los héroes nacionales, ambos tienen la función de infundir el amor y los compromisos a la patria, de conocer e identificarse con los forjadores de la misma y de la comunidad nacional imaginaria. Sobre todo, la celebración de las fechas cívicas, en las comunidades mixes como en la mayoría de los pueblos de Oaxaca, se han vuelto parte de la celebración comunitaria, incluso sirven como mecanismos de fortalecimiento cultural pues a través de ellas la comunidad pone en acción sus instituciones y formas de organización.

En otras partes de Oaxaca, como apunta Salvador Sigüenza (2007: 99), a veces los

maestros y maestras eran mediadores entre pueblos por conflictos de límite, para ello tenían que conocer las instituciones y los procedimientos para canalizar o para resolver el problema *in situ*. La gente acudía al maestro para que mediara con el estado pues esto generalmente se hacía en castellano y por escrito, habilidades que sólo él tenía. Es decir, para los pueblos muchas veces, representaron un recurso estratégico para entrar en contacto con las instituciones del estado.

En casos donde el maestro denunciaba los abusos de los caciques o representantes del estado, era hostigado y perseguido. En 1943, en Alotepec el ex-maestro Apolonio Sandoval fue asesinado y descuartizado por haber manifestado públicamente su inconformidad sobre los actos sangrientos del cacique Luis Rodríguez (Laviada, 1978: 28, 69). En estos contextos, era más cómodo cumplir su rol de la mano de las autoridades estatales, caciques locales, incluso de los curas aun cuando declaraba en su firma de contrato, desempeñar un papel antirreligioso.

Sintetizando, su figura fue concebida por parte del estado como la del escultor del nuevo indio; y, desde los pueblos, a menudo representó un recurso a favor para mediar conflictos entre las comunidades o para la gestoría ante las instituciones estatales.

1.3.3 La emergencia del intelectual orgánico nativo

La segunda mitad del siglo XX es un quiebre en el papel social de los maestros y maestras en las comunidades. A nivel nacional en los sesentas un grupo de antropólogos inspirados en el marxismo criticaron fuertemente el papel de la antropología en la política integracionista y asimilacionista que se venían promoviendo en los diferentes gobiernos. Para Arturo Warman se trataba de una política de integración y fusión de las razas, “fundir y asimilar el indígena dentro del conjunto nacional” (Warman, 2002: 25) dirigido desde el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Por su parte, Guillermo Bonfil agregó que no era más que un proceso de desindianización iniciada desde la conquista, traducida como “la pérdida de la identidad colectiva original” (Bonfil Batalla, 2005: 13). Al respecto, a través del concepto de etnodesarrollo, Bonfil planteó que los pueblos tienen la capacidad social para construir su futuro “aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil Batalla, 1982: 468). La propuesta de desarrollo que plantea

Bonfil es que las decisiones sean tomadas por los propios indígenas respecto de los recursos propios y ajenos, de ese modo se encaminan hacia una cultura autónoma y apropiada, potenciando las decisiones propias acerca cómo utilizar y aprovechar los recursos; reduciéndose así las decisiones ajenas e impuestas. Esta forma de proceder es la que configura y constituye la “cultura propia”. Una parte de los maestros y maestras que de por sí no compartían totalmente el papel que les había conferido el estado, se suscribieron a las ideas de Bonfil gestando proyectos educativos más acordes con sus culturas y condiciones de vida.

Con el giro que había dado la crítica, en 1971 la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena (DGEEMI), ahí se incorporó a las instituciones existentes hasta en ese momento, entre ellos el Centro de Integración Social (CIS) o internado, el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena. De nuevo, la DGEEMI retomó y fortaleció los planteamientos de los cuarenta, “respeto a la personalidad, la cultura y las tradiciones de las poblaciones indígenas” (Vargas, 1994: 124). En esta línea, en 1971 se instala el Centro Coordinador del INI en Ayutla que para promover sus actividades como la alfabetización en lengua indígena y la promoción de los derechos indígenas, contrató a varios jóvenes con primaria terminada para trabajar como promotores culturales, quienes más tarde se convirtieron en maestros de educación bilingüe e indígena.

En tanto la política indigenista daba un giro, en la década de los setentas entre los mixes estaban emergiendo los primeros maestros nativos³⁰ que se habían formado en las escuelas municipalistas y en los internados. Éstos siguieron reproduciendo algunas tradiciones, pero también inauguraron un nuevo tipo de intermediación. Como en la mayoría de las comunidades indígenas de México, en la región Sierra Norte y en los Mixes a medida que fueron creciendo los maestros y maestras nativos se configuraron como intermediarios

³⁰ Los primeros maestros nativos de Tlahuitoltepec gestionaron una Normal Experimental que se estableció en Tlahuitoltepec en 1976 en donde se formaron varios maestros de las comunidades mixes hasta que se cerró en 1986. En sustitución, se estableció el Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 192 (CBTA). Y en la década de los 90, se establecieron varias escuelas de nivel medio superior en la región, Colegio de Bachilleres del estado de Oaxaca (COBAO) en Tamazulapam y Totontepec, Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios en Ayutla. Aunque ninguno de estos espacios fueron concebidos para la formación de maestros, muchos de sus egresados se convirtieron en profesores puesto que hasta antes de la reforma educativa los aspirantes a la docencia de educación básica podrían ingresar con bachillerato terminado.

políticos y hasta cierto punto, como caciques (nueva élite) locales³¹. Hablar la lengua nativa, participar en el sistema de cargos y ser docente propició “que algunos utilizaran su prestigio para exigir de sus paisanos la sumisión a los dictados de las instituciones y del partido gobernante” (Kraemer, 2004: 137). Entre 1998 al 2000, la autora observa que los maestros (hombres) de Ayutla habían cooptado el cargo de presidente municipal, 9 de cada 10 habían sido presidentes municipales. En la misma línea, David Recondo (2007) contabiliza que de las 31 personas que habían ocupado el cargo de presidente municipal en Tlahuitoltepec de 1970 a 2000, 15 fueron maestros y el resto comerciantes, artesanos y campesinos. Esto quiere decir que, si bien en un inicio el maestro fue nombrado por la asamblea o el consejo de ancianos en los puestos importantes como una estrategia de intermediación, más tarde se convirtieron en una élite de cooptación de puestos³². Esta situación es una generalidad en la mayoría de las comunidades mixas con sus propias particularidades, es decir, en algunas la presencia de los maestros y maestras siguen siendo un recurso estratégico para la comunidad y, en otras, el magisterio adquiere una cierta naturaleza caciquil, que monopoliza ciertos lugares y espacios comunitarios.

Los maestros y maestras nativos que fungieron no solo como autoridades o como comisionados, en su carácter de intermediarios políticos, sino también se desempeñaron como gestores para la electrificación, la apertura de la carretera, la instalación del teléfono y demás servicios, incluso, de aquellos que fungieron como supervisores o jefe de zonas, apoyaron a los jóvenes de su comunidad a emplearse como docentes sobre todo en el sistema de educación indígena. De acuerdo con Olga Montes (1995) y Érica González (2008), a través del tejido de las redes sociales (compadrazgos, parentesco, amistad, padrinzago) se convirtieron en buenos gestores y dispensadores de beneficio.

Aunado a lo anterior, la participación de los nativos en los cargos comunitarios ha incidido en la transformación de la estructura del poder político y en la estética de los eventos culturales y políticos. Para Kraemer (2004) y Recondo (2007), han instaurado un formato de

³¹ En 1979 Floriberto Díaz recoge la denuncia comunitaria en contra de los maestros militantes de Vanguardia Revolucionaria del SNTE Alfonso Juárez Lara, Acasio Juárez, Jerónimo Juárez Espinosa y Rafael Ramírez Lescas; Luis Domínguez acusados de ser los autores intelectuales y materiales del asesinato de 13 comuneros. Alfonso Juárez Lara, quien además de haber sido dirigente vanguardista de los maestros en Oaxaca, fue diputado local del PRI (Díaz, 2007: 198)

³² En 2010 los maestros y profesionistas de Tlahuitoltepec de la cabecera municipal fueron acusados de acaparar los cargos comunitarios para su beneficio personal.

legalidad en la toma de decisiones. Kraemer observa en Ayutla que el papel del consejo de anciano que anteriormente tenía la facultad de designar a las nuevas autoridades, ha sido desplazado, que ahora ponderan la consulta de bases, es decir, una suerte de traslape entre el sindicalismo y el asambleísmo, “el principio de consulta a la base de los maestros y maestras remite a la asamblea, por lo cual tiende a destacarse esta fuente de legitimidad por encima de otras” (Kraemer, 2004: 143). Por su parte, Recondo muestra que en la mayoría de las comunidades y pueblos de Oaxaca que se rigen por el sistema normativo interno, introdujeron procedimientos legales en la asamblea:

“el nombramiento, al inicio de la asamblea, de una mesa de debates; la inscripción en un pizarrón, el orden del días y de las diferentes resoluciones sometidas a votación; la contabilización exacta, realizada por personas nombradas para tal fin, el escrutinio a mano alzada y la elaboración de un acta después de cada reunión (Recondo, 2007: 75).

Con esto podemos decir que el magisterio ha tenido una incidencia fundamental en la estructura del poder político introduciendo nuevas tradiciones de legalidad que vienen del sindicalismo y del estado nacional. También hay que agregar que los elementos estatales no sólo llegaron a través de ellos, las comunidades fueron influenciadas por los partidos populares, sindicatos y otras expresiones de la izquierda del siglo XX a través de los migrantes, estudiantes y trabajadores. Pero sin duda, los docentes tuvieron una mayoría.

Además de intermediarios culturales, políticos, incluso caciques, algunos asumieron un rol mucho más intelectual, comenzaron a criticar la subordinación de las comunidades frente a las políticas del estado en relación a la cultura, la educación, la política, la explotación, etcétera. En la región mixe, en 1979 se conformó el Comité de Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la Región Mixe (CODREMI) que en 1984 se transformó en la Asamblea de Pueblos Mixes (ASAM)³³, bajo la conducción del antropólogo Floriberto Díaz, en ambos los maestros y maestras de educación indígena y federal se integraron para acompañar y sistematizar las reflexiones con los campesinos y autoridades municipales. En estos espacios, en términos gramscianos algunos se forjaron como pensadores, (re)organizadores de la vida comunal frente a la vida individual del sistema capitalista y gestores del proceso autonómico de los pueblos *ayuuuk*. Así como esta experiencia, la

³³ La ASAM en 1988 se convirtió en una Asociación Civil, Servicios del Pueblo Mixe, organización que ha tenido un papel fundamental en el tema educativo y jurídico en la región y en la propagación del comunalismo.

pertenencia a la vida comunal en donde desempeñan cargos civiles, religiosos y morales proveen a los educadores de una capacidad performativa: pueden hablar y actuar como sindicato, pero también lo pueden hacer como pensadores indios. Así, el tema de la educación se puede abordar actuando como sindicato y a la vez como pueblo Mixe, zapoteco, mixteco, etcétera. La experiencia que vivieron en estos espacios les proporcionó una conciencia sobre la importancia de la reivindicación cultural y política. Estos han sido grandes promotores de la escritura *ayuuuk*, la educación autóctona, la música y por supuesto, el ejercicio de un gobierno autonómico.

En el ámbito educativo el caso más emblemático que se puede tomar como ejemplo en esta cuestión es el de Tlahuitoltepec. A finales de los sesenta y principios de los setenta había un número pequeño de maestros que formó el Comité Pro-mejoramiento Cultural (Coproscut) encabezado por los maestros Juan Orozco y Gregorio Gallardo, este grupo acompañaba a las autoridades en la escritura y gestión de diversos proyectos, incluso algunos de ellos ya fungían como autoridades. Tuvieron una participación activa en la gestión de la luz eléctrica, la carretera y las instituciones educativas. Además, impulsaron otros procesos culturales más internos como el deporte (basquetbol y voleibol), danzas regionales y cuestiones simbólicas.

Si bien los de Tlahuitoltepec, tanto federales como bilingües, trabajaron varios temas, fue en el campo educativo donde hicieron su mayor apuesta como gestores e intermediarios nativos. La primera experiencia que gestaron, como parte de la reivindicación étnica, es la Secundaria Comunal Sol de la Montaña (1969-), ahí los de primaria impartían clase en las tardes. Después, gestionaron la Escuela Normal Experimental de Zempoaltepetl (1973, el Centro de Capacitación Musical (CECAM)³⁴, las escuelas bilingües de las rancherías. Y en menor medida siguieron participando para la instalación del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTa) y en el Tecnológico de la Región Mixe³⁵. Varios de ellos “dedicaron su tiempo al mejoramiento de las comunidades y les dieron a los niños los conocimientos para seguir adelante como muchos de nosotros lo hicimos” (Gregorio Gallardo, entrevista en Cardoso, 2011)

³⁴ Ahora se llama Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe.

³⁵ Para una revisión exhaustiva del papel de los maestros en la educación véase Erica Gonzáles (2008) y Crisóforo Gallardo (2013)

Otro ejemplo que merece una mención es la comunidad de Tamazulapam en el ámbito deportivo, ahí los maestros y maestras nativos tuvieron un papel decisivo para instalar la Escuela Secundaria Técnica, la primera en abrirse en la región. Además, apostaron fuertemente al deporte, actualmente es el pueblo que organiza la Copa Mixe de Basquetbol.

Para Érica González (2008), el papel que asumieron los maestros y maestras en estos casos fue el de bróker con poder independiente, es decir, ya no estaban sujetos a las indicaciones del estado (de un patrón exclusivo), tenían amplias posibilidades de decidir e influir tanto en el nivel superior y local, por lo que se les puede considerar como intermediarios de carácter político cultural.

En otros pueblos de la región *ayuuik* (mixe alto y medio) los docentes nativos no se organizaron como gremio para gestar proyectos y procesos de tipo étnico reivindicativo. En algunos, porque estos surgieron hasta los ochenta como es el caso de Alotepec que fue intensamente azotado por el caciquismo de Luis Rodríguez. En otros, se abocaron únicamente a sus funciones y al lugar que les concedió la comunidad por sus capacidades bilingües.

1.4 El lugar sociológico del magisterio en el alba del siglo XXI

1.4.1 Su lugar en los medios

Generar odio o pánico moral contra un movimiento social, una corriente ideológica o una religión es más fácil que buscar empatía, entendimiento o un mínimo ejercicio de rigor informativo. En el caso de las movilizaciones emprendidas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) el manual de inducción al odio se ha aplicado a rajatabla. [...]el “sistema PRI-gobierno” se ha encargado de unificar las voces: el presidente de la República, el Secretario de Gobernación, los coordinadores legislativos del PRI en Cámara de Diputados y Senadores. Todos, hablan de “secuestro”, de “actos vandálicos”, de “expresiones radicales” y no del fondo del asunto. [...] Los maestros y maestras no tienen rostro, nombre ni historia personal. Son una masa anónima de “revoltosos”, de “flojos”, de “enemigos de la reforma”. Darles voz es muy costoso porque humaniza los movimientos sociales (Villamil, 2013, agosto 27, Proceso).

De entrada, hay que decir que la S-22 es noticia de casi todos los días en la prensa local en la que podemos encontrar dos tipos de representaciones: la primera son las notas informativas y la segunda son las de opinión. Los reportajes (periodismo de investigación) profundos son

escasos o nulos lo cual parece reflejar la crisis generalizada que hay en México en esta temática. En los últimos años ha habido una persecución sistemática de periodistas, por ejemplo la Organización Civil Artículo 19, “documentó un incremento del 50% en las agresiones y, en el primer semestre de 2016 se han registrado la misma cantidad de asesinatos que en todo el año anterior” (Artículo 19, 2016).

Las notas informativas generalmente se abocan a los efectos de la marcha o el bloqueo resaltando los destrozos, las destrucciones, la molestia del transeúnte, la congestión vehicular, y en pequeños párrafos se cita lo dicho por la S-22. De esta forma, los maestros y maestras se muestran como productores del desorden y caos social, destructores de las instituciones democráticas. Todo el tiempo aparecen como transgresores de la ley. Además, es común leer en las notas adjetivos como delincuentes, secuestradores de los derechos de la niñez, violentos, criminales, capos, etcétera. Por ejemplo, en el contexto del proceso electoral a presidentes municipales y diputados locales en el 2013, fueron referidos de la siguiente manera:

“¿Dónde está la ética, la corresponsabilidad y la convivencia? Si la gente no sale a votar, como ha sido el llamado del magisterio, viviríamos en un estado anárquico” (Rivas, 2013, julio 4, Noticias)

“Urgente resguardar el IEEPCO³⁶ con auxilio de Sedena³⁷ –así tituló la nota–. [...] Por sus actos, los maestros y maestras se conducen como delincuentes. En este sentido, no puede haber diálogo entre autoridad y delincuentes, sino entre pares y en asuntos legítimos” (Bracamontes, 2013, julio 6, Noticias).

Así, son delincuentes y promotores de la anarquía, no respetan la autoridad y las instituciones, y son tan peligrosos que hasta es necesario la presencia de la Sedena. De hecho, la idea de que son delincuentes o criminales fue reforzada con la detención de cinco maestros³⁸, muy

³⁶ Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca.

³⁷ Secretaría de la Defensa Nacional

³⁸ Hasta el momento, los cinco maestros siguen presos en las cárceles de máxima seguridad y hasta que se demuestre su inocencia podrán salir en libertad. El caso de Damián Gallardo Martínez, uno de los acusados, ha sido revisado por Grupo de Trabajo sobre la Detención Arbitraria de la ONU y por Amnistía Internacional. Ambas organizaciones han recomendado al gobierno federal dejarlo en libertad y reparar los daños pues su proceso estuvo viciado de inconsistencias. Además sufrió torturas para declararse culpable después de haberlo amenazado con desaparecer a sus familiares. De acuerdo con estas resoluciones, no es de sorprenderse que el caso de los cinco maestros acusados de secuestro sea una estrategia de criminalización y satanización de la protesta del movimiento magisterial de la S-22 pues así han habido casos como el de Nestora Salgado, José Manuel Mireles y otros tantos activistas del medio ambiente, derechos humanos, etcétera. El caso se puede leer en el informe de Amnistía Internacional, “Promesas en el papel, impunidad diaria. La epidemia de tortura en México continúa” (Amnistía Internacional, 2015: 9)

activos en las movilizaciones, acusados del secuestro de dos menores, familiares de uno de los empresarios más importantes de Oaxaca, al respecto el diario Imparcial emitió su postura.

No es un secreto el hecho de que, así como fueron detenidos estos maestros, acusados del delito de secuestro, también hay otros que lo han sido por abigeato, por abuso sexual y estupro, etcétera. [...] pero eso de considerarlos mártires de la lucha social y que todo es un montaje del Estado para desmembrar a los luchadores por las causas del pueblo, eso nadie se lo cree (Editorial, 2013, mayo 24, El Imparcial).

En estos medios el sindicato se representa como un espacio de secuestradores, ladrones y violadores, son todo eso menos luchadores sociales. Pareciera que ahí no hay buenos maestros, comprometidos por la educación de los niños y la justicia social. Por su parte, los gobernantes se muestran incapaces de hacer ese tipo de montajes. Cuando el sindicato exige la liberación de sus compañeros, sin dudar, el diario condena a los acusados y recrimina al magisterio oaxaqueño de ser su protector. ¿Cómo interpretar antropológicamente a este tipo de representaciones? Por el momento no dispongo de material etnográfico acerca de cómo viven los columnistas, desconozco sus rutinas y sus rituales, por ende, me limito a decir que estas representaciones no sólo tienen que ver con la mano de la clase empresarial como afirman Luis Hernández (2013) sino también es un reflejo cultural de las clases sociales.

Para Hernández Navarro (2013) la campaña de odio y satanización hacia la S-22 y la CNTE en general es orquestada por la clase empresarial. Para respaldar su afirmación, recupera unos datos interesantes. El primero es que en la liguilla del fútbol mexicano “los jugadores del equipo de Monarcas de Morelia saltaron al campo de juego con playeras blancas con la imagen de una mano mostrando una tarjeta roja con una leyenda: a los malos maestros y maestras” (Hernández Navarro, 2013b: 31). Y el segundo, en plena campaña presidencial se proyectó “el panfleto filmico De Panzazo, instrumento principal de intervención pública de Mexicanos Primero en la coyuntura. La película diagnostica que la educación en México es un fracaso y responsabiliza de ello a los maestros” (Hernández Navarro, 2013b: 31) especialmente de los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán donde la CNTE tiene una fuerte presencia. En estas campañas, según el autor estuvieron involucrados los dueños de TvAzteca y Cinopolis.

Ilustración 3. Campaña de demonización en redes sociales



Cierto, podemos estar de acuerdo parcialmente con Luis Hernández. En el contexto de la RE, a excepción de “La Jornada” y los medios independientes o libres, la mayor parte de la prensa nacional y local ha mostrado a los maestros y maestras de la CNTE como los responsables del problema educativo, que se oponen a la RE y a la evaluación porque no quieren perder sus privilegios. En Oaxaca las agrupaciones comerciales como la Cámara Nacional de la Industria de Transformación, la Asociación de Hoteles y Moteles, el Centro Empresarial, entre otros, se han sumado a la exigencia de la obligatoriedad de la evaluación con la cual se estaría garantizando la competitividad desde la infancia.

Como he dicho arriba, aunado a la campaña orquestada desde la clase empresarial como sugieren mis informantes y algunos periodistas, para mí las representaciones de la CNTE y la S-22 tienen un tinte racista que también se mimetiza en las redes sociales. A menudo, se les relaciona con lo incivilizado, lo bárbaro, lo inculto, lo indio, lo indígena que

todavía huele a un pasado de desorden y caos. En Facebook³⁹ y Twitter⁴⁰ los usuarios declarados como anti-S-22 se manifiestan más explícitamente con adjetivos como mugrosos, malditos indios, pinches indios, animales, etcétera.

Las notas de opinión y/o editorial en donde los autores o la empresa toman una postura, en general, son contrarias a la organización sindical. Por ejemplo, en los diarios de mayor circulación local, a excepción de Ricardo Rojo⁴¹, los columnistas como Cuauhtémoc Blas del Noticias y de En Marcha, Felipe Sánchez y Raúl Nathán del Imparcial y la propia Editorial del Imparcial tienden a mostrar a la organización sindical como un cártel, una autoridad del orden y del caos, o en el peor de los casos una organización con una mentalidad de pasado incivilizado.

De manera insólita el gobierno de Gabino Cué ha hecho suyo este PTEO exhibiendo una subordinación a ultranza que confirma lo sugerido por Mexicanos Primero: Este gobierno está a las órdenes de la Sección 22, comparando a Oaxaca con Palestina como un estado de excepción, aquí impera la ley de los maestros y maestras no el Estado de derecho (Blas, 2013, mayo 25, En Marcha).

Que desgracia se cierne sobre Oaxaca con esta nueva embestida magisterial. El sometimiento de altos funcionarios, como el titular del IEEPO, a los intereses políticos del cártel 22, no anuncia nada bueno. [...] Crean un contexto de caos, de desorden, de rompimiento de reglas de convivencia como expresión avanzada de civilización. Estamos retrocediendo. Los oaxaqueños vivimos alarmados. En un entorno de temor que va rayando en el terror (Sánchez Jiménez, 2013, agosto 19, Escaparate Político)

En las dos viñetas la S-22 se presenta al lector como si se tratara de una organización militar o de la droga que somete al mismo gobernador y a la gente a punta de pistola. Con sus recursos del pasado (marchas, plantones, bloqueos) convierte al gobernado o a los funcionarios en sus víctimas. Estos columnistas claman una mano dura de las autoridades estatales. De hecho, desean un gobernador más autoritario que Ulises Ruiz quien después de ordenar el desalojo atrajo en su contra a las organizaciones y pueblos. Que los haga entender que ya no es tiempo de bloqueos y marchas, sino de orden y de ley. Hacer que de una vez se ajusten a las nuevas reglas y por fin sean civilizados. Esta manera de pensar y de representar

³⁹ En Facebook hay páginas y grupos anti-S-22. Por ej. Movimiento Social Pacifista por un Oaxaca sin la Sección 22, Por un Oaxaca sin la Sección XXII,

⁴⁰ En twitter se pueden leer post de cuentas como @Seccion22Fuera, @Don_Vena, @BastaSeccion22

⁴¹ Ricardo Rojo es el seudónimo de un maestro de la S-22 que tiene una columna en el diario Noticias.

a la S-22 posiblemente sea una extensión de la época colonial. En los archivos judiciales, los indios se refieren como subversivos y evasivos de la ley, que desacatan las reglas de buen comportamiento y se conducen como salvajes y animales.

1.4.2 Entre las comunidades y padres-madres de familia.

Ahora el maestro se deslinda de la comunidad, de las fiestas y las actividades comunitarias. Antes, el maestro participaba en los tequios. Tenemos maestros de mochila veloz que sólo llegan a dar clases y luego se retiran. Las actividades extracurriculares ya se perdieron. [...] Estamos tan desprestigiados en la sociedad. Hay niveles de secundaria donde existen cuotas muy altas y supuestamente estamos luchando por la gratuidad (Cenobio Torres, Reunión preparativa para el brigadeo a los padres-madres de familia, enero del 2014)

La viñeta fue expresada por un maestro en una reunión entre autoridades sindicales que se había convocado para elaborar un “documento orientador” hacia los padres-madres de familia sobre las implicaciones las reformas estructurales: energética, hacendaria, educativa, etcétera. No era la primera ni la última vez que escuchaba estas ideas, tampoco se trataba de una expresión aislada, sino de un sentimiento generalizado que los mentores comparten en diversos espacios y momentos.

Esta lectura y percepción de crisis tiene sus referentes más inmediatos en los recientes conflictos con los padres-madres de familia que surgieron en varias escuelas de la entidad. Mientras el magisterio se encontraba, en paro de actividades expresado con un plantón masivo, marchas y plantones en las calles de la Ciudad de México de agosto a octubre del 2013, en diferentes centros educativos los padres-madres de familia desconocieron a los trabajadores de la Sección 22 para darle paso a los de la Sección 59 con mayor énfasis en las comunidades del Valle de Oaxaca y con pequeños brotes en las demás regiones. A decir verdad, las relaciones conflictivas se vienen dando con mayor fuerza desde la revuelta del 2006. En ese año, el gobierno en turno emprendió una campaña de odio muy fuerte en contra de la S-22, la cual alentó a los padres-madres de familia a ser más exigentes e incisivos con el trabajo docente. A su vez, en ese mismo año, un grupo de disidentes de la S-22 conformaron la S-59 con el argumento de que las prácticas sindicales ya eran asfixiantes y en detrimento de la academia, para ello decidieron crear otra sección sindical con el supuesto de privilegiar calidad educativa. Este hecho trajo como consecuencia la división de las comunidades y padres-madres de familia, unos con la S-22 y otros con la S-59.

A parte de estos hechos, en la misma línea de la viñeta, mucho antes del 2006 el

magisterio se venía distanciando de la base campesina y obrera en términos de clase social, ya no se reconocía como parte de su clase de origen, en el Primer Congreso Político el asunto se reflexionó de la siguiente manera:

[...] Dado que los trabajadores de la educación desde el punto de vista de las clases sociales, formamos parte de la pequeña burguesía y esto nos limita ideológicamente, porque pensamos como ricos, pero vivimos como pobres. (Sección XXII, 2006: 7)

[...] El magisterio ha perdido el respeto y la credibilidad (liderazgo) ante la sociedad al no asumir sus compromisos, al no comprometerse con una educación crítica, científica y de clase. (Sección XXII, 2012: 13)

Al observar etnográficamente estas reflexiones en mi estancia de campo en una comunidad *ayuuk*, me encontré que ciertamente los maestros y maestras ya no tenían la última palabra como parece haber sido en sus mejores tiempos. Este cambio no sólo se debía a la constitución del magisterio como una clase diferente al campesino o jornalero, sino por las mismas transformaciones que han experimentado las comunidades tales como el crecimiento de la alfabetización (mayor porcentaje de escolarización), la migración y la emergencia de nuevos profesionistas. Las funciones que solían desempeñar ahora las pueden hacer (incluso mejor) los otros profesionistas y los mismos campesinos. Además, las nuevas ideas y proyectos (reivindicación étnica, educación popular) que promueven en sus comunidades y en los escolares no siempre son compartidos por las autoridades, incluso son motivos para entablar conflictos eternos.

La imagen del sujeto que acompaña a las autoridades, orienta y guía al pueblo, se involucra en las fiestas, aconseja a la familia, aparece como un recuerdo nostálgico. Ahora se encuentra en un lugar (marginal) en donde su voz ya no tiene la resonancia de hace tiempo. ¿Qué pasó en la estructura social de las comunidades? ¿Por qué su presencia en ciertos ámbitos ya no resulta necesaria?

Todavía me tocó trabajar en comunidades donde nos daban todo: habitación y alimentación. Empecé a trabajar en Potrerillo Sola de Vega, en tiempos de seca caminaba dos horas, atravesaba el río sin mayor dificultad, pero en época de lluvia la caminata se alargaba a seis horas porque crecía el río. [...] Antes, en las comunidades más alejadas el maestro era una figura similar a la del sacerdote, fungía como secretario y guía. Entre el sacerdote y el maestro dirigían la comunidad. [...] Anteriormente los padres acudían a los maestros y maestras cuando este terminaba sus clases, el maestro se le veía como alguien que sabe dar consejos: a mí me tocó en varias comunidades donde los padres-madres de familia llegaban a quejarse con el maestro, es que no me obedece, el maestro era el consejero de la familia. Nosotros orientábamos, incluso castigábamos a los chamacos cuando no se portaban bien, muchos padres recurrían al maestro para imponer la disciplina. Además, en la festividad ahí estaba el

maestro conduciendo y apoyando. Tenía mucho respeto (Pablo Gómez, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

Bien, recordemos que en la década de los ochenta la voz del magisterio tenía una resonancia incuestionable, sin más, la población acudía a sus llamados, los padres-madres de familia se sumaban a las marchas y plantones, enviaban víveres. En 1985, Víctor R. Martínez retrató el apoyo y respaldo popular de la siguiente manera.

Después de caminar nueve kilómetros, el primer alto lo hicimos en Santa María Tutla. Autoridades y padres-madres de familia nos recibieron para darnos un mensaje de aliento. Repartieron atole y agua entre los marchistas. Desayunamos y luego la población nos invitaba a sus casas para asearnos o lavar los trastes sucios. Las casas sencillas de adobes, los pisos de tierra, el agua en cubeta, tambos o apasles. Casas de pobres, pero llenas de sentimientos y afectos las que encontrábamos a nuestro paso (Martínez, 2005: 108)

En el movimiento popular del 2006, de nuevo los pueblos se sumaron y acompañaron al movimiento magisterial. Después del intento del desalojo en la madrugada del 14 de junio que orquestó el gobernador Ulises Ruiz hacia el plantón que mantenía la S-22 en el zócalo capitalino, hombres, mujeres, jóvenes, vecinos y vecinas de las colonias populares se sumaron al movimiento magisterial, engrosaron las demandas del magisterio con otros temas. Participaron activamente en las marchas, en la toma de los edificios públicos, en la conducción de eventos, en las pintas, con víveres y en la lucha campal contra la Policía Federal Preventiva (PFP).

Pero, así como se fue desvaneciendo el movimiento popular, el magisterio volvió a quedarse sólo en su lucha. Durante el tiempo que acompañé al magisterio de junio del 2013 a septiembre del 2014 en diversos espacios, tanto autoridades sindicales como los maestros y maestras de bases se quejaban constantemente sobre la falta de solidaridad y respaldo de los padres-madres de familia y las autoridades comunitarias hacia su lucha en contra de la RE. Los padres-madres de familia son renuentes a mostrar su apoyo, ya no ven con buenos ojos la lucha magisterial, decían. Cuando informan las consecuencias de la RE, los padres-madres de familia ya no se convencen tan fácil, dudan, cuestionan y sospechan.

Como he señalado párrafos atrás, esta crisis se debe a los cambios y a las transformaciones que ha habido en la estructura social de las comunidades. Sumado al aumento de la castellanización, alfabetización, profesionalización, en las comunidades se pueden encontrar profesionistas (nativos y no nativos) y organizaciones especialistas en la

gestión de proyectos productivos, en temas como la defensa de los derechos humanos, género, defensa del territorio, etcétera. Es más, hay padres-madres de familia que son militantes activos de partidos políticos o de religiones. Este conjunto de cambios hace que ahora existan múltiples voces autorizadas sobre temas y cuestiones en las que la voz del docente tenía cierta hegemonía. Ahora esos terrenos entran en constante disputa y tensión. Veamos el asunto por partes.

En las páginas anteriores hemos anotado que en los años sesenta, setenta y ochenta los maestros y maestras acompañaban a las autoridades en la redacción de documentos y en las gestiones ante el estado, pero cada vez son relegados de esta función. El conocimiento que ahora tienen las autoridades y los padres-madres de familia sobre el funcionamiento de las instituciones del gobierno como la escuela, les permite cuestionar el papel de los profesores en la educación y en el contexto comunitario. Cuando se apela a la autoridad del docente, generalmente éste intenta sobreponerse y justificar su desempeño, sentimiento de superioridad que a menudo profundiza el conflicto.

En 2014, el cabildo municipal de Cempoala, en especial el presidente (campesino), solicitó al supervisor la remoción de dos maestros. Expuso que los quería lejos de la comunidad porque obstaculizaban el progreso comunitario y que los padres-madres de familia no estaban satisfechos por su actividad docente, no eran de calidad pues no tenían título. En su lugar exigió externos con título y con experiencia, no novatos. Al preguntar el tema a los maestros y maestras contaron que los quería lejos porque habían criticado la administración del cabildo en relación al uso de los recursos. Además, para ellos, el comportamiento del cabildo no era nada novedoso puesto que cada año las autoridades se empeñan en remover al personal docente de las escuelas. A finales de los ochenta la comunidad de Cempoala decidió cambiar de primaria federal a primaria indígena con el argumento de que se ausentaban demasiado y sólo daban tres días de clases a la semana. En una situación similar en septiembre del 2005 se decidió en asamblea expulsar a todos los de educación indígena de la comunidad con el argumento de “escasa preparación y mal comportamiento”. Las autoridades solicitaron al IEEPO el cambio al sistema federal pero solamente lograron el cambio de todo el personal.

Además de los argumentos señalados, el problema es un conflicto de percepciones acerca del buen maestro. La imagen que tienen las autoridades no es compatible con cómo

los profesores perciben su papel en la comunidad. En agosto del 2014, el segundo día de clases nos presentamos con los de la escuela primaria indígena de la cabecera municipal de Cempoala. Ese día expusieron que el día anterior habían realizado la inscripción de los niños con cierta dificultad. Al llegar a la escuela la autoridad había bloqueado la entrada diciendo que no podían inscribir, les reclamaban los problemas de ciclos anteriores, exigían que no podían regresar ciertas personas, que no querían interinos sino puros titulares, con experiencia y carrera terminada, además, que fueran maestros externos. Ante las exigencias y reclamos de la autoridad, sólo respondieron que estaban ahí para cumplir una encomienda oficial y que no les quedarían mal a los padres-madres de familia pues ya estaban esperando para inscribir a sus hijos. Finalmente, las autoridades abrieron la puerta.

En esa reunión, el supervisor expuso que había recibido una petición especial del Presidente Municipal para remover a varios por no tener licenciatura, ni experiencia, entre ellos estaba Basilio y Gaudencio. Todos los presentes tenían información de que ambos y otros maestros del municipio se habían conflictuado con el Presidente. El conflicto había iniciado cuando éstos reclamaron a la autoridad municipal los actos de corrupción y el desvío de recursos en la construcción del edificio público. Inicialmente se había decidido en asamblea, para crear empleo local sería la misma autoridad quien dirigiera la construcción, pero cuando se informó el avance de la obra, los docentes detectaron que las facturas tenían precios exagerados a los cotizados. A pesar de las explicaciones (rebuscadas) no se conformaron, agudizaron sus exigencias y solicitaron la destitución del cabildo. A raíz de esto el Presidente se ensañó con ellos, no los quería cerca porque representaban una amenaza constante a su gestión. Interpretó la crítica como una falta de respeto y lo era todavía más de Gaudencio quien lo hizo en estado de ebriedad. Cuando nos disponíamos salir de la comunidad, el Presidente junto con dos integrantes de su cabildo abordó al supervisor, para decirle que no era prepotente como lo habían dibujado, sino un trabajador y quería que los niños tuvieran una buena educación. Para ello encargó al supervisor que resolviera el caso de los maestros y maestras y que, por favor, fueran los mejores, que si no al 100% al menos al 50%.

Observamos que en vez de un sujeto a quien acudir para pedir una orientación, el maestro aparece como un obstáculo para la autoridad. ¿En qué momento pasó de un intermediario cultural y/o político, que gestiona y acompaña a las autoridades, a un sujeto

que va en sentido contrario? Me aventuro a afirmar, en el pasado en su papel de intermediario entre la comunidad y el estado, el maestro y otros actores sacralizaron algunas formas del estado en la manera de gobernar. Por ejemplo, en la mayoría de los municipios es muy común que las empresas constructoras, como agradecimiento destinen un 10% del costo total de la obra hacia los principales titulares del cabildo, es una tradición arraigada. Una voz crítica frente a esta tradición resulta amenazante para los próximos cabildos.

La petición de cambiar a los denunciantes no sólo estaba motivada por haber hecho la denuncia, atrás había todo una idea y un discurso acerca del buen maestro. Durante la asamblea delegacional los docentes manifestaron estar cansados de que año con año las autoridades soliciten y demanden el cambio de personal no sólo por críticos sino también por el tipo de corte o arreglo del cabello, calzado y vestido. Con el cabildo anterior, a uno de ellos le exigieron que quitara su dije de cruz y que no se pintara el cabello. A otro, el cabildo en turno, le exigió no calzar huarache.

Estas exigencias, para los docentes se trataban de una estupidez y autoritarismo. Pero, reflexionando, el asunto tiene que ver con hechos históricos que se instauraron profundamente en la mente de las personas. A manera de Foucault (2010), se trata de una gubernamentalización de la higiene, del buen vestir, andar decente, todas vinculadas a la escuela, la religión y la organización municipal. Si bien los maestros y maestras de ahora conciben el vestuario como ajeno a la educación, no sucede lo mismo con los padres-madres de familia ya que por muchos años se les ha insistido y han tenido que aprender que los uniformes, el calzado, el arreglo del cabello son sinónimos de personas cultas y educadas, una estética que fue impuesta de diferentes maneras, incluso con violencia. El maestro no sólo es maestro y bróker por su labor docente, sino también por su apariencia, la escuela expresa posición social privilegiada. No se puede concebir un profesor vistiendo de albañil o de carpintero. Si trae la ropa con lodo y tierra no es maestro. El buen maestro y el buen estudiante trae los zapatos voleados, la ropa planchada, el cabello peinado y recogido.

Más que un problema de las autoridades municipales y de padres-madres de familia, es un asunto de los educadores, no han sido capaces de explicar y de dar cuenta de por qué ahora pueden calzar huaraches, pintarse de colores los cabellos, o vestirse libremente. Además, no son congruentes con la ruptura de las tradiciones, siguen insistiendo en los uniformes, calzados y en las formaciones militares que también son instrumentos para

instaurar e imponer una estética.

El lugar sociológico marginal que ahora ocupa el magisterio en las comunidades también está asociado a la emergencia de otros profesionistas. Estos no sólo se quedan en los espacios comunitarios, también incursionan de manera directa en el campo educativo y pedagógico, ahí donde los maestros y maestras son autoridades. Por ejemplo, en algunas comunidades de la región mixe, los maestros y maestras de educación son cuestionados por la manera en cómo desarrollan la educación bilingüe e indígena. No se perciben como tal, no practican la educación indígena, aunque sean indígenas, su perfil está asociado a otras cosas menos a lo que supuestamente debe ser. Al respecto, la siguiente cita resulta ilustradora.

[...] –Abogado e intelectual– somos muy críticos frente a los maestros y maestras de educación primaria indígena, y se los hemos dicho en asamblea: nada más lo tienen en su boca y en su salario, pero fuera de ahí no hay nada. [...] –Maestro indígena– luego hace unos años me parece que iba a venir Murat, se elaboró una petición y todo eran necesidades de la prepa, el bachillerato. Entonces yo lo reclamé y la única respuesta que me dio el presidente municipal fue que yo hiciera la petición (construcción de la dirección) (González Apodaca, 2008: 250-51).

En Tlahuitoltepec en el año 2010 los docentes y demás profesionistas (de la cabecera municipal) fueron acusados de acaparar los cargos municipales para beneficio personal. En esa ocasión quedó asentado en el acta de asamblea, “un profesionista tendrá que actuar siempre a favor de los campesinos, de lo contrario tendrá que deponer su cargo” (Acta de asamblea, 8 de noviembre, 2009). Para dar salida al problema, el cabildo que entraría en funciones en el año siguiente fue depuesto y en su lugar se nombraron campesinos, jornaleros, albañiles, y una mínima parte de profesionistas de las rancherías.

En otra comunidad de la sierra Juárez, en enero 2014 los padres-madres de familia respondieron a uno de los líderes sindicales, que querían experimentar una educación con los de la S-59 ya no querían maestros que se ausentan demasiado. Cuando las escuelas pasaron a manos de la S-59, la mayoría de las veces, las autoridades sindicales del S-22 declararon ante la prensa que los padres inconformes eran priistas o algunos líderes partidistas los organizaba para desestabilizar, afirmación que en algunos casos no tenía fundamento, más bien las decisiones respondían a otras razones.

1.5 Conclusiones breves del capítulo.

Para cerrar este capítulo me gustaría contar la historia de mi familia en relación a la educación. Mi padre siempre se dedicó a la milpa (maíz, frijol, calabaza, papa) y a la siembra de plantas comestibles (berros y mostaza). Mi madre (+) fue una artesana que hacía gabanes (jorongo) de lana en telar de cintura y también se dedicaba a las actividades del hogar y, en temporadas, a la milpa. Nosotros somos nueve hermanos, cuatro mujeres y cinco hombres. Y yo soy el último. De los cinco hombres cuatro somos profesionistas de los cuales tres tenemos posgrado. De las cuatro mujeres, dos apenas llegaron a la mitad de la primaria y las otras concluyeron la secundaria. Todos nacimos en *Yä'äxäm* (Lugar del llamamiento), un paraje de Tlahuitoltepec que desde la cabecera municipal se localiza a tres horas de camino. Un lugar donde la carretera y la energía eléctrica llegó apenas en la primera década del siglo XXI. La primera casa que conocí tenía techo de zacate y paredes de piedra y palos. Después de que migraron mis dos hermanas mayores a la Ciudad de México como trabajadoras domésticas, una de ellas techó la casa con láminas de asbesto y con muros de adobe. De niños a todos nos tocó cuidar borregos y chivos los cuales se vendían en casos de emergencia.

A mis dos hermanas mayores por ser mujeres no las enviaron a la escuela, más bien tenían que apoyar en la casa, llevar comida a los dos hermanos que estaban en la escuela. Al término de la primaria, el mayor (Tacho) continuó la secundaria en la comunidad vecina y el segundo migró a las comunidades cafetaleras para aportar a la economía familiar y más tarde se quedó a vivir en el bajo mixe. Tacho estudió en la escuela normal que recién se había establecido en Tlahui y ahí se convirtió en el primer maestro de la familia. El tercero de mis hermanos, Rafa vivió en el albergue para terminar la primaria. En la secundaria vivió en la casa de Tacho donde colaboraba trayendo leña en las mañanas o tardes. Para completar la comida, mi madre enviaba tortillas oreadas que duraban meses sin descomponerse. Sin éxito, Rafa estudió un año de preparatoria en la ciudad de Oaxaca y después regresó al pueblo. Con preparatoria terminada ingresó al magisterio y estando en servicios, realizó la licenciatura durante los veranos y un posgrado con una beca de la Fundación Ford. Por su parte, Ambrosio estudió los dos primeros años de la secundaria en la ciudad, trabajando de día y estudiando de noche. Al igual que Rafa, Ambrosio y yo tuvimos la misma suerte, vivimos en casa de Tacho colaborando en lo que se requería: cortar y traer leña, arar la tierra y en los fines de

semana o en las vacaciones a veces trabajábamos de chalán en la construcción. Por ser el menor, viví en casa de mis tres hermanos.

Esta lógica en donde los hermanos mayores apoyan con comida y algunos materiales a los menores y éstos retribuyen con trabajo, es bastante común entre las familias del sector Ayutla. De hecho, a nivel familiar todo hijo o hija desde la niñez aporta con trabajo al sostenimiento del hogar. Las redes de apoyo familiar, los padrinzgos, incluso las redes comunitarias que a veces construyen los jóvenes en las ciudades son estrategias que han sido generadas para acceder a la educación. Si bien hay casos de maestros y maestras jóvenes que obtuvieron la plaza por herencia, para la mayoría llegar a culminar la preparatoria era bastante difícil sobre todo si no se cuenta con una red de apoyo familiar. Ante la ausencia de estos, algunos optaron por ingresar como instructores al CONAFE que al término de un año o dos les garantizaba unos años de beca. Otros trabajaron y estudiaron a la vez en las ciudades y otros más, ingresaron en los internados del gobierno. En este sentido, podemos decir que los maestros y maestras de educación indígena del sector de Ayutla, no compraron o heredaron su trabajo docente como dicen en los medios, en general, éste es el resultado de una lucha permanente. Se trata pues de una estrategia para escapar de la violencia estructural.

Adicional a esta lucha, vale la pena señalar que la figura del maestro en las comunidades a menudo es paradójica. Primero aparecieron como promotores y reproductores de los ideales de vida del estado mexicano. Una vez que emergieron los nativos se convirtieron en personajes centrales para la burocracia, las autoridades comunitarias los comisionaron para facilitar los vínculos con las autoridades del gobierno ya sea para la gestión de recursos o de infraestructura, incluso en algunos fueron nombrados como parte del cabildo sin haber pasado el escalafón de cargos comunitarios. A la par, se constituyeron como una nueva élite económica y cultural pues tenían ingresos superiores a los de la gente común, otros se convirtieron en pensadores e ideólogos de proyectos autonómicos reivindicativos como la escuela y la música. En algunas comunidades también se configuraron como una élite política en los cargos municipales que en cierta forma fue consentida por la misma población por sus habilidades en la gestión y resolución de problemas, pero después se enquistaron en ello. A su vez, se vincularon y entraron en contacto con los partidos.

Con el paso del tiempo, ya sea por la migración y la profesionalización en otras áreas

del conocimiento, la gente accedió a nuevas habilidades y conocimientos equiparables a las del profesorado, como consecuencia, el lugar privilegiado del que gozaba el profesor fue sacudido y desplazado. Ahora podemos encontrar maestros y maestras que son cuestionados y criticados fuertemente ya sea porque promueven una vida más de ciudad, otras religiones, partidos, etcétera, o también porque intentan reinstaurar símbolos y prácticas comunales. En lo educativo los padres-madres de familia también se han vuelto más exigentes. Si bien comparten la lucha del magisterio, recriminan fuertemente cuando ni dan clases ni asisten a las movilizaciones. En este sentido, podemos decir que el lugar sociológico del magisterio del sector de Ayutla ahora es un terreno movedizo que requiere una reelaboración del papel del maestro, ya sea desde lo académico o en otros ámbitos.

CAPÍTULO II. Prácticas e instituciones del gobierno sindical de la Sección 22 del SNTE-CNTE.

Como advertí en la introducción, la S-22 ha resistido a lo largo de treinta años ante cualquier intento de cambio jurídico y político en el ámbito educativo y en lo laboral. A nivel de gobierno sindical u organización sindical la resistencia ha sido explicada desde dos posturas contrastantes.

La primera (Cook, 1996; Foweraker, 1993; Martínez, 2005, 2007, Street, 1994, 1997; Yescas y Zafra, 1985) señala que la capacidad de resistencia de las secciones disidentes pertenecientes a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y en especial de la S-22, es porque tienen un gobierno sindical democrático lo que significa básicamente en que las bases tienen la posibilidad de nombrar a sus autoridades sin la incidencia de agentes externos (partidos y funcionarios de gobierno) y por ende, tiene más posibilidades de exigir la rendición de cuentas y el desempeño. La existencia de espacios de decisión colegiada y horizontal como la asamblea y el pre-congreso les ofrece la posibilidad de un contacto cercano entre dirigencias y bases. Asimismo, las acciones sindicales se guían por una ética de responsabilidad y corresponsabilidad, sin clientelismo, autoritarismo, ni corporativismo.

La segunda (Vicente, 2006; Yescas, 2008; Zafra, 2008) explica que la fuerza de la S-22 se debe al ejercicio de la autoridad y el poder de una manera vertical y clientelar. Las bases se presentan como mansas, aprovechadas y explotadas por los líderes y los grupos políticos, obligadas a participar en las movilizaciones bajo amenaza de perder sus derechos. Pero también se muestran como clientes que sacan provecho de las movilizaciones, al participar suman puntajes que les sirve para obtener y acceder a ciertos beneficios y servicios.

Más que inclinarme por algunas de las posturas, en este capítulo trataré de mostrar las formas y maneras con que se gobiernan y se han gobernado los maestros y maestras de la

S-22 en el contexto de la RE. Por gobierno sindical entiendo las prácticas y procesos mediante las cuales un sindicato/sección se mantiene y perdura a través del tiempo. En ese sentido, hablo de un gobierno que cambia dentro un marco posible pero que a la vez conserva un piso o un referente de base. Así, este capítulo busca responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es la particularidad de la S-22? ¿En qué radica su diferencia? ¿Qué tipo de organización es la S-22? Y para tratar de ofrecer una lectura más completa, con referencias históricas y documentales, el capítulo está dividido en tres partes.

En la primera traigo a colación brevemente la relación histórica entre el marxismo y el sindicalismo por dos razones. Uno tiene que ver con que la S-22 y la CNTE se afirman como disidencias inspiradas en el marxismo. En las movilizaciones y en los espacios sindicales no es raro ver rostros y figuras marxistas. De hecho, la mayoría de las corrientes sindicales que hay en la S-22 se reivindican como marxistas. Asimismo, sus documentos y comunicados están llenos de citas marxistas. La otra razón tiene que ver con el lugar de los sujetos en relación al estado. Los sindicatos obreros a los que Marx, Lenin y Gramsci dirigieron sus críticas se jactaban de disidentes y opuestos al sistema político y económico del siglo XIX y siglo XX. En esta misma línea, la S-22 también se afirma como disidente y opuesto al SNTE y al Estado. Al igual que en ese entonces, los sindicatos querían conquistar el poder político para reconfigurar las relaciones sociales, pero a menudo terminaban siendo parte a lo que se oponían. Algo similar le pasó a la S-22, en 1992 conquistó el poder administrativo dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)⁴², en donde asumió la dirección de los niveles educativos. Con el tiempo, muchos han sido acusados de corrupción y conflictos de interés.

A pesar de que un gran porcentaje de sus líderes y los grupos políticos se afirman de tradición marxista, los pocos estudios a menudo muestran que cada vez se parecen más a aquello contra los que lucharon en la década de los ochenta del siglo pasado (Coronado, 2012; Martínez, 2007; Vicente, 2006; Zafra, 2008). En ese sentido, considero importante recuperar

⁴² El 20 de Julio del 2015 por decreto del Gobernador del Estado de Oaxaca acompañado Emilio Chuayfet, Secretario de Educación Pública y de Eduardo Sánchez, vocero de la Presidencia de la República, decretó la desaparición de las estructuras del IEEPO, es decir, los lugares donde la S-22 tenía control. El evento se desarrolló en un ambiente con dispositivo de seguridad con elementos de la policía federal y el ejército. Hasta antes del 21 de Julio el magisterio había mantenido una relación más o menos cordial con el gobierno del Estado, después del decreto Gabino Cué pasó a ser considerado un traidor al servicio de Enrique Peña Nieto.

algunas ideas del marxismo en torno al sindicalismo y con ello ilustrar los problemas de gobierno sindical a los que hoy se enfrenta el magisterio oaxaqueño tales como la corrupción de la dirigencia, distanciamiento entre la base y la dirigencia, el clientelismo, el charrismo, etcétera.

En la segunda, a partir de la literatura discuto las diferencias entre el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación. Los conceptos principales que pongo en cuestión son el corporativismo, el clientelismo y la democracia. En el corporativismo se resaltan la incidencia de los partidos políticos, los funcionarios y hasta el mismo gobierno en los asuntos internos del sindicato (Muñoz, 2005; Zafra, 2008). Es decir, los sindicatos se muestran sujetos a una entidad externa que los maneja a su antojo. Y en el clientelismo, aunque sin estudios profundos se concluye que los cotos de poder se mantienen a través del intercambio de favores entre la dirigencia nacional y las secciones estatales, entre las dirigencias seccionales y las bases. Otra perspectiva más cercana a las ideas del marxismo la cual podríamos llamar “la democrática” son las investigaciones Joe Foweraker (1993) Susan Street (1995, 1997) y Lorena Cook (1996) quienes estudiaron a las secciones disidentes en las que los dirigentes y las bases se muestran en una relación de horizontalidad, las decisiones se toman en consenso, sin autoritarismo ni clientelismos.

Para terminar, discutiré las prácticas y las instituciones del gobierno sindical a partir de los datos etnográficos en donde analizo la manera cómo se operan los procesos electivos de las autoridades sindicales, los espacios de decisión y discusión (asamblea y congreso) y el uso de las participaciones sindicales en la vida profesional de los profesores. Para mí, estos espacios son los puntos nodales del gobierno sindical de la S-22 porque constituyen los campos en donde podemos observar las estrategias y los recursos que se ponen en juego para justamente ejercer el gobierno sindical.

La lectura de la organización sindical de la S-22, sus diferencias o similitudes al Estado y al mismo SNTE (entidades a las que pertenece, pero de las que reniega y se jacta de ser su oposición) que propongo en este capítulo intentan sentar las bases para comprender la resistencia y la lucha del magisterio ante las políticas educativas impulsadas por el gobierno federal, en especial la RE de Peña Nieto.

2.1 Breve historia de la relación entre el marxismo y el sindicalismo

De acuerdo con Cornblit (1993) las ideas de Marx y Engels sobre los sindicatos con el tiempo variaron de manera sustancial. En un inicio, como lo escriben en El Manifiesto Comunista en 1848, el sindicato apareció como el instrumento más importante para enfrentar la explotación y la dominación en el sistema capitalista. Así como para dignificar y humanizar el trabajo del obrero, se convirtió en la principal estrategia de lucha para obtener un salario justo, reducción de horas de trabajo, seguridad en el trabajo, entre otras cosas.

Marx y Engels observaron en el sindicato un gran potencial para instaurar un estado y una sociedad socialista en lugar del sistema capitalista. Como primer paso era imperativo que los trabajadores industriales y fabriles se organizaran como una clase obrera y crearan una unión cada vez más extensa. Una vez que tuvieran la suficiente fuerza, la opresión a la clase obrera se desaparecería poco a poco y el proletariado conquistaría el poder político, ocuparía los parlamentos como diputados y/o presidentes, serían los dueños de las industrias y las fábricas. En fin, se acabarían las clases sociales.

De todas las clases que actualmente se encuentran enfrentadas con la burguesía, sólo el proletariado es una clase verdaderamente revolucionaria. Las otras clases peligran y perecen con la gran industria; el proletariado, al contrario, es su producto más especial (Marx y Engels, 2000: 44)

El propósito inmediato de los comunistas es el mismo que el de todos los partidos obreros: constitución de los proletarios en clase, destrucción de la supremacía burguesa, conquista del poder político por el proletariado (Marx y Engels, 2000: 50).

Para completar el proyecto, la abolición de la propiedad privada (de la burguesía) era una parte fundamental entre los objetivos de la lucha proletaria. Así, la lucha de los sindicatos comenzaba por conseguir mejores condiciones laborales, la conquista del poder y finalmente la abolición de la propiedad privada. El ascenso de la clase obrera al poder era más que posible, la misma “evolución del capitalismo industrial proporcionaba las condiciones para la organización colectivas al reunir grandes cantidades de obreros y crear las privaciones que los incitan a aliarse” (Hyman, 1978: 19).

De acuerdo con las correspondencias entre Marx y Engels, la mayoría de las luchas sindicales se quedaban en lo económico y los dirigentes se volvían corruptos. En relación a lo primero insistieron en que la lucha sindical tendría que ir más allá de la reducción de horas de trabajo y aumento del salario, era importante pero no atacaba directamente las causas. Al

quedarse en lo económico se corría el riesgo del aburguesamiento como estaba sucediendo con los obreros ingleses, una vez que accedían a una vida cómoda perdían de vista las razones profundas de la opresión obrera, la abolición de la propiedad privada quedaba en el último término. Así, además de lo económico, la lucha tendría que esforzarse más por lo político, es decir, llegar a los puestos políticos y desde ahí cambiar las reglas del juego.

En cuanto a la corrupción de los dirigentes, en las cartas de Marx a Engels podemos ver una molestia y decepción por esta situación.

Nuestro amigo Ernest Jones se ha vendido decididamente (al precio más bajo posible) a la coterie de Bright. El asno se ha arruinado políticamente sin ninguna contrapartida comercial (Marx en Cornblit, 1993: 3).

La dirección de la clase obrera inglesa había pasado completamente a manos de los corrompidos dirigentes sindicales y agitadores profesionales. [...] Parece ser una ley del movimiento proletariado en todas partes que un sector de los líderes de los obreros lleguen a desmoralizarse (Marx en Hyman, 1978: 21).

Según Hyman la manera como el propio Marx y Engels explicaron esta cuestión es que los dirigentes se corrompían por la pasividad de la base (Hyman, 1978). Este problema se resolvería conforme la masa avanzara en la lucha de lo político de carácter revolucionario. A su vez, a través de las instancias máximas del sindicalismo como la Asociación Internacional se podría influir directamente en los dirigentes. Así Marx y Engels trabajaron duramente en tratar de influir directamente las dirigencias de las uniones, nuevamente salieron disgustados.

Al igual que Marx y Engels, Lenin también estaba convencido de que el sindicato era la fuerza poderosa de los obreros para enfrentar al capitalismo, pero también fue atormentado por el problema de la conciencia de clases.

El obrero, por sí solo, es impotente y está indefenso ante el capitalista que introduce máquinas. El obrero tiene que buscar a todo trance el medio de oponer resistencia al capitalista para defenderse. Y encuentra este medio en la unión [sindicato]. Impotente si está solo, el obrero se transforma en una fuerza cuando se une a sus camaradas, pudiendo entonces luchar contra el capitalista y ofrecer resistencia (Lenin, 1979: 16)

En ese sentido, la función principal del sindicato es “no permitir que el capital les aplaste, es para defender su derecho a la vida y a una existencia humana” (Lenin, 1979: 18) ya que ante las huelgas y los disturbios en las fábricas, los patronos y toda la clase capitalista se alía con el Estado para crear leyes que regulen las huelgas y castiguen a los obreros que incitan los disturbios. Para llevar a cabo la defensa del derecho a la vida y una existencia humana, Lenin

propuso superar el economicismo y del odio en el que habían caído los sindicatos a través de un proceso formativo para desarrollar la conciencia de clase de obreros bajo la batuta del partido socialdemócrata. A los integrantes del partido y los dirigentes sindicales se les dio la tarea de hacerles comprender a los obreros tres cuestiones fundamentales:

Que el único medio de mejorar su situación y de conseguir su emancipación consiste en la lucha contra la clase de los capitalistas y fabricantes, que han sido creados por las grandes fábricas. [...] Que los intereses de todos los obreros de un país son idénticos, solidarios, que todos ellos forman una misma clase, distinta de todas las demás clases de la sociedad. [...] Que para lograr sus fines necesitan conquistar influencia en los asuntos públicos, como la conquistaron y continúan tratando de conquistarla los terratenientes y capitalistas (Lenin, 1979: 25).

Para que los dirigentes pudieran llevar a cabo sus tareas, Lenin propuso que primero deberían entrar a un proceso de formación teórica sólida pues sin una revolución teórica no hay movimiento revolucionario y después debían concentrarse en desentrañar las leyes y las normas fabriles que entranpan a los trabajadores, estudiar y analizar las mejores condiciones para entrar en huelga, elegir los medios de lucha. Aunado al acto educativo en los espacios concretos, al ver que las octavillas (un tipo de periódico) resultaban muy útiles para difundir y propagar las ideas, Lenin no dudó en crear un periódico político en donde se daban a conocer las diversas luchas emprendidas en las fábricas, en ella se denunciaban la situación de explotación existente en las fábricas, “les decían –a los obreros– toda la verdad sobre su vida miserable, su situación de parias” (Lenin, 1979: 75). De esta manera, para “destruir el régimen social que obliga a los desposeídos a vender sus fuerzas de trabajo a los ricos” (Lenin, 1979: 77) se emprendió un proyecto editorial e intelectual que además de evitar la corrupción y el aburguesamiento, la conciencia de clase crearía una hegemonía de una conciencia proletaria, el soporte fundamental del estado proletariado⁴³.

Haciendo un pequeño paréntesis, las ideas revolucionarias que concibieron y proyectaron Marx, Engels y el mismo Lenin en torno a los dirigentes sindicales y representantes del poder popular en los parlamentos, no siempre resultaron como tal. Para Robert Michels (1979) la actitud y la dirección que éstos asumían no fueron tan diferentes a los tradicionales. Los partidos y sindicatos obreros socialistas alemanes eran propensos a

⁴³ Tal como lo había proyectado Lenin, el partido bolchevique (del proletariado) hegemonizó la cúpula del poder político de la Unión Soviética que más adelante con Stalin desencadenó una serie de purgas y pugnas internas.

reproducir y a organizarse bajo las formas de gobierno burgués y capitalista.

Han establecido un gobierno de obreros tan áspero como el gobierno burgués, una burocracia de los obreros tan torpe como la burocracia, un poder centralizado que dice a los obreros lo que pueden hacer y lo que no pueden hacer, que estrella toda independencia e iniciativa en los miembros del gremio, y que a veces debe inspirar en sus víctimas la añoranza de los capitalistas de autoridad (Michels, 1979: 88).

Para Michels esta situación se debía a la complicidad entre los dirigentes y la masa (multitud, base). Por un lado, la masa no tenía una participación directa en la vida cotidiana de los partidos sino sólo en momentos coyunturales, al término de la jornada laboral, los obreros sólo querían descansar, por ende, no se involucraban en las discusiones y reflexiones del partido. A su vez, retomando las ideas de James G. Frazer, los dirigentes podían imponer las reglas y normas de gobierno puesto que la masa tenía la creencia de que sus líderes pertenecían a un orden de humanidad superior, es decir, la masa tendía a venerar a sus líderes. Por otro lado, tan pronto llegaban a los puestos políticos los dirigentes se volvían inamovibles. En su momento Michels escribió al respecto: “en Alemania los líderes socialistas viven en el partido, envejecen y mueren a su servicio” (Michels, 1979: 131). Ser dirigente se volvió una forma de vida y para mantenerla así, el líder recurría a la amenaza de renunciar al partido y/o ejercer represalias hacia la masa.

Quien ha desempeñado durante cierto tiempo el cargo de delegado termina por considerar que ese cargo es propiedad suya. Si se le niega la reelección amenaza con represalias que tenderán a sembrar confusión entre sus camaradas, y esa confusión continuará hasta que salga victorioso (Michels, 1979: 90)

Más que desaparecer las clases sociales, la continuidad y existencia del proletariado resultaba fundamental para el mantenimiento y la subsistencia de los líderes en los cargos políticos. La razón principal contra lo que comenzó la lucha obrera, distribuir el poder político a la masa, pero con el tiempo se convirtió en un lugar cómodo y en un espacio de disputa entre los dirigentes. En vez de transitar de una economía política capitalista a una socialista, ser representante de la clase obrera se volvió una de las aspiraciones principales entre los líderes ya que de esa forma se podía conseguir un ascenso social para disfrutar de las comodidades que brinda la cúspide. En ese sentido, la militancia y sobre todo la dirigencia sindical se volvieron una estrategia importante porque desde ahí se podía saltar para llegar a un cargo de elección popular.

Las características que señala Michels, al parecer han sido una constante entre los

sindicatos y partidos que surgieron como resultados de los movimientos revolucionarios. Por ejemplo, en el caso específico de los sindicatos norteamericanos, el trabajo de los líderes consiste en facilitar el control y dominio de los dueños hacia los obreros.

Los líderes laborales suministrarán un sindicato responsable, que es lo mismo que decir, bien disciplinados, formado por obreros satisfechos a cambio de una asociación de carácter menor en el proceso productivo, seguridad para el sindicato y salarios más altos para los trabajadores de la industria. [...] El sindicato asume gran parte del trabajo de la compañía con el personal y se convierte en el agente disciplinador de la base. [...] compañía y sindicato [...] son agentes disciplinadores mutuos, y ambos disciplinan a los elementos descontentos entre los empleados sindicalizados (C. Wright Mills en Hyman, 1978: 41).

Los dirigentes sindicales aparecen como facilitadores y reproductores de las relaciones de poder y el estado. Más que un instrumento de liberación, es un mecanismo para el mantenimiento de la sujeción. En la misma línea, en 1919 el italiano Antonio Gramsci escribe que la Confederación del Trabajo Italiana atraviesa una crisis de poder y soberanía: “la organización se ha convertido en un aparato tan enorme que ha terminado por obedecer las leyes propias, [...] la maquina oprime al hombre, la burocracia esteriliza el espíritu creador” (Gramsci, 1919: 2). En vez de facilitar el trabajo y la vida del obrero, la organización sindical aparece como un obstáculo.

–Los sindicatos– en cierto sentido se puede sostener que son parte integrante de la sociedad capitalista, y tienen una función que es inherente al régimen de propiedad privada. [...] La naturaleza esencial del sindicato es competitiva, no comunista. El sindicato no puede ser instrumento de renovación radical de la sociedad: puede ofrecer al proletariado expertos burócratas, técnicos capaces en cuestiones industriales de índole general, pero no puede ser la base del poder proletario. El sindicato no ofrece ninguna posibilidad de selección de individualidades proletarias capaces y dignas de dirigir la sociedad, no se puede lograr de él los cuadros en que se encarnen el impulso vital, el ritmo de progreso de la sociedad comunista (Gramsci, 1919: 5).

Gramsci resalta que el sindicato es competitivo, no comunista; genera expertos burocráticos, pero no un poder proletario ni cuadros intelectuales para conducir la transformación de la sociedad comunista. Ante esto, Gramsci retoma la conciencia de clase propuesta por Marx y Lenin, pero a diferencia de éste último quien piensa la hegemonía en términos de una transformación de la conciencia, Gramsci lo hace desde el terreno cultural. Siguiendo el aparato crítico del marxismo, convencido de que el poder político debe estar dirigido por la clase obrera, en el periódico italiano L'Ordine Nuovo y sus cuadernos de la cárcel expresó sus ideas cómo organizar y transformar la subalternidad de la clase obrera desde el ámbito

cultural. En vez de sindicatos, propone la creación de consejos de fábricas lo que ofrece un terreno propicio para que cada trabajador desde su especialidad se desarrolle como un intelectual.

El consejo está constituido precisamente por delegados que los obreros eligen por oficio (equipo) de sección. Mientras el sindicato se basa en el individuo, el consejo se basa en la unidad orgánica y concreta del oficio que se realiza en el disciplinamiento del proceso industrial (Gramsci, 1919: 9).

Vemos que para Gramsci es importante producir un tipo de sujeto, un intelectual que desempeñe la tarea de crítico y reflexivo frente a las estructuras de poder, del estado y al propio sindicalismo. Que sea un sujeto capaz de pensar, dirigir y controlar a los dirigentes. Que no sea el clásico dirigente que se caracteriza por ser buen orador sino que puede pensar e imaginar la transformación cultural desde su especialidad y oficio, “insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente” (Gramsci, 2013: 15). Un intelectual que pueda conectar de manera orgánica (vital) lo político con su especialidad. Pero sobre todo debe ser una guía para crear una nueva cultura que modifique la condición de subalternidad y el dominio. La cultura es un producto de decisiones políticas, es algo que se crea y se modifica, que se induce y se organiza a través de las escuelas, las organizaciones obreras. La cultura se puede instrumentar desde el estado. “Organicemos la cultura de la misma forma que intentamos organizar cualquier actividad práctica. La burguesía ha decidido, filantrópicamente, ofrecer al proletario las universidades populares. Contra esa filantropía, ofrezcamos solidaridad, organización” (Gramsci en Crehan, 2004: 93). Para crear una cultura diferente a los intereses de la burguesía las academias deben convertirse en un centro de organización cultural, así se generaría una nueva situación de las relaciones entre vida y cultura, entre trabajo intelectual y trabajo industrial (Gramsci, 2013: 114). Cada círculo local deberá tener necesariamente una sección de ciencias morales y políticas organizando conjuntamente las otras secciones especiales que se encargarían de discutir los aspectos técnicos de los problemas industriales, agrarios, de organización y racionalización del trabajo, problemas fabriles, agrícolas o burocráticos, etcétera. Congresos periódicos de diverso tipo harían conocer los círculos más capaces (Gramsci, 2013: 115). Este trabajo de organización cultural crearía una hegemonía (contrahegemonía) en la clase obrera y campesina italiana capaz de desafiar la hegemonía dominante transformando así la condición de subalternidad.

A pesar de la advertencia de Lenin y Gramsci, como dice Perry Anderson la mayoría de los sindicatos continuaron siendo reproductores de las relaciones de poder de dominio y subordinación, los puestos de dirección sólo han servido para estar más cerca del patrón y del poder y en contra de todo proyecto contrahegemónico.

Los sindicatos son dialécticamente tanto una oposición al capitalismo cuanto un componente del mismo. Porque a la vez que se oponen mediante sus demandas salariales, a la distribución desigual de la renta dentro de la sociedad, ratifican una distribución desigual con su propia existencia. [...] Marx concibió el socialismo como la supresión de la sociedad de clases por el proletariado, quien, al hacerlo se suprime a sí mismo. El sindicato carece de una visión de una futura autosupresión. [...] De este modo los sindicatos no pueden ser jamás en sí mismo vehículos conductores del avance hacia el socialismo; por su propia naturaleza están atados al capitalismo. Pueden negociar más o menos favorablemente dentro de la sociedad, pero no pueden transformarla (Anderson, 1968: 114 y 115).

Hasta aquí hemos revisado que el proyecto inicial de Marx, suprimir la sociedad de clases a través del proletariado organizado (como sindicato), echado a andar, en el camino se encontró con una serie de obstáculos que desvirtuaron el objetivo inicial del sindicalismo. En lugar de velar los derechos de los trabajadores, pero sobre todo transformar el sistema económico, los sindicatos se adherieron al sistema capitalista y a los gobiernos en turno. Este fenómeno dio origen a una tipología de sindicatos conocidos como corporativistas, clientelistas, jerárquicos, oligárquicos y antidemocráticos, muy comunes en México.

2.2 Diferencias y similitudes entre el gobierno sindical del SNTE y de la CNTE

2.2.1 Literatura sobre las formas de gobierno sindical del SNTE

El corporativismo.

En el México posrevolucionario (1920-1950 aprox.), a falta de una burguesía fuerte, el Estado se convirtió en el principal agente de desarrollo. Para garantizar el progreso económico y la estabilidad social, “los líderes revolucionarios que buscaban consolidar su poder y control político y poner en marcha las agendas sociales y económicas de la Revolución se vieron obligados a adoptar estrategias innovadoras ante los sindicatos” (Bensusán y Middlebrook, 2013: 32). Entre éstas, se modificaron las leyes laborales, se

crearon instituciones para regular las relaciones entre trabajadores y patrón. A nivel jurídico se legisló que “todos deberían contar con el reconocimiento oficial, el registro legal, sus estatutos, los comités ejecutivos –y el derecho a la huelga–” (Rendón, 2011: 15). Puesto que el estado asumió la tutela del desarrollo económico, político y cultural, los grupos de interés (sindicatos) quedaron subordinados a la política estatal y empresarial” (Hermanson y De la Garza, 2005: 182). De esta forma, fueron institucionalizados en forma vertical y jerárquica, es decir, el estado se convirtió en su tutela. Si bien esta organización permitió una gobernabilidad y desarrollo económico para el país, al mismo tiempo facilitó a la clase dirigente y/o gobernante enquistarse en el poder, “a cambio de la intromisión en la selección de las dirigencias sindicales y la regulación de sus demandas” (Gatica, 2007: 71) los sindicatos adquirirían un estatus jurídico. Así, el reconocimiento legal se volvía “un arma persuasivo, un instrumento de control y corporativización” (Rendón, 2011: 61). Esto llevó a configurar una relación clientelar entre la clase gobernante y la dirigencia sindical. Actualmente, “los líderes sindicales son a la vez importantes dirigentes partidarios y reciben a cambio una cuota de puestos de elección popular o bien en la administración del gobierno” (2005: 183). Para mantener este sistema fue necesario implementar prácticas legales y extraleales y con ello controlar los actos de insubordinación, la disidencia y la oposición de la izquierda. Cuando ha habido intentos de insubordinación, los alzados se han encontrado múltiples obstáculos que van desde atentados, encarcelaciones, o en su caso, cooptaciones.

El corporativismo mexicano se ha caracterizado por la escasa democracia en los sindicatos, en la medida en que su función de representación de intereses ha quedado subordinada a sus funciones político-estatales. Por otro lado, este corporativismo ha establecido entre liderazgo y base trabajadora relaciones de intercambio, sistemas de premios y castigos que con su persistencia durante sesenta años han conformado una parte de la cultura obrera (Hermanson y De la Garza, 2005: 184).

En este contexto corporativo, en 1943 el presidente Manuel Ávila Camacho instruyó la creación del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) para unificar los diversos sindicatos existentes de los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, sobre todo del nivel básico. De esta manera se garantizó un sólo interlocutor para la negociación de las demandas, pero también para incidir en el nombramiento de las autoridades sindicales o en su caso imponerlos. Por esto se puede decir que el SNTE nació siendo corporativo, autoritario y jerárquico (Muñoz, 2005; Rendón, 2011).

Es corporativo y autoritario ya que en el estatuto del SNTE se dejó una cláusula que

obligaba a los maestros y maestras a tener una afiliación forzosa con el Partido Institucional Revolucionario (PRI)⁴⁴. Además, para no tener que lidiar con varios interlocutores incluso bloqueaba la posibilidad de crear otro sindicato, “la legislación laboral que regula las actividades sindicales de los empleados públicos en México establece que no puede haber otro sindicato al interior de la SEP” (Muñoz, 2008: 382). Y, por último, los gobernantes, o sea del PRI, han tenido especial atención en el poder político y en los dirigentes ya que desde su fundación ha sido controlado por un determinado grupo hegemónico, “los dirigentes nacionales son impulsados o autorizados por el titular del Poder Ejecutivo” (Muñoz, 2008: 385).

Ilustración 4. Organización sindical de cualquier sección del SNTE



Es jerárquico porque la autoridad se organiza de arriba hacia abajo. En este caso la autoridad de más rango es el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) que preside las 61 secciones que conforma el SNTE, después están los Comité Ejecutivo Seccional (CES) de cada sección y, al final los Comité Ejecutivo Delegacional (CED) de cada delegación o centro de trabajo. Estas autoridades a su vez están jerarquizadas en donde aquellos o aquellas que detentan los puestos de mayor rango tienen la responsabilidad de negociar con los representantes del Estado y dirigir el gremio.

Revisando brevemente la historia sobre cómo el gobierno mexicano ha tenido una incidencia importante en el gobierno político del SNTE nos encontramos con el siguiente pasaje. Siguiendo a Alberto Arnaut (1992) y a Aldo Muñoz (2005), de 1944 a 1972 el poder

⁴⁴ De acuerdo con Carlos Ornelas (2008), la cláusula que obligaba la afiliación forzosa fue eliminada en 1989 bajo la batuta de Elba Esther Gordillo.

político estuvo dominado y dirigido por Jesús Robles Martínez del Frente de Unidad Revolucionaria de los Trabajadores de la Educación y la Fracción Nacional Revolucionaria. En 1972, un grupo del mismo Comité Nacional asaltó el edificio de la Dirección Nacional para exigir la salida de Robles Martínez⁴⁵. Este hecho resultó de gran interés para el presidente Luis Echeverría pues así podía controlar el SNTE con mayor efectividad. Por ende, respaldó y autorizó el nombramiento de Carlos Jonguitud Barrios quien aseguró su permanencia en el poder político a través de Vanguardia Revolucionaria (VR), una corriente sindical afiliada al PRI. A cambio de que el sindicato apoyara con recursos humanos y financieros al PRI en los procesos electivos, el partido retribuía a los dirigentes del SNTE con puestos públicos importantes. De esta forma VR mantuvo el control político del SNTE con el apoyo incondicional del gobierno durante la década de los 70 y 80. En la administración de Carlos Salinas, VR no resultó ser un aliado natural del gobierno, por ende, fue sustituido por “los institucionales” representados por Elba Esther Gordillo quien de manera obligada tuvo que dejar el CEN en febrero del 2013 al ser detenida y encarcelada por la Procuraduría General de República (PGR) por defraudación fiscal y desvío de recursos del sindicato. Según las notas de prensa, permaneció 24 años en la dirigencia del SNTE. Además de su cargo en el SNTE, tres veces fue diputada federal y senadora por el PRI. Después de su encarcelamiento, su lugar fue ocupado por Juan Díaz de la Torre, también identificado como militante del PRI y allegado del ejecutivo federal, es decir, nuevamente el gobierno federal incide en la designación de la autoridad sindical.

En las 61 secciones del SNTE distribuidas en todo el país, los gobernadores de los estados reproducen el mismo esquema, a excepción de algunos donde la CNTE tiene el control del poder político del sindicato, mismo que matizaré más adelante.

En relación a la autoridad de Elba Esther Gordillo, de acuerdo con Ornelas (2008) Bensusán y Tapia (2011) durante el tiempo que estuvo al frente del sindicato, además de eliminar la cláusula que obligaba al gremio a una afiliación con el PRI, logró construir un poder independientemente del SNTE con capacidad para tomar decisiones y vetar las iniciativas de reforma política educativa (Bensusán y Tapia, 2011: 27). Para garantizar la capacidad de decisión y de veto, en el 2005 la cúpula sindical creó el Partido Nueva Alianza

⁴⁵ Para una revisión más profunda de los grupos hegemónicos de la cúpula sindical ver Alberto Arnaut (1992).

(PANAL), aunque desde antes el sindicato ya contaba con diputados a través del Partido Revolucionario Institucional (PRI)⁴⁶. Si bien el SNTE ha ganado una autonomía en ciertos aspectos, la designación de Juan Díaz de la Torre en 2013 es una clara muestra de que el corporativismo aún es muy vigente.

Para los partidos políticos, los líderes sindicales y los gobernantes, el poder político del sindicato es un espacio que no debe descuidarse, hay que tener control y dominio de él ya que de esa de forma se puede garantizar una relación clientelar que beneficia a las partes involucradas. Además de los beneficios clientelares, el control de CEN y de los CES por parte de los grupos hegemónicos⁴⁷ forma parte de las estrategias de gobierno de los gobernantes, de esta forma se puede “mantener el orden social, la estabilidad política, la acumulación del capital, el Estado imperialista, –garantiza– el desarrollo y la modernización” (Rendón, 2011: 23) pues la función de los líderes es la de controlar a sus bases de cualquier intento de desestabilización social o de insubordinación.

El clientelismo.

Como consecuencia directa del corporativismo observamos que el poder político del sindicato es monopolizado por grupos hegemónicos durante una larga temporada. Para explicar esta hegemonía los investigadores han recurrido a la teoría del clientelismo la cual parte de un intercambio de bienes materiales y simbólicos entre dos entidades desiguales o en condiciones similares. Y aquí hay que señalar que no hay un estudio específico y profundo del clientelismo en el SNTE, más bien son pequeños extractos dispersos.

De acuerdo con Combes (2011: 28-29) a menudo el concepto se ha restringido para referir la relación entre un hombre político electo y sus electores pero no con sus pares o superiores ni de la red de familiares y amigos que también funcionan bajo una lógica de intercambios⁴⁸. “El clientelismo sería pues una forma de intercambio social a la vez

⁴⁶ Bensusán y Middlebrook apuntan que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), mantuvo una presencia importante en la Cámara de Diputados durante todo el periodo 1979-2012. Durante estas tres décadas, mantuvo un promedio de trece curules en cada legislatura, y entre 2003 y 2009 eclipsó incluso a la CTM como la presencia sindical más destacada en la Cámara (Bensusán y Middlebrook, 2013: 70).

⁴⁷ Para conocer de cerca cómo los grupos hegemónicos del SNTE han desfilado en la cúpula sindical se puede consultar ampliamente el libro de Alberto Arnaut (1992).

⁴⁸ Combes recomienda sustituir el concepto clientelismo por “intercambio en política” pues puede superar la visión vertical del clientelismo.

voluntario y obligatorio, interesado y desinteresado (Combes, 2011: 30). A partir de esta perspectiva se podría decir que los grupos se han mantenido en el poder en tanto brindan un beneficio mutuo entre la dirigencia sindical y la clase gobernante en turno. Pero más que una relación de cliente-patrón, el clientelismo en el SNTE con el gobierno parece una relación de cliente-cliente pues los dirigentes más emblemáticos del SNTE han formado parte del mismo partido. Ciertamente, aquí hay que considerar que la dirigencia sindical no dispone de los mismos recursos de los que puede disponer un presidente. Así, el monopolio que tuvo VR y los institucionales (grupo de Elba Esther) se explica porque garantizaba al gobierno un apoyo político-electoral, por su lado, el gobierno en turno ofrecía puestos públicos como las diputaciones. Tanto Carlos Jonguitud de VR y Elba Esther fueron militantes activos y diputados del PRI, pero su poder resultó incómodo, el gobierno en turno optó en sustituirlos o en su caso encarcelarlos. En relación al SNTE, se dice que Elba Esther Gordillo en el 2006 podía movilizar (de su red efectiva) cerca 150 mil operadores para inducir al voto por un partido. De hecho, es común escuchar que, gracias a su desempeño Felipe Calderón salió ganador para presidente de la República en el 2006.

Por su parte, para Javier Auyero (2002) el clientelismo político es una institución de lazo social “influyente, informal, y (las más de las veces) oculta, no destinada ni a desaparecer ni a permanecer en los márgenes de la sociedad” (Auyero, 2002: 36). Para el autor, el clientelismo es parte esencial de la democracia moderna. En su texto sobre el clientelismo político muestra que la fuerza organizativa del Partido Peronista argentino se encuentra en las unidades de gobierno ya que éstas funcionan como un centro articulador entre los clientes finales y el partido a través de los mediadores que distribuyen bienes materiales a los votantes potenciales, apoyados por una red de personas o “satélites personales, red efectiva, círculo íntimo” (Auyero, 2002: 38), para resolver los diferentes problemas, el mediador acude a su círculo íntimo. Este círculo íntimo no sólo opera para los votos, también se trata de una red que funciona a partir de la solidaridad, ayuda (Juanito me ayuda con medicamentos), favores, incluso de respeto. “El orden social de la máquina clientelar tiene efectos duraderos a través de las disposiciones que instila en las creencias de los clientes” (Auyero, 2012: 19).

En su editorial, el periódico la Jornada, el 13 de octubre del 2008 publicó que Elba Esther Gordillo en Sonora había repartido camionetas de lujo (hummers) entre sus incondicionales para mantener la lealtad. Así como los jefes de unidades de gobierno que

refiere Auyero, estos líderes serían los encargados de movilizar a las bases cuando así lo requiriera la jefa mayor. Los dirigentes intermedios son cobijados y apoyados desde la dirigencia nacional para ser secretarios generales a cambio de brindar recursos (votos) para la permanencia de la hegemonía en la cúpula sindical. Por ende, los dirigentes locales y nacionales desarrollan una capacidad para “restringir y manejar la competencia por los principales cargos de representación gremial” (Muñoz, 2008: 378). A cambio del mantenimiento en el poder gestionan becas, viviendas, cambios de centros de trabajo. En el número 36 de la Revista Desacatos los autores hacen una revisión acerca del estado del arte del clientelismo. En ella podemos destacar los textos de Gabriel Vommaro y Julieta Quirós en el que dan cuenta que el clientelismo funciona a partir de punteros (brókeres) que vinculan los programas gubernamentales con la gente y que se inscriben en una relación de apoyo mutuo de diferentes niveles. Así “ese trabajo implica tanto ayudar a los vecinos como brindar apoyo a los dirigentes que la respaldan” (Vommaro y Quirós, 2011: 70). Esto quiere decir, que el clientelismo moviliza a la gente porque trae ciertos beneficios sociales. A diferencia de estos autores, en la academia mexicana el clientelismo en el SNTE ha sido tratado como algo indeseable, que no concuerda con la supuesta democracia moderna.

Más de 50 años como sindicato prácticamente único que agrupa a los trabajadores de base al servicio de la educación (docentes y no docentes), una normatividad muy protectora y la acumulación de redes informales y de usos y costumbres, han otorgado al sindicato una influencia decisiva en aspectos claves de la vida profesional de cualquier docente, como son asignación de plazas, la gestión de las prestaciones, sociales y la jubilación. El maestro medio recibe, por intermediación del sindicato ya sea de manera directa o indirecta, un conjunto de elementos que resultará de la mayor importancia para normas sus acciones en el transcurso de su vida profesional. [...] La vida sindical puede representar un espacio en el que se despliegan capacidades de liderazgo, se adquiere una visión más rica sobre la realidad social y política y ciertas convicciones que conducen a un mayor compromiso con el trabajo docente; o bien puede representar un espacio burocrático que contribuye a acentuar actitudes autoritarias, un proceder rutinario y una marcada preferencia por construir una red informal de relaciones útiles para fines de promoción personal, neutralizando los intereses profesionales y apocando la capacidad para propiciar o aceptar innovaciones en la práctica docente (Loyo, 1997: 208).

El charrismo

El concepto de “charro” surgió el 28 de agosto de 1948 cuando Jesús Díaz de León, –apodado el charro por su vestuario– secretario general del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (STFRM), presentó una denuncia ante la Procuraduría General de la República en contra los dirigentes sindicales Valentín Campa y a Gómez Z, acusándolos de desfalco. Con el apoyo del gobierno y el ejército, el 14 de octubre se apoderó de las oficinas

generales. El 28 de octubre los acusados fueron presos (Ortega, 1981: 114).

Habría que decir que el charrismo es una extensión del clientelismo político con la diferencia del agregado de la traición. Generalmente el charrismo se entiende “en hacer las cosas a espaldas de las masas: robar urnas, levantar firmas falsas, no consultar” (Morett y Paré, 2005: 218). Pero lo más interesante del charrismo “es hacer las cosas en las narices de la gente” (Morett y Paré, 2005), esa es la verdadera traición. En otras palabras, el charrismo es el arte de la manipulación y de crear el consenso. A cambio de obtener prebendas, el dirigente o grupo de dirigentes impone sus deseos y los intereses del patrón a los trabajadores a base de manipulaciones. En la confederación cañera, Morett y Paré observan que el líder realiza una serie de artilugios en su discurso para ganarse la confianza de las bases, “habla de promesas, se compadece, elogia, regaña, chantajea, –sin el apoyo de ustedes todo se puede ir a la borda–” (Morett y Paré, 2005: 218). Esta forma sutil del charrismo a menudo pasa desapercibido pues dibuja al dirigente como una persona preocupada e interesada en resolver los problemas de su gremio. A través de su persona las bases tendrán una cercanía con los más altos funcionarios y por ende, serán beneficiados. De hecho, esta forma de hacer política parece ser una característica de todo aquel que aspira a ser un político pues los candidatos llegan a las comunidades y a sus posibles electores con palabras y discursos conmovedores. En el SNTE, los dirigentes no son ajenos a estas prácticas, más bien son especialistas en elaborar discursos convincentes y cuando ya están en funciones actúan en contra de los intereses de las bases. En los datos etnográficos de Susan Street, los maestros y maestras chiapanecos de finales de la década de los setenta, refieren de manera recurrente a sus ex-dirigente como charros.

El corporativismo era una realidad que se extendía a las aulas, donde las esferas sindicales y administrativas gubernamentales estaban de tal nivel imbricadas que los supervisores de zona eran los que encabezaban un sindicalismo vertical con total ausencia de las bases. Sólo organizándose para la toma de poder sindical (a nivel delegacional y seccional) pudieron los maestros y maestras subvertir este sistema de explotación que era el charrismo (Street, 1995: 71)

Aquí se demostró que Vanguardia controla al magisterio sobre la base de los directores e inspectores, jefes de sector y demás jerarquías. Cuenta también, con una red muy eficaz de comisionados. Son sujetos que se dedican a recorrer escuela por escuela en los momentos específicos. Tienen como función específica, controlar a los núcleos de disidentes, hacer promesas, recuperar el consenso para el charrismo donde lo ha perdido (CNTE, s. f.: 113)

En realidad, vemos que el charrismo se sostiene sobre la base del clientelismo político. Según las investigaciones de Susan Street (1995), Luis Hernández (2012), Joe Foweraker (1993) y María L. Cook (1996) quienes escribieron acerca de la lucha magisterial a fines de los setenta y principios de los ochenta, muestran que en un tipo de gobierno sindical, corporativo y clientelar, la defensa de los derechos de los trabajadores es mínima. Con tal de permanecer en el poder sindical los dirigentes de Vanguardia Revolucionaria eran dados a ejecutar órdenes del gobierno a partir de engaños, prometían que pronto se resolverían los pagos atrasados y los raquíuticos sueldos. Sin embargo, para asegurar el apoyo, los líderes entregaban una serie de prebendas como los ascensos, cambios de adscripción, asignación de horas. Además, eran autoritarios y corruptos.

Así como hablan los maestros y maestras del charrismo podemos decir que se trata de esa red de intercambios de la que habla Combes (2011), los dirigentes crean una red clientelar más horizontal con los políticos, funcionarios y amistades, y obviamente una gran parte de la población (sindical) queda fuera de los beneficios. Por ende, las disidencias lo perciben como traiciones, actos desleales y antidemocráticos. Así, quien se sospecha o se sabe que trabaja o forma parte de por los intereses políticos del gobierno, es señalado como charro.

En términos del marxismo diríamos que el charrismo se trata de un problema de conciencia de clases y de un problema cultural (Gramsci), por ende, habría que seguir con los proyectos de formación de conciencia ya sea con el esquema leninista o gramsciano. Posiblemente, tendríamos un momento de oro como ha pasado en las secciones disidentes, pero después nos toparíamos con que el clientelismo siempre nos acompaña pues es parte constitutiva de las democracias modernas (Auyero, 2012; Combes, 2011; Vommaro y Quirós, 2011), es decir, hasta los sistemas políticos democráticos necesitan de estas prácticas. Por ejemplo, en la S-22 que se jacta de ser democrática a partir de los 80, el charrismo siempre ha estado latente y eso que las y los maestros han desarrollado diversas acciones para formar la conciencia de clases, varios de sus máximos líderes, o pasaron a formar parte de los partidos políticos o crearon su propia sección.

2.2.2 Literatura sobre las formas de gobierno sindical de la CNTE y de la S-22.

El corporativismo, el clientelismo, el charrismo y la precarización salarial del magisterio que se profundizó en la década de los setenta, dieron origen a “vigorosos movimientos regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, la montaña de Guerrero y La Laguna” (Hernández Navarro, 2011: 47) que desde hacía tiempo intentaban transformar el sindicato, finalmente se constituyeron en 1979 como Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)⁴⁹.

–Los maestros y maestras de la CNTE– modificaron las prácticas sindicales en dos sentidos complementarios, uno destructivo o subversivo del poder de los charros como opresores de las bases magisteriales y otro creativo o constructivo de nuevos poderes como trabajadores con derecho a tener derechos (Street, 2008: 403).

En muchos sentidos podría afirmarse que la sección 22 es una organización corporativa, heredera de las más rancias prácticas clientelares de las grandes centrales que dieron forma al Estado Mexicano en el siglo XX. No obstante podría proponerse que más bien constituye un corporativismo de nuevo cuño, moderno, que reproduce formas de corporativismo social en donde la “deuda moral” y el “deber ser” anclan el compromiso militante y obligatorio del maestras y maestros, que genera un clientelismo que despolitiza al gremio respecto del corporativismo (Coronado, 2012: 28).

En la literatura sobre la CNTE nos encontramos con dos posturas contrastantes. Los textos que surgieron a la par del movimiento son más positivos, optimistas y militantes, mientras que los más recientes son negativos y pesimistas.

En la primera línea, posiblemente también influida por el impulso que dio el movimiento del 68 y el auge del marxismo en la academia y en el círculo intelectual, el movimiento magisterial se discute teniendo como último horizonte la democracia, se argumenta por qué si y no puede ser democrático. En los textos de Susan Street encontramos

⁴⁹ La disidencia de maestras y maestros que se venía gestando en los sesenta y setenta encontró un cause en el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas convocado por el Consejo Central de Lucha Unificada de Chiapas y Tabasco (secciones 7, 29 y 40), mismo que se realizó en Tuxtla Gutiérrez Chiapas el 17 y 18 de diciembre de 1979. En ese foro surgió la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) con una demanda central, “un aumento salarial del 30%, re-zonificación por vida cara y democracia sindical” (Hernández Navarro, 2011: 47). Más que una organización como tal, la CNTE se convirtió en un movimiento “unificador de las líneas políticas enfrentadas y aglutinador de masas de maestros inconformes y exigentes ” (Street, 1987: 120) al que se sumaron las secciones de estados como Oaxaca, Michoacán, Distrito Federal, entre otros. En el caso de Oaxaca que históricamente han sido azotado por la pobreza, casi de manera natural se convirtió uno de los bastiones mas importantes de la CNTE. En sus objetivos la CNTE se propone democratizar el sindicato, el país y la educación.

títulos como, “la democracia desde abajo”, “democratización sindical”, “magisterio como sujeto democrático”, etcétera. En los textos de Joe Foweraker (1993) y de María Lorena Cook (1996), ambos en inglés, también encontramos este horizonte. Por ejemplo, Joe Foweraker escribe, “a través de sus movilizaciones masivas en las calles de la Ciudad de México desafiaron las afirmaciones del gobierno de ser el representante revolucionario y democrático del pueblo mexicano” (Foweraker, 1993: 1). Por su parte, Cook escribe que a principios de los ochenta “los maestros y maestras disidentes establecieron prácticas y organizaciones alternativas que fueron ampliamente participativas y democráticas” (Cook, 1996: 3). Sin duda, estos títulos e ideas sugieren que desde la academia la CNTE se mostró como la realización de la izquierda o más concretamente la realización de la democracia.

En la misma línea, para el caso Oaxaca, los textos de Martínez (2005), Yescas y Zafra (1985) así como de los propios ex líderes (incluso de aquellos que se pasaron a la S-59) muestran a la S-22 de los ochenta con autoridades sindicales cercanas a las bases, sin corrupción, sin corporativismo ni charrismo. Se habla de una amplia participación de las bases en la toma de decisiones y en la dirección del movimiento.

Tomando en cuenta las pocas investigaciones sobre el gobierno político de la CNTE, podemos decir que a partir de los 90 y más enfáticamente en la siguiente década, retornaron las prácticas que se habían combatido en los ochenta. Las publicaciones más recientes de Susan Street (2008) dan cuenta que si bien el movimiento magisterial de la CNTE de Chiapas y Michoacán introdujo cambios importantes en su cultura política nunca dejó de ser una sección machista y patriarcal, las maestras fueron marginadas en puestos menores. En Oaxaca, la S-22 ha sido caracterizada como un sindicato autoritario y clientelar (Coronado, 2012; Ornelas, 2014; Yescas, 2008; Zafra, 2008). Y en la prensa, tanto a nivel nacional como local, las últimas dirigencias de la CNTE han sido acusadas de charras, corruptas y autoritarias.

Bien, en las siguientes páginas vamos a desmenuzar detalladamente los cambios y las transformaciones que ha habido en el gobierno sindical de la CNTE.

La emergencia del gobierno democrático en el movimiento magisterial de la CNTE.

Algunos grupos organizados se manifiestan abiertamente criticando la actitud que habían tenido los compañeros del CES. Se enciende la mecha entre los compañeros que todavía nos encontrábamos ahí y se obliga a salir a los del comité. Ya había terminado el desfile, pero se

les pide que encabezaran y se pasara nuevamente frente al zócalo, pero no accedieron. A pesar de esto no quedan conformes los compañeros que ya estaban molestos y se convocan a una reunión de evaluación por la tarde (Pedro Martínez, entrevista en Martínez, 2005: 17).

Mientras nosotros estábamos ahí (en el edificio principal) las autoridades sindicales se concentraron y pasaron adentro. Quisimos entrar para que nos explicaran por qué de esa agresión. Pero un grupo de mujeres (vendedoras del mercado) armadas con garrotes y palos nos bloquearon en la puerta. No nos dejaron pasar para hablar con el secretario general (Cirilo Rivera, entrevista en Oaxaca, junio del 2014).

Lo anterior sucedió el 1° de mayo de 1980, fecha en que supuestamente comenzó la vida democrática de la S-22. Momentos después de que los dirigentes fueran incapaces de intervenir ante las autoridades estatales para dejar avanzar la marcha y evitar la represión policiaca, las bases demandaron una explicación, pero la dirigencia optó por encerrarse. No hubo ninguna explicación ni de la represión ni de los acuerdos con el gobernador⁵⁰. La falta de respaldo y el esquivo que mostró Comité Ejecutivo Seccional (CES) se interpretaron como una traición o como los maestros y maestras dicen, un acto charril. El hecho de que las autoridades sindicales hayan preferido hacerles caso a las autoridades estatales y no a las bases, muestra el vínculo clientelar que existía entre ellos. Aún más, el dirigente seccional Fernando Maldonado⁵¹ quien había sido impuesto como dirigente seccional en enero de 1980 en el VII Congreso Ordinario celebrado en Huajuapán de León, Oaxaca. Pero en abril del mismo año, fue designado como Secretario General del Comité Directivo Estatal del PRI. Para el mes de mayo, detentaba dos cargos (Yescas y Zafra, 1985: 77-78). En ese sentido, podemos ver que la fuerza corporativa a la que estaban supeditados los dirigentes los llevó de manera tácita a dar la espalda a sus compañeros de base.

La ira y el enojo que mostraron las maestras y maestros en ese momento, no sólo se debía a lo que acababa de suceder, más bien era la expresión de muchos años de problemas. A fines de los años setenta del siglo pasado, el magisterio oaxaqueño se encontraba con carencias muy sentidas, varios laboraban sin cobrar sus salarios que de por sí eran muy precarios (Martínez, 1990, 2005, 2008; Yescas y Zafra, 1985). Al mismo tiempo, Vanguardia

⁵⁰ Dice Victor R. Martínez (2007) que el gobernador habría querido optar por romper la marcha para evitar más protestas pues el movimiento universitario en contra de Zárate Aquino aún era reciente.

⁵¹ Fue impuesto como dirigente seccional en enero de 1980 en el VII Congreso Ordinario celebrado en Huajuapán de León, Oaxaca. Y en abril del mismo año, fue designado como Secretario General del Comité Directivo Estatal del PRI. Para el mes de mayo, detentaba dos cargos (Yescas y Zafra, 1985: 77, 78)

Revolucionaria (VR) tenía un control absoluto del poder político el cual se extendía desde la cúpula sindical hasta las delegaciones, tenían el control de los supervisores, directores, delegados de la SEP. Y como habían hecho en la reciente elección de los integrantes del CES, “imponían secretarios generales seccionales en congresos electivos, custodiados por agentes armados y con convocatorias amañadas” (Martínez, 2008).

“La vida sindical caracterizada por la antidemocracia, la represión, la intimidación, y el férreo control político ejercido por un grupo oligárquico que durante varios años se había mantenido en el poder de la Sección 22 del SNTE, utilizando, mediante la amenaza y el chantaje político, la fuerza real de la base de los trabajadores de la educación oaxaqueños, para la obtención de posiciones dentro del partido y el aparato oficiales” (Vicente, 2006: 18).

El Comité Ejecutivo Seccional (CES) de VR estaba acostumbrado a contener el problema, en vez de solucionarlo, lo aprovechaba para intereses personales y grupales. Con el pretexto de solucionar el problema de los salarios caídos, el secretario general Fernando Maldonado y su comitiva convocaron a una marcha para el 1º de mayo de 1980, pero en el fondo el objetivo era sustituir al responsable de la SEP en Oaxaca para colocar a David Mayrén, exdirigente de la S-22 y militante de VR (Yescas y Zafra, 1985: 86). Así, la traición y los problemas existentes configuraron una oportunidad para dar cauce a las demandas de las bases a través de la acción colectiva, primero para desconocer al Comité Ejecutivo Sindical y después reivindicar el aumento salarial y otras demandas.

A nivel nacional, para Susan Street la lucha de la CNTE se caracterizó por lo siguiente:

Rechazo a la subordinación del sindicato al gobierno. Rechazo al clientelismo y a la corrupción en el manejo de sus carreras profesionales. –Generación– de una nueva ideología para interpretar el quehacer sindical en la que predomina una moralidad donde la exigencia “del derecho” es un planteamiento totalizador sobre lo que es bueno para el ser humano. (Street, 1994: 428).

El cambio más importante que introdujo la disidencia en el gobierno sindical fue el papel de las bases en la dirección del movimiento, la base fue “determinante en la dirección, en el carácter y en los objetivos del movimiento magisterial” (Foweraker, 1993: 61). Según (Cook, 1996; Foweraker, 1993; Street, 1994; Yescas y Zafra, 1985) estos cambios y transformaciones en el gobierno sindical tuvieron consecuencias directas en al menos cuatro ámbitos.

Primero. Con el fin de cambiar la estructura del poder sindical, a finales de los setenta los docentes de Chiapas y Tabasco dieron un paso decisivo creando el Comité Central de

Lucha, CCL (ahora conocido como Coordinadora). El clientelismo, autoritarismo y el charrismo se reproducían en las organizaciones más básicas del sindicato, a nivel delegación o centro de trabajo era reproducido por el director, el supervisor o por el secretario general de la delegación. Para evitar estas prácticas, además de los integrantes del Comité Delegacional, en cada delegación, las bases nombraron los integrantes del CCL o de la Coordinadora quienes fungieron como “perros guardianes” (Cook, 1996: 222) de los primeros. Vigilaban cada una de sus acciones y eran reportados en las asambleas. Al igual que a nivel delegacional, a nivel de sección (22 de Oaxaca y 7 de Chiapas) paralelo al Comité Ejecutivo Seccional se nombró una Coordinadora Seccional, incluso se crearon niveles intermedios como Coordinadoras Regionales y Sectoriales, mismas que no existían en la normatividad o estatuto del SNTE. Y todos los asuntos importantes se discutieron y se decidieron en las asambleas estatales.

En la emergencia del movimiento de la S-22, sobre todo en la región del Valles Centrales y el Istmo, el CCL fungió como una instancia de vigilancia pues no tenía lugar ni reconocimiento en la normatividad del SNTE. Su función se limitó a la formación de conciencia y estar al tanto del actuar de las autoridades sindicales de cada delegación. Para que las reuniones y las decisiones tuvieran un valor legal ante Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE y ante las autoridades estatales, la dirección del movimiento recayó en quienes tenían un nombramiento de acuerdo a los requerimientos del Estatuto.

Los que no somos secretarios generales de las delegaciones no tenemos vela en el entierro para formar un grupo. Si lo podemos formar, pero no tiene la validez que tienen los secretarios generales de las delegaciones. A ver quiénes son los secretarios generales, preguntaron. Pásenle. Ellos retomaron la asamblea, se tomaron los acuerdos y se conformaron una comisión provisional de dirigentes (Cirilo Rivera, entrevista en Oaxaca, junio del 2014).

Discutimos la situación y entonces rebasamos al propio Comité Ejecutivo Seccional por que nos dimos nuestro órgano de dirección, enmarcados dentro de los Estatutos, le llamamos Comisión Ejecutiva que era una figura que se permitía. [...] Para darle legalidad a nuestro acto, contratamos a un notario público, a Juan Manuel Cruz Acevedo, para que certificara la presencia y los acuerdos para darle legalidad a nuestra reunión, a los nombramientos, acuerdos y tareas que se estaban dando (Pedro Martínez, entrevista en Martínez, 2005: 20).

En estas narraciones vemos una gran densidad de lenguaje del estado y de la ley, todo acto se conduce en un marco legal, parece que nada tiene sentido fuera del estatuto del SNTE. Aunque legítima, toda actividad ausente en el Estatuto del SNTE se tuvo que acomodar de tal forma que pudiera ser reconocida adentro de éste. Esto nos habla de una sección sindical

que se piensa y se imagina dentro de los marcos legales que norman las actividades sindicales. Es alternativo hasta donde lo permite las normas estatales.

Así, para blindar la “anti-corrupción” y el “anti-autoritarismo”, la “Coordinadora” fue adoptada como una instancia de vigilancia y de colaboración entre las autoridades seccionales y delegacionales. Para reforzar lo anterior, en febrero de 1982, el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO)⁵² creó los principios rectores⁵³ para la vida sindical. Estos principios en varios sentidos resultaron opuestos y complementarios al estatuto que norma el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. Por ejemplo, la no reelección y la alianza con campesinos no están contempladas. Con esto podemos decir, que la S-22 tiene una excepcionalidad en sus normas dentro del SNTE.

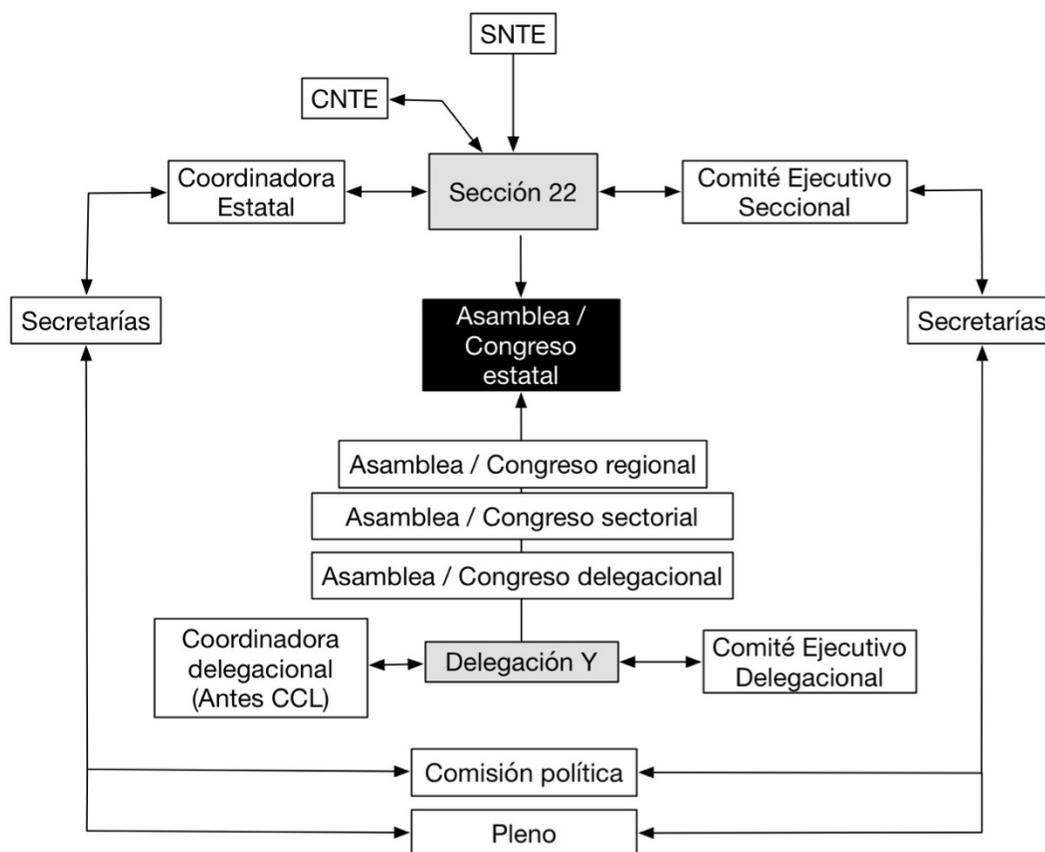
Segundo. Las asambleas de las delegaciones y la seccional quedaron abiertas a las bases para que decidieran el rumbo del movimiento, “que fueran los mismos compañeros los que fueran diciendo qué hacer y cómo hacerlo” (Street, 1994: 441). Así como en Chiapas, en Oaxaca cada delegación sindical fue representada en la asamblea estatal por el comité (estatutaria) y otra por la Coordinadora (no estatutaria). A la par de la asamblea estatal, el movimiento introdujo la consulta a las bases para tomar las decisiones en temas controvertidos en los que los asambleístas no se ponían de acuerdo, de esta forma, a través de un cuestionario cada maestro ejercía su derecho de voz y voto. De acuerdo con Cook, (1996) y Foweraker (1993) la centralidad que adquirió la asamblea en el movimiento magisterial en la década de los ochenta, tanto a nivel estatal, regional y local, en gran parte se debía al influjo de las tradiciones de los pueblos indígenas que se caracterizan por conceder un margen restringido a las autoridades. Así, los líderes sindicales siempre estuvieron al escrutinio de la base por medio de la asamblea y de comisiones especiales. A su vez, el compromiso de responsabilidad que asumieron los líderes fue porque venían de una tradición de lucha estudiantil, campesina y popular, incluso varios de ellos también eran líderes de la lucha campesina en contra del caciquismo en sus regiones y pueblos. Indiscutiblemente la asamblea se convirtió en uno de los elementos centrales de la democratización, pero no

⁵² “MDTEO” es una denominación con la cual se aut nombra la S-22 más allá de lo sindical, pero en esta tesis estos acrónimos se usan por igual.

⁵³ Los principios rectores iniciaron con veinte cláusulas de comportamiento sindical con el paso del tiempo se han agregado más. Ver Anexo 1

estuvo libre de conflictos. Lorena Cook (1996: 229) apunta que los del Comité Ejecutivo Seccional no siempre compartían las decisiones puesto que les restaba autoridad, no les permitían tomar decisiones como quisieran, por ende, a menudo filtraban los temas a tratar en las asambleas. A pesar de esto, la asamblea y la consulta es una práctica aún muy vigente. Por ejemplo, durante las movilizaciones de la S-22 en el 2013 en la Ciudad de México, para mantener o levantar el plantón se realizó una consulta a los plantonistas en la que se decidió permanecer dos semanas para regresar a las aulas.

Ilustración 5. Organización sindical de la S-22



Tercero. Para evitar la designación automática o la imposición de las autoridades o dirigentes sindicales en el poder político se introdujo el Precongreso, una instancia no contemplada en la normatividad del SNTE pero que resultó estratégica para la participación de los delegados como candidatos y votantes. En el precongreso se arma una plantilla única y de esa forma arriba al Congreso sin ninguna competencia. Así, el Congreso se volvió un mero espacio de oficialización y legitimación de las autoridades sindicales nombradas

previamente. Para evitar la monopolización del poder político se determinó la rotación de los dirigentes, nadie puede repetir un cargo en el CES. Se trata pues un liderazgo cíclico y renovable lo cual evitó “en todo momento la personalización del liderazgo y la apropiación de su lucha por parte de las nacientes corrientes sindicales y los partidos políticos” (Yescas, 2008: 63). Al término de las funciones, los dirigentes retornan a sus actividades anteriores, es decir, estar frente al grupo.

Cuarto. Se introdujo la participación en las acciones colectivas (marchas, plantones, bloqueos) como un referente para acceder a ciertos beneficios. La antigüedad, el desempeño académico y la participación en los movimientos se convirtieron en criterios estándares para la promoción en contraste con las formas como se hacían en épocas anteriores cuando éstos se obtenían a través de contactos, padrinzgos, favores o incluso con dinero a pesar de que es un derecho de los trabajadores (Cook, 1996; Foweraker, 1993). En Oaxaca, incluso se ha llegado a afirmar que lo sindical pesa más que el mérito académico, esto tiene algo de cierto, pero es bastante relativo como veremos más adelante.

Los cambios introducidos al calor de las movilizaciones en la década de los ochenta, tuvieron efectos importantes en la configuración de la autoridad. Si con VR era vista como un acto de dominación, con la CNTE la autoridad se convirtió en un acto de correspondencia y reciprocidad. “Tanto dirigentes como bases se concebían como dos caras de una sola moneda” (Street, 1994: 438). “El respeto mutuo entre dirigentes y base se apoya en un valor de la honestidad de los dirigentes y de la confianza de la base” (Street, 1994: 443). En Oaxaca, la S-22 se caracterizó por la corresponsabilidad, aunque había una jerarquía de los cargos no había autoritarismo ni corporativismo (Vicente, 2006). Así, para mantener la relación horizontal los maestros y maestras forjaron una nueva ética donde se privilegió el respeto, la responsabilidad, honestidad y solidaridad.

Como hemos visto, la nueva configuración de la autoridad sindical habría sido influenciada por la organización política y cultural de los pueblos originarios de donde provenía un gran porcentaje de maestros. Esta hipótesis también se maneja en la S-22, la rotación de las autoridades sindicales serían un reflejo del poder político de las comunidades. Esta política tuvo una consecuencia directa en la organización interna de las secciones. Como dice Susan Street en ese entonces “la relación bases-dirigentes resultó ser el verdadero objeto de transformación de los maestros y maestras, tal vez más que el objetivo externo” (Street,

1995: 71). Pero como con el tiempo y las fuerzas internas, la relación base-dirigente adquirió nuevas expresiones, muchas veces parecidas y cercanas a aquello contra lo que habían luchado.

El retorno a la antidemocracia.

El movimiento actual se ha desvirtuado, cayendo en actitudes similares a las que combatieron, corrupción, antidemocracia, autoritarismo y represión (Montes, 2006: 60).

Hay que recordar que las investigaciones en torno al gobierno sindical de la CNTE son escasas, por lo que el abordaje se realizará desde el contexto oaxaqueño. A partir de los 90, según los propios maestros y las investigaciones existentes el sindicato de nuevo se volvió autoritario y corrupto. La explicación que han propuesto los estudiosos es que, ante un escenario sin un enemigo claro, alianza con el gobierno estatal y disponibilidad de recurso, resurgieron y se crearon rivalidades internas ya que de por sí había y siempre han existido grupos afines a ciertos partidos e ideologías. Una segunda explicación es que los partidos y el mismo gobierno se filtraron en el sindicato, incluso se dice que el gobierno sembró líderes charros para encauzar la dirección del movimiento a ciertos intereses. Esta última idea es muy fuerte entre las maestras y maestros puesto que en el conflicto social del 2006 un grupo financiado por los mismos gobernantes se separó de la S-22 para conformar otra sección. A mi parecer todas estas ideas son válidas, pero hay prácticas más reticulares y bien arraigadas como el machismo, la militancia en los partidos de forma personal, las formas políticas para atacar a los contrincantes, que pudieron haber favorecido el retorno de las prácticas que tanto habían combatido.

En la efervescencia del movimiento magisterial los grupos políticos⁵⁴ tenían una valoración positiva, discutían y debatían álgidamente el curso y los problemas del movimiento, en cierta forma su papel político fue naturalizado. En la administración de 1992-1995, en la cual dos de los puestos más importantes del poder político fueron ocupado por militantes de la Coordinadora Democrática Magisterial (CODEMO), se logró un acuerdo importante con el gobierno local para detentar puestos de dirección en el recién creado

⁵⁴ En Joel Vicente 2006 se puede leer una tipología de perfiles de los grupos políticos que hay al interior del sindicato.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), este hecho fortaleció la visión positiva de los grupos. Con el paso del tiempo ya no había un enemigo tan claro y tan latente pues en cierta medida el magisterio se convirtió en patrón y empleado a la vez, tenía participación en los puestos de decisión, por ende, comenzaron las luchas internas por los lugares sindicales y administrativas. A la par, en la cúpula sindical llegaron los grupos cercanos a los partidos y a los gobernadores en turno. Estos cambios trajeron como consecuencia la reaparición de “las viejas prácticas clientelares y el control sindical que había caracterizado a VR” (Yescas, 2008: 65), lo que repercutió de manera directa en la relación entre dirigentes y bases. Las bases se distanciaron y disminuyeron su participación en las movilizaciones. Para garantizar una fuerza sindical con capacidad de apelar la política gubernamental fue necesario introducir mecanismos de control. “La dirigencia del movimiento magisterial tomó la determinación de aplicar sanciones laborales a quienes no justificaran plenamente sus ausencias en las marchas, mítines y asambleas; y, por otro, generó un programa de estímulos administrativos y políticos para los más activos” (Yescas, 2008: 66). Con este mecanismo las bases se volvieron clientes de la dirigencia, la participación consiente y democrática pasó a ser por estímulos e intereses para no perder los derechos y las prestaciones. Ahora la relación de bases y dirigentes se basa en “un sistema de premios y sanciones aplicados a sus afiliados” (Zafra, 2008: 148). Según, los premios más importantes para los participantes más activos son los puestos de dirección tanto a nivel sindical como en lo administrativo-académico. Se dice que quienes más participan pasan a formar parte del CES, son directores de los departamentos de los niveles educativos en el IEEPO, jefes de zonas, supervisores y directores de escuela. Por su parte Marcela Coronado agrega que:

[...] Los puntajes se asignan por el tipo de participación y el desgaste o sacrificio que ésta involucra, por ejemplo, acudir a una marcha o plantón a la Ciudad de México alcanza un puntaje mayor que permanecer en el plantón en el zócalo de la capital del estado o en las regiones. [...] Los cambios de zona escolar, los ascensos escalafonarios, los préstamos personales, la autorización de becas-comisión para estudios de posgrado, la basificación de la plaza, la jubilación y otros procesos que pueden mantener, mejorar o asegurar las condiciones laborales de maestras y maestros, dependen en buena medida del puntaje alcanzado con la participación sindical (Coronado, 2012: 28,31).

Aunque estas prácticas permiten a las maestras y maestros entender y actuar bajo un criterio común en la vida sindical, para la autora esta forma de gobierno puede llegar a ser verdaderamente opresiva, clientelista y corporativista. Es opresiva por la permanente

vigilancia entre quién sí o no cumple con la participación, misma que genera grandes tensiones por las sanciones que implica. Es corporativa porque despolitiza el gremio, no deja avanzar la crítica más allá de los márgenes sindicales establecidos. Y es clientelista porque las promociones están sujetas a la participación sindical. Es decir, un tipo de clientelismo en donde los mandos intermedios funcionan como mediadores entre los mandos altos y las bases. Si bien en las décadas pasadas, los líderes sindicales se podían beneficiar económica y políticamente con las movilizaciones y las bases con los ascensos y demás prestaciones. Pero en el contexto de la RE, los líderes se convirtieron en objetivos centrales del gobierno, unos fueron acusados de delitos como crimen organizado, otros de robar libros, cámaras del tránsito y otros fueron encarcelados⁵⁵. Más que beneficiarse como pudo haber sucedido con líderes anteriores, en el contexto de la RE los líderes fueron, más bien, criminalizados.

Más allá de Oaxaca, si bien en la CNTE se heredaron y se continuaron reproduciendo ciertas prácticas y patrones del SNTE, para Aldo Muñoz sigue siendo un referente de las disidencias críticas.

Si bien cuenta con liderazgos personalistas fuertes y hasta cierto punto con prácticas corporativas, difícilmente se puede hablar de una figura, como Elba Esther Gordillo que mantenga el control indiscutible de alguna sección controlada por esta corriente sindical o de sanciones porque un trabajador de la educación se niega a disciplinarse ante un acuerdo electoral con algún partido o gobierno (Muñoz, 2008: 411).

Cierto que la CNTE recrea algunas prácticas corporativas y clientelares, pero es importante señalar que en las secciones donde conquistó el poder político ahora existe una apertura al diálogo y la discusión, la base cuenta con mecanismos y herramientas para restarle poder a sus dirigentes. En las protestas del 2014 y del primer semestre del 2015, Francisco Villalobos fue acusado de ser operador de alguna fracción del PRI. En el mes de abril, lo quisieron remover de la Comisión Política de la S-22 pero ganó por una mínima diferencia de votos, que habría comprado, según algunas acusaciones. Pero ante las constantes negociaciones infructíferas con el gobierno, en agosto del 2015 la asamblea estatal finalmente decidió removerlo con los demás integrantes a excepción de Rubén Núñez Ginés que por estatuto del

⁵⁵ En el mes de junio del 2016, cuando ya me encontraba en redacción de esta tesis, Rubén Núñez Ginés (Secretario General) y Francisco Villalobos Ricardez (Secretario de Organización) autoridades del CES de la S-22 con los cargos más importantes, fueron detenidos y presos. Primero en las cárceles de máxima seguridad y después trasladados a una cárcel del estado de Oaxaca en donde fueron liberados a mediados de agosto del 2016.

SNTE nadie más puede suplir su función. Después de esto ya no tuvieron permiso de participar en alguna mesa de negociación con el gobierno. A pesar de este ejercicio, quienes fueron removidos de la Comisión Política denunciaron que se trataba de una política de estado, los grupos que promovieron esta decisión habrían sido pagados por el mismo gobierno. Aquí quiero ser muy enfático, para el magisterio el estado y el gobierno es más o menos una misma cosa.

Además, hay que agregar que la CNTE ha extendido sus demandas más allá de los asuntos del gremio, pues ha abordado otros asuntos de interés común, lo que le ha permitido contar con el apoyo y respaldo de otros sindicatos, de padres-madres de familia, de organizaciones campesinas y de algunas organizaciones y partidos de izquierda. Este activismo, en ocasiones le ha convertido en gestores de movimientos sociales. Por ejemplo, en relación al régimen político del Estado Mexicano los maestros y maestras disidentes han sido parte fundamental en la lucha para su democratización.

En primer lugar, encabezando la protesta en las regiones contra las prácticas autoritarias de líderes afines al gobierno y de caciques y, en segundo, como candidatos o dirigentes de la oposición política de izquierda. De hecho, en estados como Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán, esta oposición se ha alimentado por décadas de los grupos magisteriales disidentes (Muñoz, 2008: 388).

En ese sentido podemos decir que la CNTE no sólo ha sido importante en la vida interna del sindicato, sino que ha jugado un papel primordial en la vida política del país. Pues como dice Muñoz, su lucha no sólo se restringe al ámbito laboral, sino que también abandera otras demandas sociales.

Para cerrar, me gustaría anunciar ciertos aspectos que considero merecen una atención más detallada. Primero, la participación en las movilizaciones o actividades ciertamente se convirtieron en criterios importantes para obtener o acceder a los diferentes beneficios o para mantener los derechos, pero es necesario matizarlo ya que en cada delegación o centro de trabajo las razones que impulsan el gremio a participar no se reducen sólo a la conservación del trabajo ni a la obtención de beneficios, no se trata de sujetos meramente pasivos o demasiado obedientes, los motivos son mucho más amplios y están relacionados con historias personales y comunitarias. Segundo, en algunas delegaciones la participación sindical se sobrepuso al resto de los criterios, volviéndose así una nueva forma de práctica antidemocrática y antipedagógica pues lo académico se dejó en segundo término. Tema que

profundizo en el capítulo cuatro. Tercero, como hemos visto en las páginas anteriores efectivamente hubo una cierta apertura para las bases en el poder político, pero como bien dice Perry Anderson (1968) el sindicato es un engranaje más del estado y del sistema capitalista, no está fuera de él. Y desde esta posición, la CNTE en general y la S-22 en particular, se constituyeron como disidencias democráticas que funcionan como un dispositivo y una máquina del estado, cuestión que paso a abordar enseguida con los datos del campo.

2.3 Discusión entre el material etnográfico y la teoría

En las páginas anteriores hemos visto que la constitución de las autoridades sindicales como el Comité Ejecutivo Seccional (CES) se realiza a través del Precongreso, un espacio del que se dice permite desarrollar una elección democrática. Versus, también se dice que tanto la asamblea⁵⁶ como los puestos importantes del poder político se convirtieron en espacios de los grupos y no de las bases. ¿Pero cuáles son las prácticas por las cuales podemos decir que es o no es democrática? ¿Cómo es la relación entre dirigentes y bases, entre mujeres y hombres? ¿En qué sentido es diferente a las elecciones por el sistema de partidos? Para responder estas preguntas, vamos a analizar cuatro espacios de gobierno sindical en los que surgen tensiones, disputas, alianzas y traiciones por el ejercicio del poder.

Primero, vamos a analizar el proceso electivo de las autoridades sindicales tomando como ejemplo la constitución del Comité Ejecutivo Seccional (CES) del 2012. A partir de las historias y memorias de los maestros y maestras de la Sierra Norte, así como de las notas de prensa, daremos cuenta del juego político intenso y las estrategias empleadas para abrirse camino y bloquear a los contrincantes.

Segundo, nos enfocaremos e entender el funcionamiento de los espacios de decisión

⁵⁶ La asamblea es un espacio transversal a la política y a la organización sindical de la S-22, se le localiza en todos los niveles y modalidades: delegacional, sectorial, regional y estatal; puede ser general, ampliada y representativa. En relación al congreso, su realización se hace para realizar el relevo seccional, evaluar al CES en turno, evaluar el movimiento democrático de la S-22 y de la CNTE, incluso para discutir asuntos de tipo más académico y pedagógico, en cierto modo es para producir normas. Otras instancias de decisión como el prepleno y el pleno, en sus procedimientos y formas son muy semejantes a la asamblea y al congreso, pero se diferencian en los fines, los participantes y el tiempo de duración.

y discusión a partir de la Asamblea Estatal y el Congreso Político.

Tercero, revisaremos con detalle el gobierno sindical a nivel micro desde una delegación y con ello entenderemos cómo se usan las participaciones sindicales en lo cotidiano, pero también los famosos premios y castigos que en los medios de comunicación han sido considerados como los verdaderos motivos y razones de la participación sindical. En torno a este último voy a dedicarle un apartado especial para matizar la afirmación de que “la participación en las diferentes protestas (movilizaciones) y demás actividades sindicales forma parte de un sistema premiación y castigo”. Quien participa activamente puede aspirar a un ascenso, mejor salario, centro de trabajo en una zona preferencial y otras prestaciones; y quien no participa es enviado a una zona de castigo, no tiene posibilidades de ascenso, tampoco puede aspirar a becas y apoyos, en fin, es un charro. En otras palabras, las maestras y maestros participan para no perder ciertos beneficios y derechos, es una lógica de premios y castigos (Coronado, 2012; Zafra, 2008)

Según mis hallazgos en el campo, esta lógica es relativa. En el contexto de la RE, la movilización poco o nada tuvo que ver con los premios y castigos, los profesores participaron en los plantones, marchas, bloqueos porque existe un inminente despojo del derecho al trabajo y de sus historias como sindicato. Al ubicarnos en un espacio concreto veremos que en el acceso a los diferentes beneficios se ponen a consideración varios criterios. Además, hay que agregar, como vimos en los capítulos anteriores, que la movilización también tiene una razón histórica de carencias y una tradición sindical.

Cuarto, analizaremos el lugar político que tienen las mujeres (las maestras) al interior del sindicato.

2.3.1 Abrir y bloquear caminos hacia el Comité Ejecutivo Seccional (CES) del 2012.

Una vez que el CEN del SNTE autorizó la convocatoria para el relevo seccional del 2012, el juego electoral comenzó en los primeros días del mes de septiembre y terminó el 27 de ese mismo mes con el nombramiento de los integrantes del CES. En las más de ochocientas delegaciones se nombraron los delegados efectivos y fraternales. Los primeros para competir por algún puesto en el CES y los segundos para observar, vigilar y/o denunciar la conducta de los delegados efectivos en caso de incurrir en algún tipo de fraude.

En la segunda semana de septiembre, en cada una de las 15 delegaciones del sector Ayutla se hizo el nombramiento de un delegado efectivo para competir primero a nivel sectorial y después en los niveles posteriores en caso de ser electos. Todos éstos arribaron a la fase sectorial en la que salieron electos Macedonio León, Tiburcio García y Mariano Rivera. Los dos primeros pertenecen al subsistema de educación indígena y el último al de primaria general. Al día siguiente, en la prensa estatal se publicó la siguiente nota:

Dos de los más firmes candidatos para ocupar la Secretaría General de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y presuntamente identificados al dirigente de la gremial Azael Santiago Chepi, "se cayeron" ayer al no ser electos como delegados efectivos durante las rondas de asambleas de los 37 sectores del magisterio oaxaqueño. De esta manera, los profesores –fulano y mengano, pertenecientes a los sectores Ayutla y Periferia–, fueron relegados por las bases al no obtener los votos suficientes para competir por una de las siete carteras principales del Comité Ejecutivo Seccional, en el X Pre Congreso y XXI Congreso Democrático a realizarse del 22 al 27 de septiembre próximos (Cuevas, 2012, septiembre 18, Noticias).

En una charla con Mariano, contó que los del subsistema de educación indígena tuvieron una reunión previa donde tomaron el acuerdo de promover a sus candidatos. Según sus palabras, para desprestigiarlo lo identificaron como parte de Sangre Nueva⁵⁷, una corriente sindical creada por Azael Santiago Chepi, secretario general saliente. Los de educación indígena crearon una información a base de chismes que fueron distribuidos en forma de volantes y notas de prensa. La información que se circuló es que Mariano era gente de Chepi, pero no era cierto, sólo había opinado a favor cuando éste conquistó la secretaría general, y lo hizo porque en 30 años era la primera vez que el sector de Ayutla se coronaba en el máximo puesto. Además, tenían una cierta amistad porque estudiaron en la misma Normal, por ende, compartían algunas ideas comunes de la lucha sindical.

Complementando la versión de Mariano, los de educación indígena reconocen explícitamente que lo bloquearon por formar parte de una corriente sindical encabezada por Chepi quien para algunos había sido corrupto y entreguista al gobierno. Por ende, no era conveniente que el movimiento democrático continuara en la misma línea. Idea que se puede rastrear en la nota de Ricardo Rojo publicada en el periódico Noticias.

[...] Me preguntaron sobre los alineamientos políticos que se van a disputar el poder en el presente congreso y les dije que observaba dos grandes bloques. El Bloque Chepi donde

⁵⁷ Según el articulista Ricardo Rojo, seudónimo de un maestro, Chepi conformó la corriente sindical "Sangre Nueva" también conocida como "Insurgencia magisterial" (Rojo, 2013, septiembre 23, Noticias).

confluyen Sangre Nueva, CODEMO, Chispa Clasista, Coordinación de Bases, POS, Magonistas, Zapatistas, FIR, FALP y PRI y el Bloque Democrático donde se agrupan Gabriel López Chiñas y el Bloque Democrático del CES, PRAXIS, UTE, Históricos y magisterio democrático de las regiones de la Costa, Sierra y Cañada. Les dije, además, que esta elección era una elección de estado y que se parecía mucho a la elección por la presidencia de la república, pero en pequeño y que los grandes intereses económicos y políticos del imperialismo y de los oligarcas mexicanos estaban en juego. ¿Cómo está eso? Me insistieron. Les expliqué que si gana el bloque Chepi se va a reflejar en la Sección 22 la política que el PRI aplicará en todo el país y que se gana el Bloque Democrático se fortalecería la lucha y la resistencia nacional que ya se vislumbra contra el PRI y los grupos oligarcas nacionales y extranjeros (Rojo, 2013, septiemberte 23, Noticias).

Estas ideas y notas muestran que la mayoría de los candidatos son militantes de ciertos grupos políticos o impulsados/avalados por ellos. Por ejemplo, en la nota de Cuevas (2012, septiembre 18, Noticias) aparece que la mayoría de quienes salieron electos en la fase sectorial eran miembros de algún grupo, incluso de algún partido político. En el Istmo figuraron varios simpatizantes del Partido Obrero Socialista, grupo al que según pertenece el actual secretario de organización. En la Sierra y en Valles figuran militantes de Sangre Nueva. En valles aparecen candidatos de la Unión de Trabajadores de la Educación-Frente Popular Revolucionario (UTE-FPR). Observamos que el arribo al CES tiene una gran semejanza a una elección por partidos políticos, no sólo por la lógica segmentaria sino también por las prácticas como la invención de chismes, la develación de información personal, etcétera, como ellos dicen, se vale sacar los trapos sucios.

Para los maestros y maestras del sector Ayutla e Ixtlán de Juárez, la presencia de los grupos se entiende como sinónimo de partidos políticos y no representa a las bases. Se piensa que sin los grupos puede haber una “verdadera representación” lo que se traduce en beneficios colectivos.

Lo que nosotros intentamos como mixes es tratar de hermanarnos, las posiciones de grupo son para su grupo, no es para el colectivo. Si yo pertenezco a algún grupo, la gente de allá [mixes) se entera, te señalan y te excluyen. [...] Hay un problema en educación indígena y sobre todo en la región Sierra, no se le da dado importancia a la formación política, que se tenga algunos elementos es una cosa, no podemos compararnos con la región de Valles, Costa, Istmo. Considero que la desvinculación o la lejanía de la Sierra o de ser indígena no son las razones de la falta de formación política, yo veo que no hay interés. Creo que no hay interés porque nosotros tenemos otra formación para equilibrar lo pedagógico y trabajo del campo [trabajo con la tierra], por ejemplo, hoy es miércoles, viernes o sábado, tengo que ir al rancho a ver mi milpa, lo político queda como en segundo lugar, pero si me mandan a llamar estaré participando en las marchas, plantones y en los mítines. Yo te diría que quizá esto se deba, todos los que somos maestros tuvieron una formación igual que yo, a partir de ahí entendimos la política (Tiburcio, entrevista en Oaxaca, enero del 2014).

Nosotros como nivel de educación indígena del sector Ixtlán acordamos no votar por la gente de Chepi. [...] Chepi ya traía su esquema en Ayutla, en Villa Alta y en Ixtlán. En ese relevo se impuso la fuerza de los libres, en ninguno pasó su gente. Después me invitaron a una reunión de telesecundarias contrario a la línea de Chepi. Cuando llegó el día para elegir a nivel sectorial todos los maestros y maestras votaron por dos candidatos de educación indígena. Una vez que supo que había salido como número en el sector recibí una llamada de Chepi para felicitarme, diciéndome que me uniera a su grupo pues en Ayutla su candidato principal no había quedado en los primeros lugares, lo rechacé y preferí acudir a otra reunión para estudiar la siguiente fase (Adalberto, entrevista en Oaxaca, junio del 2014).

El rechazo de las corrientes sindicales tiene algo de los llamados usos y costumbres de los pueblos originarios quienes se jactan de ser libres de partidos políticos puesto que estos dividen. Así, los de la Sierra Norte construyeron un discurso basado en la perversidad de los grupos y en su lugar entronaron la unidad y la colectividad como formas correctas de hacer política. Paradójicamente acogieron algunas prácticas que podrían identificarse como propias de los partidos políticos. En uno de los recorridos que los acompañé en la sierra, entre ellos se platicaron como habían llegado a ser autoridades sindicales. Aquí podemos observar un juego intenso para arribar al CES.

¿Sabes cómo me quisieron tumbar? El Anatolio a la hora de la votación, naturalmente yo iba preparado, se levanta y dice, –él siempre ha sido un charro, en la zona cero tres fue un charro, no podemos postularlo, aquí no lo conocen porque viene llegando, pero es un charro. Entonces ya que terminó, me tocó participar para argumentar a mi favor. Yo siempre tuve el cuidado de que, en cada periodo, por alguna razón, pedía las constancias de participación. El cabrón me quería chingar y yo saqué mis credenciales. –Desde 1991 yo había estado en la tres y aquí está mi constancia, puros originales y los paso a la mesa; aquí está mi gafete cuando fui al séptimo congreso extraordinario estatal, aquí están las pruebas, en el 94 fui al congreso político y aquí está la prueba. –Todo por la tres, –les dije–. No me nombraron de pendejo, la tres era una delegación de 400 personas. Durante diez o doce años, de manera consecutiva tuve comisiones. –¿Cuál fue el error que cometí? –Que siempre estuve chingado a la mafia de allá.

En mi caso, cuando llegó el momento de hacer el nombramiento a nivel sectorial, en la entrada del auditorio apareció uno de los delegados con un bonche de volantes, ahí se afirmaba que yo era un “charro” y que ya había pertenecido al CES, cosas que son mentiras. Fue la primera vez que en Villa Alta se hizo un volanteo, nunca antes había existido. Cuando me enteré ya me daba por perdido, pero sucede que a quien repartía el volante le dio hueva entregarle a cada uno de los asistentes, se le hizo fácil tomar el suyo y continuar la bolita y casualmente a dos personas estaba mi tía, leyó el volante y lo metió en su bolso, ahí se acabó el volanteo. [...] Aunque ya se había hecho la votación en la que salían favorecidos Anatolio y Mayolo, los asistentes empezaron a gritar que habían fraudes y que mejor no se continuara. Alguien más intervino y dijo, –hay que calmarse compañeros, vamos a votar de nuevo, aunque amanecemos aquí, vamos de nuevo. En esa segunda ronda la gente empezó a votar por mí y por otros que estamos en el CES (Maestros del CES, conversación en Ixtlán de Juárez, junio del 2014).

Lo anterior es una recreación de una conversación entre dos maestros en una comida donde muestran las estrategias para negociar y/o desprestigiar al oponente, lo cual no es exclusivo de los serranos sino una práctica común entre el magisterio. Cada delegado forma su grupo de apoyo que trabajan para activar las relaciones y redes sociales, inventar historias en forma de volantes que funcionan como mecanismos de desprestigio tachando de charro al opositor. A decir verdad, esta práctica nació con el mismo movimiento democrático magisterial, en una entrevista a uno de los ex dirigentes dice lo siguiente:

[...] Lázaro no tuvo el cuidado de abrir el escritorio y sacar sus cosas: “Ahí están las llaves, pinche Roberto, todo es tuyo”, cuando abro, abajo estaban los volantes, los formatos, los borradores de los volantes que elaboraba él –Pedro Martínez– y los repartían los UTE. [...] él elaboraba los textos y las caricaturas las elaboraba otro (Martínez, 2005: 43).

El uso de los volantes está tan naturalizado en el magisterio que, lo mismo se utiliza para desacreditar o denunciar actos de corrupción o el charrismo. Cuando se refieren a un maestro como “charro” lo están acusando de trabajar para el gobierno, que se deja corromper y vender. Y acusar a un compañero de charro en un proceso electivo, es un método de desprestigio pues representa un riesgo para el movimiento. Tener a un charro como líder implica que las decisiones estarían siendo tomadas por el gobierno y no por la base, es decir, una imposición que en otras palabras implica un gobierno sindical antidemocrático. A su vez, el concepto se utiliza como un medio preventivo para evitar que un charro llegue a ocupar un puesto importante, y en su lugar se apuesta por un democrático. Incluso, el charro se emplea para referir a alguien que cae mal. A través del calificativo charro se rechaza la intromisión del estado en el proceso electivo, pues éste es su extensión o encarnación.

Además de la perversidad de los grupos, otro discurso que predominó es la idea del “autogobierno” entendido como el rechazo de los delegados no nativos. En una ocasión un maestro no nativo me dijo, “los mixes son un colectivo muy fuerte entre ellos, excluyen los que vienen de fuera”.

[...] en otra reunión con el nivel de secundarias de puros paisanos tomamos el acuerdo de no votar por gente del Valle que trabajan en la región. En la región Sierra llegan a trabajar mucho de otras regiones, muchos istmeños. El nivel de educación indígena es el que tiene más gente de la Sierra, originarios. En Telesecundarias hay de todos, incluso de otros estados, en primarias generales igual, pocos son los nativos. Estos que vienen de otras regiones y que trabajan en el sector Ixtlán han querido llegar al CES, pero no los dejamos pasar. En la Sierra se jugó el asunto de la identidad cultural, acordamos que tiene que ir uno de la sierra. Hay un sentido de pertenencia de que sea un serrano, pero eso también te compromete. Por ejemplo, yo tengo que regresar ahí, la gente me va a ver ahí siempre, te va a decir, tu que pasaste ahí

qué hiciste pues (Adalberto, entrevista en Oaxaca, junio del 2014).

Como maestros *ayuuk* se tiene que demostrar que se tiene la capacidad de dirigir un movimiento, dar el voto a una persona de fuera es un malinchismo, no le estemos haciendo el caldo gordo a los de fuera (Julián, entrevista en el pueblo *ayuuk*, agosto del 2014).

Al parecer, el rechazo a que los no nativos sean autoridades sindicales es una consecuencia de las reflexiones autonómicas⁵⁸ que han realizado los pueblos de la Sierra desde la década de los ochenta. Como vemos en las citas, los fuereños habían convertido a la región una vía estratégica para arribar al CES ya que el desinterés que mostraban los nativos por el poder político les daba mayores posibilidades de ocupar un puesto, pero los nativos serranos ahora lo reclaman y lo pelean. En forma de chiste dicen: “si va a robar, más vale que sea uno de la sierra”.

A su vez, el rechazo también tiene que ver con el historial y el vínculo comunitario de los no nativos. Un maestro de fuera no tiene ninguna responsabilidad de regresar al mismo lugar al término de sus funciones, en cambio, un nativo regresará a su comunidad, cumplirá cargos comunitarios, es un sujeto que está vigilado por su gente, su cargo sindical es también un referente en la vida política de la comunidad. “es muy necesario que los mixes tengan un lugar en el CES porque de esa forma los apoyos que llegan al sindicato se pueden canalizar a las escuelas mixes, si no, todo se lo quedan otros” (Tiburcio, entrevista en Oaxaca, enero de 2014). Es decir, el cargo sindical tiene implicaciones en la vida comunitaria. Y para ello, desde su puesto debe hacer lo mejor posible ya que podría serle de utilidad para ocupar los cargos comunitarios, pero también para capitalizar su lugar sociológico.

Ya sea que el relevo seccional se dé por vía de las corrientes sindicales o de manera independiente, en ambos se sigue más o menos el mismo procedimiento. Así como los partidos dirigen todo su esfuerzo por ocupar un lugar en el gobierno y en las cámaras, los grupos políticos construyen discursos que enarbolan la buena democracia, se hacen promesas en defensa de los trabajadores, se invocan teorías y luchas de izquierda o étnicas. Por la vía libre se construyen discurso, igual se hacen alianzas y cabildeos con otras delegaciones, niveles y sectores, en fin, también se sigue una lógica de grupos y segmentos.

Cuando el proceso electivo del 2012 llegó a su última etapa, según los delegados que

⁵⁸ Ver capítulo I y IV.

participaron querían que el Secretario General fuera una persona sin militancia de grupo, para ello apoyaron a Rubén Núñez Ginés de la región Costa, sus compañeros tuvieron que negociar puestos para bloquear a Francisco Villalobos a quien habían identificado como militante del Partido Obrero Socialista. De esa manera, el primero se quedó con la secretaría general y el segundo con la de organización.

Todo lo anterior nos muestra que el proceso electivo no se reduce a las decisiones de las bases como presume la creencia sindical, el arribo al CES tiene que ver con que el equipo o el grupo del delegado desarrolle una campaña electoral en donde se ponen en juego habilidades como la oratoria, “el control y administración de los recursos” (Adams, 1983) así como la capacidad de dominar ciertas prácticas electorales de la democracia mexicana. En este sentido, el ganador o la ganadora no sólo es porque tenga la mejor visión de la política y de la lucha social, sino también porque coopta y desacredita a sus contrincantes tachándoles de charros lo que supone que puede ser un traidor potencial para el gremio. Se hacen alianzas y negociaciones (cochupos) con otros grupos y facciones. Se bloquean el paso para que uno u otro no llegue a la dirigencia seccional. Asimismo, los votos se pueden guardar para el siguiente relevo o para canjearlos con otro candidato.

Si bien, no se llega al nivel de repartir despensas y/o robar las casillas, podemos afirmar que la renovación de las autoridades sindicales es una reproducción del proceso electoral del estado mexicano. Estos datos contradicen la versión de los maestros y maestras cuando afirman que su política es muy diferente a la de los partidos, en este caso concreto su política tiene algo de los partidos. Cuando refieren a la democracia de su sindicato a menudo obvian estas prácticas. Considerarlas como parte de la democracia sindical significaría el riesgo de ser identificado como partido político. Para ellos la democracia electiva es la existencia del precongreso en donde los delegados se acreditan con documentos y sellos en orden. Así, quienes asisten a una asamblea a primera vista puede creer que la elección ha sido totalmente transparente porque todos han levantado la mano sin ninguna condición. Lo cierto, es que la elección de las autoridades sindicales involucra más cosas y se vale de los recursos y costumbres de los partidos e incluso de las comunidades. Así como en los pueblos, en la S-22 las asambleas y los congresos a veces pueden ser meros espacios de legitimación a lo que previamente ya ha sido preparado. Pero también, cuando existe el rumor de un charrismo, de una posible alianza del dirigente con el gobernante en turno, las bases tienen la posibilidad

de revocar a sus autoridades sindicales y/o conformar un nuevo grupo de negociación. Por esto, podemos decir que la S-22 se parece más a un régimen político liberal representativo. Aunque en el discurso público se dice no a los partidos políticos, todo maestro o maestra tiene libertades individuales de asociarse a un partido político, ideología o a cualquier otro grupo de interés. Ese discurso oculto, que no se dice ni se presume públicamente, también constituye una parte esencial de la democracia sindical.

2.3.2 La porosidad de los espacios de discusión y decisión.

¿Bases vs grupos?

En el magisterio de la S-22 hay dos posturas en relación a los espacios de decisión. La primera defiende a capa y espada que la asamblea estatal y el congreso son los referentes más importantes que marcan la diferencia con las demás secciones del SNTE. Es por la asamblea estatal que se toman decisiones “democráticas” (pluralidad de voces), asunto del que carecen las otras secciones. En los resolutivos del Primer Congreso Político de la S-22 celebrado en abril del 2006 se escribe que:

La asamblea estatal es el máximo órgano de gobierno del MDTEO, instancia en la cual deben discutirse todos los problemas políticos, sociales, económicos y educativos que enfrenta este gran movimiento, es el foro en el cual están representadas todas las delegaciones y centro del trabajo sindical y todas las corrientes políticas ideológicas que existen al interior del mismo, deben participar un aproximado de 750 delegados de todo el estado, en este foro se deben confrontar todas las ideas para que al final exista consenso en las acciones y en la estrategia político sindical (Sección XXII, 2012: 26).

La segunda, en tono de añoranza y de decepción, dice que la asamblea y los espacios de decisión “ya no son de bases sino de grupos”, “que tan sólo son un espacio de legitimación de acuerdos previos”, “que ya no es una instancia sólida sino con fisuras ya que los partidos políticos y el gobierno inciden en ella”. Esta última se remarca como una crisis del movimiento magisterial.

[...] Pero en el transcurso de los 25 años de este movimiento se han creado vicios e inercias que han degradado el alto nivel político de este foro para convertirlo en una instancia casi obsoleta, en este punto como en muchos somos los culpables todos y debemos asumir nuestra responsabilidad. La consulta a las bases es tan sólo un recurso retórico, las bases ignoradas y las grandes decisiones se trasladan a la asamblea estatal, con acuerdos inéditos y con vicios de origen en su funcionalidad, cuando se recurre a las bases generalmente para legitimar los acuerdos ya tomados (Sección XXII, 2012: 26).

Hay un asunto aquí muy delicado. En efecto la –asamblea– estatal no es de bases, es de grupos.

El grupo que grita más es quien se impone. Y nosotros creemos que es de la base. Si es la “clasista” que está empujando el brigadeo, pero ellos ya lo quieren a la voz de ya (Maestro, conversación con un grupo de maestro en la Ciudad de México, septiembre del 2013).

Siguiendo la lógica de las citas anteriores uno pensaría que los grupos son externos y extraños a las bases. Pero si observamos a las bases vemos que los grupos son algo constitutivo de las mismas. Por ejemplo, en la delegación No. 37Y del sector Ayutla los maestros y maestras se acusaban todo el tiempo de pertenecer a algún grupo el cual busca satisfacer sus intereses o imponer sus puntos de vista. Esto quiere decir que la diversidad de grupos y facciones es algo inherente a las delegaciones y centros de trabajo. Asimismo, podemos decir que no sólo los grupos políticos más elaborados tienen un pie en algún partido político, también hay maestros que de forma individual son militantes activos ya sea de partidos políticos, de movimientos sociales/indígenas. Aun así, conforman la base magisterial y sindical en tanto no son autoridades sindicales o dirigentes. Para no quedarme en la discusión de si la asamblea o el congreso son espacios plurales o si están cooptados o acaparados por algún grupo, propongo abordarlos a partir del modo en que operan.

Filtros y blindajes

La primera vez que asistí a una asamblea estatal el filtro no era tan estricto, pero había un proceso de acreditación con credencial en mano. Esa vez ingresé con uno de las autoridades sindicales de la región Sierra. Le dijo al portero, “viene conmigo” y entramos. Esto indica que no cualquiera puede ingresar, aun siendo de bases no se puede participar en la asamblea en tanto no se esté en funciones de autoridades sindicales a nivel seccional o delegacional. Es decir, las bases son representadas en la asamblea estatal a través de sus comisionados, delegados o autoridades sindicales. Esa vez ingresé porque iba acompañado de una autoridad. En las asambleas más tensas como las realizadas en la Ciudad de México en septiembre del 2013 no había modo de ingresar, los encargados de cada sector proporcionaban uno o dos pases (firmados y sellados) para cada delegación. Y sin ese documento era imposible.

Al igual que la asamblea estatal, el congreso como espacio de discusión y decisión importante también tiene un gran blindaje. A primera vista parece impenetrable pues cuenta con filtros complejos y estrictos para el ingreso: hay que tener credencial, acta de nombramiento, documentos bien firmados y sellados.

En el Congreso Estatal de la CNTE realizado en el mes de febrero del 2014, el registro y la acreditación duró un día completo, desde la mañana hasta la madrugada del otro día. Los “presuntos delegados” llegaron a las mesas de registro con sus documentos en mano, el acta de nombramiento, la lista de los integrantes de su delegación y una fotografía. Los llaman presuntos porque hasta ese momento sus documentos aún no están acreditados por una comisión dictaminadora y revisora de credenciales. A quienes les hacía falta algún requisito o tenían errores, si se podía, se corregía, si no, se dejaba al final para esperar alguna forma de acreditarla. Al final del registro, a cada presunto delegado se les entregó una ficha firmada y sellada. Más tarde, todos fueron llamados al auditorio para hacer el nombramiento de la comisión dictaminadora de credenciales y demás comisiones. Después de haber realizado el nombramiento, los delegados recesaron y se quedaron trabajando los comisionados. Al día siguiente, alrededor de las doce cada sectorial entregó las credenciales a los delegados que habían sido acreditados. Hasta ese momento los delegados pasaron de ser presuntos a efectivos. Y lo primero que hicieron con la nueva categoría fue emitir su voto para respaldar las normas del evento. La alteración de firmas, falta de firma y sellos, la no coincidencia de la lista (sábana sindical) con el número de firmantes, son indicios de un posible infiltrado, por ende, el presunto delegado es sospechoso de algo, aunque su nombramiento se haya hecho bajo la normatividad, pero por un error podría quedar fuera (Notas de campo, Oaxaca de Juárez, febrero del 2014).

Además de asegurar la máxima legalidad, los filtros también intentan evitar el ingreso de agentes de policía, charros y/o personal del gobierno quienes podrían generar algún tipo de violencia. En ese sentido, se trata de salvaguardar la integridad de los asistentes. ¿Bueno, por qué el gobierno está interesado en colocar ojos y oídos en estos espacios? Si no se trata de generar violencia, la respuesta sería para “tirar línea” respecto a sus intereses.

Tirar línea

Durante el Congreso Nacional de la CNTE, una vez que los delegados aprobaron el reglamento para el evento y se disponían a abandonar el recinto, uno de los sectoriales de la región Sierra me dijo lo siguiente: “así como los ves, bien portaditos, saliendo de aquí, los grupos se reunirán en otros lados para tirar línea” (Notas de campo, Oaxaca de Juárez, febrero del 2014).

Cartográficamente podemos imaginar que desde diferentes puntos los grupos tiran sus líneas las cuales llevan una fuerza y una dirección determinada pero que convergen y cruzan en un campo común, ya sea en la asamblea o en el congreso. Al respecto podemos preguntarnos, ¿Qué significa y qué implica tirar línea? ¿Cómo se reconfiguran sus potencias y sus direcciones al cruzar el campo de fuerzas?

Todos los grupos y segmentos tiran línea. Algunos se preguntan cuáles pueden ser las mejores rutas para el movimiento, por dónde hay que orientar el análisis. Otros se preguntan

cómo le pueden sacar el mayor provecho. Así, cada línea lleva consignas. Cuando llega el momento de la asamblea o del congreso son sometidas al análisis y a la crítica, se debaten las consignas, se miden sus fuerzas. Ahí algunas pueden borrarse, reafirmarse, o en su caso torcerse y sumarse a otras líneas para oponerse o hacer una sola línea, una sola decisión.

En una reunión en la que participé con familiares y amigos de un preso político en la que había varias maestras, “tiramós línea”. El tema de los presos políticos no se había abordado con fuerza en las asambleas estatales anteriores, para los familiares era necesario colocarlo en las siguientes asambleas y llevarlo hasta la Asamblea Nacional Representativa de la CNTE, de esa forma podría ser tema de discusión en las mesas de negociación con la Secretaría de Gobernación. Tanto en las asambleas posteriores como en el Congreso Estatal de la CNTE la liberación de los presos políticos se convirtió en una demanda central, apareció en todos los pronunciamientos y en todos los mítines. Puesto que los maestros y maestras presos habían sido acusados de secuestrar a niños, para muchos asambleístas era un tema espinoso y difícil de acoger. Por eso, los familiares tuvieron no sólo que defenderlo en sus intervenciones sino hacer una campaña para demostrar su inocencia. En ese sentido, tirar línea significa acompañar la propuesta en cada momento, defenderla con todos los recursos posibles.

A diferencia del ejemplo anterior, hay grupos que “tiran líneas” para generar conflictos o para favorecer a ciertos funcionarios y políticos. En una asamblea estatal, una maestra objetó a los integrantes del CES, diciendo que no había manera de creerles que no estaban haciendo negociaciones en lo oscuro y en las tardes de café. Incluso, un maestro me decía que previo al mes de mayo cuando generalmente el magisterio entra en plantón, los grupos se reúnen en los bares y cafés del centro histórico para tirar línea. Aunque nunca los llegué a ver, en forma de chiste era común escucharlos decirse entre ellos: “y cómo les fue con equis funcionario”.

Esta sospecha de “tirar línea” para el beneficio mutuo, tuvo una gran resonancia en el boicot electoral del proceso electoral para las diputaciones federales del 2015. Ante declaraciones en medios, para ex-autoridades sindicales como Erangelio Mendoza, Ricardo Rojo, así como otros tantos, algunos grupos filiales del PRI habrían promovido el boicot electoral aprovechando que la mayoría comparte la idea de que el proceso electoral es una farsa. Erangelio declaró ante la prensa que la asamblea estatal, “ha llegado a algunos acuerdos

discutibles y equivocados, –eso sucede– por estar copada por los dos brazos políticos del PRI en Oaxaca –el de José Murat y el de Ulises Ruiz–” (Vélez Ascencio, 2015, junio 11, Noticias). Así, sabiendo que la abstinencia favorece al PRI, los filiales habrían impulsado el boicot haciéndolo pasar como de rechazo al sistema electoral. Si bien el boicot fue todo un éxito, se quemaron las casillas⁵⁹ lo cierto es que en la mayoría de los distritos electorales triunfaron los candidatos del PRI.

Al parecer, “tirar línea” no es algo coyuntural sino estructural pues se realiza de manera profunda y permanente. Cuando los maestros y maestras afirman que las asambleas han sido acaparadas por los grupos suponen un trabajo permanente. Por lo tanto, hay una línea delgada que separa entre tirar línea por la lucha y tirar línea por la simple naturalización de las cosas. Por eso, en su historia más estable de la S-22, se tiraron líneas no tanto por la lucha de conciencia sino como parte de algo cotidiano.

Por el blindaje y los filtros que tiene la S-22 en sus espacios es difícil entender cómo es que los grupos y los partidos tienen injerencia en ello. En el Congreso Estatal de la CNTE además de que no contaba con un documento que me acreditara como un delegado no podía externar mi opinión.

[...] Previo al nombramiento de la comisión revisora y dictaminadora de credenciales termina el tiempo de los invitados. El responsable directo del evento me proporcionó un gafete de invitados identificado con un color verde; venía sellado y firmado, en el recuadro pegué mi fotografía. Aunque ya había terminado el tiempo de invitados, anduve con el gafete hasta antes de las mesas de discusión realizada en la tarde del segundo día. Para ingresar a una de ellas, el responsable me presentó al portero como estudiante de una universidad pública y luego dijo que volteara la credencial mostrando el lado donde venían las firmas de las autoridades sindicales. Entiendo que haber hecho eso evitó que consideraran un sospechoso. Nuevamente la firma y el sello me mostraba ante los demás como un participante legal y legítimo. En el sentido estricto, había violado las reglas del sindicato, pero no tenía ningún interés en influir en sus decisiones, ni mucho menos opinar sobre lo que decían, mi interés académico estaba centrado en tomar nota de todo lo que sucedía. Yo era una excepción pues aquellos que no pasaron el filtro se habían quedado fuera (Notas de campo, Oaxaca de Juárez, febrero del 2014).

Al término del Congreso Estatal de la CNTE, un grupo de maestras muy convencidas me comentaron que la mayoría de los seleccionados para participar en la fase nacional habían sido impulsados por una organización magisterial filial del PRI. ¿Pero cómo pasó eso? Según,

⁵⁹ El acuerdo del boicot no solo quedó a nivel sindical sino que también llegó a algunas comunidades. Por ejemplo, en Tamazulapam mixes por decisión de la asamblea comunitaria, al término de la votación se quemaron todas las casillas y coincidentemente el PRI ganó la diputación federal de la región.

las “líneas” también se tiran desde las bases. La manera como un grupo coopta la asamblea estatal o el congreso sucede desde las bases. Llegando el momento de nombrar al secretario general de la delegación o al delegado, los grupos proponen al candidato. Y para que salga con mayoría de votos tienen que hacer un trabajo de difusión de boca en boca y/o recurrir al volanteo para desacreditar al oponente

Ante esto podemos decir que la tecnología de filtros y blindajes que había padecido en realidad era insuficiente. No tiene la capacidad de detectar la ideología, la militancia, o la religión que profesa un maestro. Tampoco puede evitar que ingrese un maestro aun sabiendo su militancia partidista, no se puede porque se está en la idea de que cualquier miembro es libre de simpatizar, o de afiliarse con cualquier partido o religión. Se podría inhibir el ingreso sólo en situaciones extremas, cuando se le encuentre explícitamente distribuyendo algún material promocional o que sea un charro comprobado, es decir, que haya sido previamente denunciado. Puesto que los filtros no detectan la militancia partidista ni el credo, por experiencia y por sentido común se puede estar seguro de la infiltración y los pactos clientelares. En otra asamblea, una maestra dijo lo siguiente: “me atrevo a decir que muchos de los operadores políticos están aquí”. Esto quiere decir que un maestro puede ser un operador político de cualquiera de los partidos existentes, mientras presente sus documentos con todos los elementos legalizadores, como operador tiene el camino libre para tratar de influir en el curso del movimiento magisterial según las líneas de su partido.

De nuevo aquí nos encontramos con un discurso oculto. A diferencia de lo que encontró James Scott (2000) con los campesinos en la India quienes públicamente se manifestaban respetuosos de los terratenientes e incluso se mostraban agradecidos, pero en sus espacios cerrados, externaban sus críticas y sus desacuerdos. En la S-22 sucede lo inverso. A pesar de que en el 2013 y en el 2015 se contabilizaron más de cincuenta maestros como candidatos de partido para diputados locales y presidentes municipales, esto no se dijo ni se presumió ante los medios. Decirlo restaría el capital simbólico de la S-22 como una entidad crítica y de izquierda. Por incoherente que suene, públicamente se muestra como adverso a los partidos políticos. Pero la observación etnográfica devela que no se trata de un sindicato apartidista, justamente es un sindicato con gran intensidad de militantes. Un sindicato que reproduce y recrea lo que critica y reniega públicamente. Paradójicamente, la resistencia que muestra ante los embates de la política oficial no se puede explicar únicamente por el discurso

público sino también por el discurso oculto.

A pesar de las infiltraciones y la intensidad con que los grupos “tiran líneas” a su favor también hay momentos en que se produce una sola decisión, en qué se reivindican la criticidad y la cordura. La asamblea estatal tiene la capacidad de producir una hegemonía como sucedió en la madrugada del 13 de septiembre del 2013, día en que el plantón de la CNTE fue desalojado en el zócalo capitalino de la Ciudad de México. A través de entrevistas pude recuperar el cómo se tomaron las decisiones para resguardar la seguridad de la mayoría de los asistentes quienes decidieron al unísono trasladarse al plantón para estar con las bases, incluso obligando a los dirigentes ir al frente del contingente.

–Voy hacer un llamado a todo el Comité Ejecutivo Seccional –dijo un maestro–. En este momento ustedes deben estar llamando a todas las instituciones de DH para que se concentren allá en el zócalo. No podemos seguir discutiendo. –¡Vámonos! –gritaron los asistentes. [...]– Vamos compañeros –agregó otro maestro–. Compañeros, compañeros. No se ha entendido como hacerlo de manera organizada, no hay claridad en los llamados, parece que la marcha queda en que Comité Seccional a la cabeza, de ahí Cañada, Costa y Valles hasta el final. Vámonos al zócalo en marcha, si nos van a desalojar, tenemos que estar con nuestros compañeros (Sandra, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

Cuando Antonio Gramsci habla de la hegemonía justamente se refiere a la conformación de un conjunto de fuerzas que determinan los modos y las formas cómo librar la lucha e irrumpir el estado actual de las cosas (Crehan, 2004). La convicción con la que los maestros y maestras salieron de esa asamblea y marcharon hacia el zócalo, si bien en un momento fugaz, muestra de manera clara la puesta en marcha de una idea acerca de cómo librar la represión que ya era inminente. Además de que se llega a un consenso hay una convicción tácita de que, entre todos juntos, puede haber menos represión y mayor solidaridad, mayores posibilidades de apoyarse.

Todo lo expuesto muestra que la asamblea no es el único lugar donde se decide todo, no es el único lugar donde se producen las consignas y los acuerdos. El afuera, los espacios no legales como los cafés también son productores y creadores de consignas. La asamblea y demás espacios reconocidos dentro de la normatividad sindical a menudo funcionan como espacios legalizadores y legitimadores de acuerdos producidos. Esta forma de hacer política recuerda lo que ha escrito Jaris Mujica (2011) acerca del sistema judicial de Lima Perú, el sistema judicial funciona en tanto se activan las formas no reconocidas legalmente, para agilizar el trámite, resolver un caso a modo o ganarlo, se recurren a la falsificación de

documentos, sobornos, etcétera.. Con esto no quiero decir que la S-22 toma acuerdos a partir de sobornos (que podría hacerlo) sino la importancia del afuera que desacraliza la asamblea, desmitifica el aura de máxima instancia de decisión.

2.3.3 Gobierno sindical y vida profesional del docente.

Al finalizar una jornada de movilizaciones la autoridad sindical de cada delegación expide una constancia firmada y sellada para cada docente. De esa manera el maestro o la maestra queda acreditada como buen o mal sindicalista y, por ende, con o sin derechos para buscar algún beneficio. Si bien cada delegación tiene cierta independencia, no actúa de manera aislada. En la asamblea estatal del 28 de septiembre de 2013 se ratificó un acuerdo previo de la siguiente manera:

–Se acuerda que– los niveles educativos acorde a sus criterios propios retomen las constancias de participación sindical con un mínimo del 80% en la presente jornada de lucha para los diferentes beneficios logrados por el MDTEO, tales como: becas, préstamos, cambios, ascensos, contrataciones y recontrataciones (Acta de Asamblea Estatal, 28/09/13).

Cuando las constancias no llevaban el porcentaje acordado o hacía falta la firma generaba problemas. Después de que iniciaron las clases en octubre del 2013, me encontré con que, por falta del porcentaje, varias personas no podían cambiarse de su centro de trabajo. Por ejemplo, la autoridad sindical de la Secretaría de Trabajo y Conflictos del nivel de preescolar me contaba lo siguiente:

Después de iniciar las clases a mediados de octubre del 2013 recibía quejas a diario, los trámites para cambiar de centro de trabajo no procedían porque las constancias expedidas no venían escritas con el 80% de participación sindical. Para no tener ese problema muchas delegaciones tomaban acuerdos internos, aunque no llegaron a tener la participación del 80% expedían las constancias con ese porcentaje con tal de no obstruir los trámites, otros se ponían muy exigentes y emitían la constancia con el 79% y por procedimiento estos documentos muchas veces se rechazaban (Blanca Ortiz, entrevista en Oaxaca, febrero de 2014).

En este caso vemos que existe un gran compromiso por tratar de hacer valer la normatividad, de reflejarla necesariamente en un documento estampando la firma y el sello de la autoridad sindical para que de ese modo se vuelva una evidencia legal. Y la falta de alguno de los elementos legalizadores hacía mucho más engorroso el trámite. Incluso, algunas delegaciones son más severas en la forma de tomar en cuenta las movilizaciones: a partir de un tabulador de puntajes hacen la sumatoria para decidir si un docente es o no susceptible de obtener un beneficio. Otras delegaciones eran más flexibles para no obstruir el proceso

administrativo. A todos los que habían participado, poco o mucho, les ponían 80%. A pesar de que la asamblea estatal es la que define el porcentaje mínimo de participación sindical, cada delegación define las rondas de participación, sus tiempos de tolerancia en la puntualidad y las sanciones. Por ejemplo, en una delegación de la Sierra Juárez se pasaron toda la tarde discutiendo acerca de los cambios o permutas a maestros que no la merecían.

El secretario general, junto con los demás integrantes del comité señalaron que un maestro había sumado 49 días en el plantón de México. Y a partir de esos días el comité había definido el 100% de participación. Muchas maestras protestaron en que no era una buena referencia pues había estado ebrio en todas las noches. Para quienes habían participado pocos días eso les implicaba una multa elevada. Más tarde la secretaria de organización sacó la lista de los deudores, casi nadie se salvaba de tener un adeudo. El monto máximo de multa fue de \$9,800.00 y el mínimo fue de \$200.00. Los que debían más justificaron y argumentaron por qué habían faltado, unos por enfermedad, por cargos en la comunidad, otros por comisiones sindicales y académicas. Al final los asambleístas acordaron tomar en cuenta la situación de cada uno de los deudores, en caso de haber faltado sin algún argumento fuerte, tendrían que pagar y en tanto no saldaran sus cuentas, el secretario general no podía expedir ningún oficio para cambios y permutas. Con este último se mostraba que la multa era una manera de compensar a los que habían estado en el plantón o en las marchas exponiendo sus vidas (Notas de campo, Oaxaca, enero del 2014).

Observamos que las constancias y las multas funcionan como mecanismos para encausar las acciones de las maestras y maestros. Es decir, si una persona no figura en la lista de asistencia, tiene la posibilidad de saldar su falta pagando una multa o presentando un argumento de vida o muerte, sólo a través de esa forma puede obtener la constancia.

Para mostrar mejor lo que he planteado en los párrafos anteriores vamos a revisar casos concretos de la delegación sindical D-I-37Y (Zona Escolar de Educación Indígena No. 13Y)⁶⁰. Cuando me integré con la zona en agosto del 2014, sus integrantes se estaban cambiando de centros de trabajo, había nombramientos para director o para obtener una plaza. Los primeros días a diario el supervisor lidiaba con sus compañeros, los padres-madres de familia y las autoridades municipales. Sus compañeros se resistían a moverse de sus centros de trabajo o aceptar algún cargo como director o asesor técnico pedagógico. Los padres solicitaban el cambio de un personal o varios. Las autoridades municipales exigían mover a unos y otros porque desde su valoración no estaban preparados.

A diferencia de lo que se piensa comúnmente de que los maestros y maestras

⁶⁰ Los maestros que conforman la Zona Escolar de Educación Indígena Num. 13Y son los mismos que conforman la Delegación Sindical D-I-37Y, ambas con cabecera en Corral de Piedra, Cempoala.

participan en las movilizaciones para tener ascensos a los puestos de director, en esta zona escolar en particular sólo había un director con clave, en las otras cinco escuelas de primaria los directores (as) eran comisionados (as). ¿Cómo explicar la ausencia de directores con clave? Si la participación sindical fuera motivado únicamente por los premios y los beneficios, seguro habría directores con clave en todas las escuelas pues todos tratarían de sumar puntos para obtener el puesto. No es el caso. El supervisor me explicó que para obtener una clave hay que hacer todo un trámite engorroso y las autoridades educativas tampoco liberan muchas claves. Y cuando se liberan por lo general se quedan en las zonas más urbanizadas. Así, para los maestros y maestras de esta zona, asumir el puesto de director comisionado significaba un desgaste económico mayor pues el sueldo era el mismo y necesitan moverse de manera constante a donde hay que pagar viáticos. Incluso, es doble trabajo ya que al mismo tiempo atienden a un grupo.

Además, para acceder a los beneficios no sólo se consideraba lo sindical sino también la antigüedad y el desempeño comunitario del docente. Hay que decir que esta situación en parte se debía a la autoridad del supervisor quien privilegiaba más lo académico que lo sindical, es decir, hacía un buen contrapeso con lo sindical. Así, quienes habían cumplido en los dos ámbitos tenían grandes posibilidades de obtener los beneficios. En caso contrario, podían ser enviados a comunidades distantes y de difícil acceso, consideradas como zonas de castigo, de iniciación y de prueba o en el peor desenlace, ser expulsados de la zona escolar. Al respecto, el caso de un maestro que me platicaron las profesoras de la zona ilustra bien esta situación.

Un maestro que además había tenido problemas con los padres-madres de familia no se había presentado en las movilizaciones, por ende, entre las autoridades sindicales de la delegación y la supervisión determinaron ponerlo a disposición de una autoridad académica (jefatura de zonas) superior a la supervisión. De ahí lo enviaron a La Hierba, comunidad considerada como zona de castigo (Notas de campo, Pueblo Mixe, septiembre de 2104).

En la sierra del mixe medio, las comunidades de La Hierba⁶¹ y Palmeras⁶² son consideradas como zonas de castigo y de iniciación en el servicio docente. A pesar de que estas comunidades tienen ese estigma, en general las experiencias en esos lugares se valoran

⁶¹ Es una comunidad zapoteca que pertenece al municipio de San Carlos Yautepec ubicada en la frontera étnica con los *ayuuk*.

⁶² Es uno de los 19 municipios de la región *ayuuk* ubicado en la parte media.

como algo positivo. Los maestros y maestras recuerdan como un aprendizaje significativo haber vivido y convivido con niños y padres-madres de familia en condiciones de pobreza, en ese sentido son espacios para forjar el temple del maestro, “aprender a vivir con lo básico, sufrir para aprender y entender”.

Para quitar el estigma de lugares de castigo, en su asamblea delegacional del 28 de agosto, los integrantes de la delegación 37Y tomaron el acuerdo de moverse cada dos años de sus centros de trabajo. Y quienes heredan la plaza, de preferencia deben comenzar en las comunidades distantes, no como castigo sino como un proceso de iniciación en el servicio. De esta manera, la idea de que las zonas de castigo son exclusivas para los mal portados se dejó atrás. A su vez, con este acuerdo se logró eliminar la idea de que es un derecho de antigüedad laborar desde las comunidades de origen y en las ciudades. Pero sobre todo para quitar el estigma de que se trata de un lugar inhóspito e inhabitable. De hecho, cuando visitamos la comunidad de Palmeras, considerada como zona de castigo, la mayoría de los que se encontraban en el lugar se sentían muy acogidos, por lo que no tenía ningún sentido seguir considerándolo como tal. A diferencia de esta delegación, en el círculo de las autoridades del CES seguían insistiendo en la necesidad de mantener las zonas de castigo para los irresponsables en las actividades sindicales pues de esa forma valorarían lo que ahora les brinda el magisterio oaxaqueño. Estas ideas son ratificadas en los diferentes congresos y asambleas estatales.

Caso de Benito Hernández.

Veamos cómo se usa la participación sindical en las promociones y ascensos en casos concretos. Para la literatura existente y los medios, las participaciones en las actividades sindicales tienen efectos directos en los beneficios. Esto es relativo. Puede que así funcione en ciertos lugares, pero en esta delegación y otras más del sector de Ayutla los datos muestran que no ocurre tal cual. Hay otros aspectos que inciden en la asignación de claves como veremos enseguida.

El primer día de mi estancia con la delegación D-I-37X en agosto del 2014, nos paramos alrededor de tres horas en El Llano, una comunidad de paso para arribar a Corral de Piedra. El supervisor tenía que arreglar una documentación para reactivar una clave que había dejado un maestro jubilado.

Cuando alguien deja de trabajar por jubilación, su clave de trabajo se libera. El titular puede optar por heredar esa clave a un familiar o dejar que se vaya a una bolsa de trabajo. Aunque el jubilado haya decidido poner su clave a disposición de las autoridades educativas. El supervisor puede pelear para que se quede entre los maestros y maestras de la zona que trabajan por honorarios, que tienen un buen desempeño en lo académico y en lo sindical. Si la clave se queda en la misma zona se asegura el personal para las escuelas de la supervisión y la estabilidad laboral de un docente. En caso contrario, al perderse es más difícil que la autoridad educativa pueda enviar un nuevo profesor para la zona y el docente de honorario seguirá sin prestaciones sociales, es decir, sin estabilidad laboral.

En el ciclo anterior el maestro Pedro Secundino había desocupado una clave de director, pero no se la podía heredar a su hija de forma directa, ella no era susceptible de acceder a esa clave porque primero necesitaba tener la del maestro de grupo, la cual no tenía pues apenas acababa de ingresar. Además, cuando se jubiló al maestro se le olvidó hacer los trámites correspondientes y sin querer su clave ya se había ido a una bolsa de trabajo y su hija se podía quedar sin trabajo.

Un día anterior de nuestra llegada, Julián Mateo (Supervisor de la zona escolar) y Melquiades Quintas (Secretario general de la delegación) habían acudido a la jefatura de zonas y ahí se enteraron de que varios maestros de otras zonas escolares estaban intentando quedarse con la clave del director. Sin dudar, le exigieron al jefe que la clave se quedara en la zona escolar donde se jubiló el maestro. Pero este solamente dijo que intentarían recuperarla pues los trámites ya estaban avanzados. Por la tarde noche, Julián recibió el aviso del jefe diciéndole que si quería recuperar la clave al día siguiente tendrían que entregar toda la documentación del posible beneficiario. Como máxima autoridad de una zona escolar, Julián había pensado en Melquiades Quintas, un maestro activo en lo académico, sindical y con antigüedad. Además, en términos oficiales su clave⁶³ era susceptible de ascender a director. Por vía telefónica Julián encargó a Melquiades juntar toda la documentación para proponerlo como el posible beneficiario de la clave.

Al día siguiente que nos encontramos a Melquiades, este dijo que agradecía el gesto

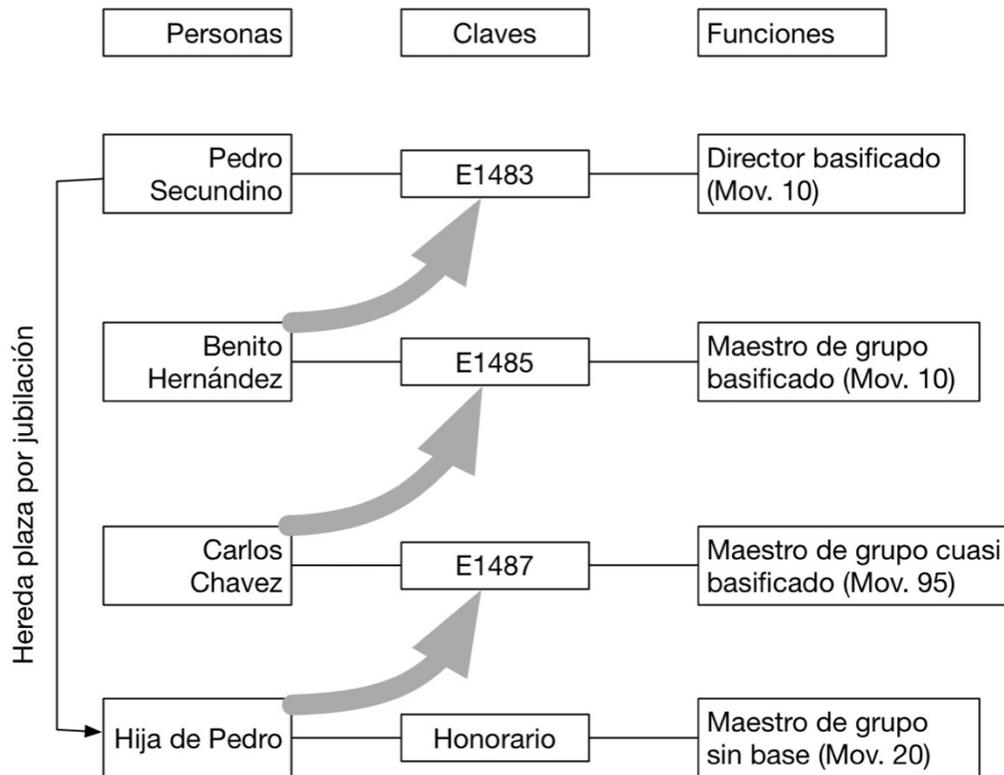
⁶³ Dentro del esquema de contratación existen varios tipos de claves: el más básico es el movimiento 20, esquema con el cual son contratados los maestros de honorario. Cuando obtienen su base se les conoce como movimiento 10. Antes de obtener la base definitiva (movimiento 10) muchos trabajan varios años con una clave cuasi definitiva (movimiento 95).

del supervisor pero que declinaba la propuesta. No quería sacrificar su clave que ya era definitiva y asumir la clave de director que le implicaba iniciar nuevos trámites y pensaba que con lo de la RE podía perder su plaza. Con tal de no dejar la clave en otra zona, se había llevado a Benito Hernández para proponerlo como el posible beneficiario. El supervisor avaló la propuesta y encargó a Benito Hernández entregar sus documentos en la jefatura de zonas y en la ciudad de Oaxaca.

En la asamblea mixta realizada el 28 de agosto, después de que el supervisor informó de los cambios y movimientos que se habían dado al inicio del ciclo escolar, la forma como había sido asignada la clave de director técnico desocupado por el maestro Pedro Secundino, generó una gran polémica y aún más que el beneficiario fuera Benito Hernández quien para muchos no merecía la clave. En esa ocasión Julián expuso la asignación de claves de la siguiente manera:

Pedro con clave de E1483 dejó de laborar oficialmente en diciembre del 2013 y propuso a su hija para ser maestra. Debió recoger y entregar un formato, pero éste no lo hizo hasta seis meses después. En ese entonces la hija ya se encontraba trabajando como maestra, pero como su padre no se había dado de baja y seguía como un maestro activo, ella quedaba a la deriva puesto que Pedro no había realizado los trámites dentro del tiempo previsto. Desde la jefatura zonal ofrecieron su clave a maestros que tenían antigüedad y escalafón, los dos primeros no lo quisieron para no sacrificar su nombramiento definitivo (movimiento 10) ya que para obtener la clave desocupada tendría que hacerlo con movimiento 95 que después hay que convertirlo en movimiento 10. Para cuando nosotros nos enteramos, entre Melquiades y su servidor descubrimos que una maestra y un maestro de otra zona, estaban peleando la clave. Pedimos al jefe del sector que la clave se quedara en la zona. Nos dijo que era casi imposible pues los trámites ya estaban avanzados pero que harían el intento de recuperarla. Nosotros nos regresamos y por la tarde me avisa el jefe que habían podido recuperar la clave pero que teníamos que entregar toda la documentación para el día siguiente pues sólo quedaba un día para proponer la cadena. Trato de localizar a Melquiades por todos los medios, al final dejo el recado con una persona de su comunidad para que al día siguiente lleve sus documentos a Oaxaca. Lo hice porque desde el año pasado es quien estaba como número para los ascensos. Al día siguiente que me encuentro Melquiades en El Llano, él rechaza el ofrecimiento de la clave porque no quiere sacrificar su nombramiento definitivo y en su lugar propone a Benito Hernández. Si no se hace la cadena en ese mismo día, la hija del jubilado se queda sin trabajo. La cadena se arma con tal de salvar a la hija. Para que la hija pudiera obtener una clave se tenía que hacer una cadena, la clave de Pedro lo obtendría una persona con clave E1485 que a su vez debería dejar la suya a una persona con clave E1487 y la hija que estaba por honorario se quedaría con la E1487. Se propone en la cadena que la clave de Pedro Secundino se quede con Benito Hernández, la de Benito Hernández la asume Carlos Chavez y éste deja la suya a Anabel Secundino, la hija de Pedro (Intervención de Mateo en Asamblea Mixta, Corral de Piedra Cempoala, agosto del 2013).

Ilustración 6. Cuadro sintético sobre el flujo de traspaso de claves



Cuando los assembleístas terminaron de escuchar la historia, lo primero que dijeron es que se habían violentado los derechos de la base. El nombramiento de Benito Hernández no les parecía adecuado, era una imposición. Incluso varios insistieron enérgicamente en que esos asuntos deberían tratarse con anterioridad en una asamblea, y los que heredan la plaza a sus familiares tienen que ser más responsables en los trámites. Si la hija se queda sin plaza el más culpable es el papá. A su vez, arremetieron contra el supervisor y el secretario general que no pueden designar a los candidatos de manera unilateral, si no pudieron concertar una asamblea, mínimo debieron reunirse con los integrantes del comité delegacional, y de la Coordinadora delegacional. Para ello, recomendaron estar atentos a estas cuestiones en lo posterior.

Este caso ilustra que la herencia de una plaza implica todo un proceso no se hace de manera directa, la hija comienza con una clave básica que no le asegura una basificación inmediata, tendrá que transcurrir un cierto tiempo para iniciar el proceso de ésta. De hecho, había maestros con licenciatura trunca que llevaban más de cinco años con una clave

provisional. Incluso cuando la transferencia es de una clave de un director hacia un maestro de grupo, no se puede heredar de manera directa. Con esto no pretendo decir que así sea en todo el magisterio, pero sí decir, que las afirmaciones generalizadoras tienen matices.

Quienes no tenían mucho tiempo de haber llegado a la zona escolar reclamaron que también tenían derecho a la promoción pues, aunque no tienen antigüedad en ella han trabajado en otras zonas escolares y al parecer eso nadie lo estaba considerando, lo cual les resultaba injusto. Para dar un cause más institucional al asunto, después de una larga discusión se tomó el acuerdo de hacer la promoción vía escalafón⁶⁴ y ya no a través de una votación en una asamblea. De esa manera las decisiones ya no se tomarían desde la zona escolar ni en la delegación sino en una instancia superior. Este cambio muestra que sí hubo un momento en que las decisiones se cargaron por el lado sindical en detrimento de lo académico. A su vez, nos habla de una actitud crítica del magisterio pues cuestiona y revierte la situación. Los maestros y maestras, al menos de esta delegación, se dieron cuenta de la necesidad de sobreponer lo académico. Aunque advirtieron que lo académico no puede ser la única referencia sino también lo sindical, hay que seguir participando en las movilizaciones para asegurar la permanencia en el trabajo. Con el criterio académico no se puede resistir la RE, hace falta la parte sindical.

Caso de Dolores Canseco

El 25 de agosto apareció un volante en las puertas de las escuelas de la zona, además de otras acusaciones, en ella se afirmaba que el supervisor estaba asignando claves a gente incapaz (sus parientes). El texto decía que Dolores Canseco había sido beneficiada por una plaza porque era amante del supervisor. Para el supervisor, la acusación no era más que una difamación para desacreditar su trabajo pues hasta ese momento no se había asignado ninguna clave, y la maestra no era su amante y mucho menos su familiar. Además, en el mismo volante se decía que uno de los integrantes del Comité Ejecutivo Seccional había nombrado a su hermano como su interino oficial mientras él desempeñaba su comisión, lo cual era una muestra clara de favoritismo y corrupción. Al respecto, entre el supervisor y los demás integrantes de la delegación comentaron varias veces: que el autor del volante pecaba de ingenuidad ya que para el magisterio es un derecho legítimo nombrar o recomendar a un familiar para cubrir un lugar mientras el titular desempeña una comisión en el sindicato, en las instancias académicas o incluso, un cargo político dentro del gobierno (Notas de campo, pueblo Mixe, septiembre del 2014).

⁶⁴ El escalafón es una instancia mixta entre el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección 22 en el que se tramitaban (se siguen tramitando) las promociones. Con la Reforma Educativa esta instancia ya debía haber desaparecido.

Hasta hace unos años, como parte de los acuerdos y logros sindicales, cuando un maestro (a) desempeñaba algún cargo comunitario podía nombrar por un año o por semanas a un interino interno, es decir, el maestro pagaba a su interino de acuerdo al promedio de salario del lugar. Y si asumía el cargo de presidente municipal, el pago de su interino lo asumía el estado. Esta situación hizo que el docente tuviera un privilegio sobre sus compañeros autoridades pues ningún campesino o comerciante recibía algún pago de parte del estado mientras fungía de autoridad. En términos de la normatividad oficial esto ya no es posible, el profesor que entra de autoridad tiene que arreglarse con el comité escolar y la autoridad local, el supervisor ya no puede consentir esos arreglos, ya no se puede avalar desde la academia.

Aunado al cargo comunitario, otro logro del sindicalismo hasta ahora vigente, es que, si un maestro tiene licencia por una cuestión personal o por algún cargo sindical o académico tiene la posibilidad de nombrar un interino oficial, es decir, pagado por el estado. Veámoslo en el caso concreto de Dolores Canseco.

Dolores Canseco se integró al magisterio en 2010 en la categoría de interinato oficial. En términos estrictos, al ser una plaza temporal, por honorarios, esta relación laboral no genera ninguna antigüedad ni tiene prestaciones sociales, pero a nivel sindical ella está obligada a participar en las movilizaciones si quiere continuar con su contrato para el siguiente ciclo o si espera obtener una plaza definitiva. Dentro de la jerga magisterial, esto se le denomina “hacer mérito”. En la reunión para el nombramiento del nuevo director y la distribución de los grupos y grados, sus compañeras se mostraban molestas y desaprobaban la decisión del supervisor por considerar a Dolores Canseco en el nuevo ciclo escolar, les parecía injusto, pues no había participado en las movilizaciones sindicales. Y solamente había estado un rato en el curso introductorio. Pero en ese momento sus compañeros no objetaron la decisión, Dolores Canseco se integró para atender el grupo de segundo grado.

El 8 de septiembre, Julián (supervisor) y Melquiades (secretario general) de la delegación convocaron a una reunión entre el personal de la supervisión y las autoridades sindicales para aclarar varios asuntos, entre ellos el caso de Canseco. Al comienzo de la reunión, el secretario general y la secretaria de conflictos expusieron abiertamente al supervisor que estaban en desacuerdo en proponer a Dolores Canseco para ser acreedora de una clave, desde sus valoraciones, ella no la merecía porque había faltado en muchas ocasiones a las movilizaciones y tenía poco tiempo de antigüedad, había otras que tenían más

tiempo y una participación más activa. Para despejar la duda, el supervisor contó cómo se había dado el proceso y luego retó a los inconformes a realizar una valoración de la antigüedad y participación sindical.

A quince días de haber iniciado las clases, sin consultar a la asamblea mixta, Julián encargó a Dolores Canseco presentarse en la ciudad de Oaxaca a entregar sus documentos para obtener una plaza definitiva como Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE), mejor conocido como intendente y/o secretaria.

El día 4 de septiembre, Dolores Canseco se trasladó a la ciudad para hacer los trámites correspondientes en el Departamento de Educación Indígena. Al momento de que ella y el supervisor se presentan en Oaxaca, la representante sindical⁶⁵ de la jefatura de zonas se opuso ya que en su calidad de autoridad sindical había propuesto a Silvia Antonio quien también era maestra de la misma zona escolar. Ante esto, Julián le respondió que esa decisión le correspondía a la delegación donde ya habían propuesto a Dolores. A pesar de que en realidad no era así, Julián lo dijo para ganar tiempo y de paso hacerle saber a la representante sindical que no podía imponer sus decisiones a una delegación. En ese momento acordaron que Dolores Canseco se quedaba con la clave administrativa y Silvia Antonio con la beca comisión.

A la hora de formalizar el asunto, la representante sindical se quejó con la responsable de los trámites argumentando que el supervisor había falsificado la firma de Melquiades. Ante la queja, Julián argumentó que tenía el consentimiento de su compañero para firmar pues a él se le había olvidado estampar su firma (lo decía solamente para proceder con el trámite). La representante sindical intentó una vez más bloquear el proceso, argumentó que Julián había propuesto a Dolores Canseco porque se trataba de su sobrina. El supervisor solicitó la presencia de Dolores Canseco con su acta de nacimiento y, puesto que no encontró ningún vínculo familiar, sanguíneo o político, validó el nombramiento.

A pesar de que el supervisor firmó en lugar del otro, el nombramiento no procedió por un error que cometió el jefe de zonas quien había rellenado un formato equivocado. Cuando Dolores Canseco intentó solicitar un nuevo documento al secretario, éste se lo negó. En la reunión del 4 de septiembre, el secretario general y la secretaria de finanzas explicaron

⁶⁵ La representante sindical de la jefatura de zonas es una figura sindical paralela al jefe de zonas, al igual que el supervisor (académica) y el secretario general de la delegación (sindical) son figuras paralelas.

que habían negado el documento porque consideraban que la decisión debió haber salido en una asamblea. Incluso, Melquiades confesó que no había firmado el primer documento porque no consentía la propuesta. Julián también se sumó a dicha petición, pero argumentó que no se podía convocar a una reunión cuando el tiempo estaba encima. No se podía demorar pues una persona ajena a la delegación estaba decidiendo con quién sí o no se queda una clave, tampoco se podía permitir que por estar en un espacio de mayor jerarquía se adjudique responsabilidades sin merecerlas. Además, hizo ver que la representante sindical de la jefatura había nombrado a otra que ni tenía méritos académicos ni sindicales.

Ilustración 7. Paralelismo entre figuras sindicales y académicas



Aunque el supervisor había expuesto las razones de su proceder, los demás siguieron insistiendo en que Dolores Canseco no había sido responsable en lo sindical y tampoco tenía mucha antigüedad. Para desahogar las inconformidades Julián hizo pasar a Dolores Canseco para que explicara su poca participación. Ella argumentó que no había estado en las movilizaciones porque no tenía con que costear su pasajes y alimentos pues llevaba un año sin cobrar su salario de \$4,000 pesos mensuales. Aunque con este dato, los inconformes

entendieron el por qué no había tenido mucha participación, continuaron insistiendo que por antigüedad la clave le correspondía a otra maestra. Para ello, acordaron tomar en cuenta los años de servicio para saber a quién le correspondía. Cuando los inconformes intentaron hacer el conteo, no tenían las fechas en que comenzaron a trabajar los docentes de honorarios, con becas comisión, etcétera. En ese momento, el supervisor comenzó a repasar los años de servicio de cada uno de los posibles beneficiarios y al final resultó que Dolores Canseco es la que tenía más tiempo de antigüedad. Además, era la única que contaba con estudios universitarios y con un título. Obviamente, la designación de Dolores dejó dudas en la base. Al igual que el caso de Benito fue un tema de discusión en la asamblea en donde nuevamente el supervisor tuvo que explicar cómo se había dado el proceso.

Así como vimos con el caso de Dolores, es cierto que la participación sindical se torna un asunto central para deliberar algún documento y que obstruye o trunca cualquier trámite, pero ahí no se termina el proceso, casi siempre la decisión final se toma en las asambleas locales o en su caso en las asambleas estatales si se tratara de un asunto mayor. Tanto en el caso de Benito como en el de Dolores, la autoridad sindical y las bases entendieron que lo académico era más importante que lo sindical. Asimismo, fueron autocríticos al desechar la idea de comunidades de primera y segunda. Tampoco se puede decidir todo a través de la asamblea y el voto, hay cosas que deben decidirse con criterios meramente académicos o sindicales.

2.3.4 Género y gobierno sindical.

Somos las mujeres las que estamos en todos los espacios, que nos invisibilicen es otra cosa. Leyendo en algún periódico, decía que somos las Adelitas del siglo XX, pero no somos las Adelitas. Somos las mujeres del siglo XXI. Ya no sólo preparamos los alimentos, estamos en la lucha, si no igual, si estamos al frente, somos parte de ella, la cual sufrimos, organizamos, hablamos, y coordinamos. Saber el tema de la equidad es muy importante para el crecimiento, desgraciadamente en nuestra sección es una estructura seccional de hombres, si nos damos cuenta, en la Comisión Política sólo tenemos dos mujeres de 14, lo absurdo en el nivel de preescolar que en su mayoría es de mujeres, el secretario de conflictos es un hombre y tenemos a una compañera de auxiliar. Los hombres siguen estando en el poder, aunque las mujeres somos una mayoría (Sandra, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

El papel de las maestras en cada una de las delegaciones es notorio. Claro que hemos mejorado, en las jornadas pasadas de lucha, la mujer se encargaba de organizar el

campamento, hacer la comida, a esas tareas principalmente. En estos últimos años hemos visto una participación más activa en las discusiones y en los asuntos políticos y educativos de la sección. Claro que la participación de las compañeras en todo el proceso es muy activa, las mujeres han participado de manera decidida y determinante en las jornadas de lucha, aun cuando no estén en las instancias de dirección (Ramona, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014).

Si dudar las maestras reconocen que tiene un papel activo en la lucha magisterial, en el plantón ya no sólo se dedican a la preparación de alimentos como hace 30 o 40 años, ahora tienen presencia en las asambleas y en las discusiones; organizan el campamento, sufren y padecen los macanazos; incluso están convencidas de que su participación es determinante a pesar de no estar en las instancias de dirección y del poder político.

Cierto, su participación en esos espacios es indiscutible. ¿Pero qué mecanismos hacen que de 117 integrantes del CES (2012-2016) tan sólo haya 16 mujeres? ¿Cómo se explica la disparidad de oradores en la asamblea donde hay una relación de 2 mujeres a 10 hombres? Similar a esto, en la década de 1980-1990, Cook (1996: 235) apunta que la representación de las mujeres en las posiciones de liderazgo en las secciones de Chiapas, Oaxaca y a nivel nacional ha sido altamente desproporcional. Al platicar de estos asuntos con las maestras, una de las primeras ideas que salieron es que el magisterio reproduce y refuerza los históricos roles y relaciones de género. La idea de que el lugar de las mujeres está en el hogar para el cuidado de los hijos, la preparación del alimento, dedicada más a los asuntos privados; y que el lugar de los hombres está en los asuntos públicos, en la dirección de la comunidad; es recreada y reproducida en el magisterio.

La mujer ha asumido diferentes roles sociales, entonces, aun cuando tenga esa oportunidad de ser la directora o supervisora casi no las asumen porque siempre piensan que, cómo va a dejar su casa, su familia, que no tiene tiempo para eso. Su trabajo pedagógico en la escuela y luego el rol que tiene que jugar en su casa. La mayoría de las compañeras piensan así, no tiene tiempo para asumir esos puestos de dirección. En lo personal he tenido esa oportunidad, no me gusta porque nosotros hemos desarrollado una experiencia pedagógica y, asumir esos puestos de dirección nos quitarían la experiencia que hemos desarrollado con los niños, las niñas y con los padres-madres de familia (Ramona, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014).

La naturalización del lugar y el rol que ha hecho la mujer es tan fuerte que antepone su casa, su familia y los hijos, antes de asumir la dirección o la supervisión que supone mayor inversión de tiempo. Es más, se da un tipo de extensión del ámbito doméstico al ámbito escolar y sindical. La relación de género basada en la estadía en el espacio privado-público nuevamente se recrea en el sindicato democrático, la enseñanza, la participación en las

movilizaciones como parte del espacio privado y, la deliberación de acuerdo y las negociaciones, del espacio público. Sobre este mismo asunto, Susan Street apunta que si bien las secciones democráticas de Chiapas y Michoacán nacieron como rechazo a la cultura política autoritaria del SNTE dejaron intacta la cultura política masculinizada. “La relación dirigentes-bases que estructuró las acciones del Movimiento Democrático Magisterial (MDM) se dio en el interior de la relación jerárquica más fundamental de dominación masculina y subordinación femenina” (Street, 2008: 406). Frente a esta subordinación, la condición civil de la mujer fue un aspecto importante para ocupar un puesto político. En el CES de 1989 de la S-22, Lorena Cook encontró que las nueve mujeres que habían asumido un puesto sindical en su mayoría eran solteras, divorciadas y/o con hijos grandes (Cook, 1996: 238) lo cual significa que en cierta forma estaban libres de un poder patriarcal más inmediato. De hecho, la incursión más activa de las maestras en las marchas y plantones que se dio en la década de los ochenta para ellas representó un costo alto pues “a menudo las movilizaciones provocaron serias tensiones en los matrimonios que en muchos casos condujeron a la separación o al divorcio” (Cook, 1996: 238).

Si bien en la S-22, las maestras han incursionado poco a poco en los espacios de decisión, los hombres mantienen una hegemonía a través de prácticas de intimidación como abucheos, chiflidos, piropos, incluso insultos, que en conjunto limitan y cohiben la participación de la mujer. A pesar de que en sus principios rectores reconocen la equidad de género en todos los espacios, estas prácticas se realizan con mucha naturalidad.

Desde mi percepción o lo que he visto en algunos espacios, si alguna mujer tiene una propuesta buena o fuerza, vienen –los hombres– y la bajan para que no sobresalga, pareciera que el movimiento magisterial fuera de hombres, me refiero en cuanto a espacios –de decisión–, en la lucha se ve más mujeres como en el caso de México donde hubo más mujeres. Para poder participar en la asamblea, surge un fenómeno que yo visibilizo, es que tenemos que hablar fuerte. Hasta cometemos el error de dirigirnos como ellos lo hacen: con insultos, gritos, palabras fuertes y lo hacemos sólo para hacernos escuchar, no sé si eso hace pensar que así son más respetadas, yo pienso que no te respetan, te faltan el respeto. En las asambleas estatales las mujeres sufrimos de acoso cuando nos paramos a hablar, los hombres empiezan a chiflar, es una manera de intimidarte, allí es donde empiezan. Los hombres te miden la fuerza desde que te empiezan a chiflar, con eso piensan que te pueden arruinar. Cuando ven que las mujeres estamos haciendo un buen papel en la mesa, te empiezan a abuchear, si las mujeres nos mantenemos firmes no lo logran, pero si les das entrada con una sonrisa o con un enojo, te bajan. Hemos vivido con maestras que les dan entrada a estas actitudes. Por ejemplo, con una sonrisa una maestra obtenía un nombramiento, pero al mismo tiempo –se sometía a la falta de respeto–, si le tocaba estar como secretaria de la mesa en una jornada permanente de varias asambleas, al otro día iba más arreglada y eso daba pie a más acoso. No sé si ella lo sentía como un halago, pero la nombraban como secretaria de la mesa porque la

iban a joder. Algo que he notado es, cuando logramos superar los abucheos o los chiflidos, nos ganamos el respeto, ya no eres Sandra, ya eres la “maestra Sandra”. La mejor estrategia es no dejarse intimidar por los abucheos ni dar riendas a los acosos (Sandra, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

Hablar fuerte, insultar e intimidar son formas características de los oradores para imponer y manifestar sus opiniones. Ante esto, en la cita identificamos al menos tres estrategias que emplean las maestras para tener lugar en la discusión de los asuntos sindicales. Una, la mujer se puede masculinizar, adquirir una personalidad fuerte e imponente y así evitar ser intimidada. De esta manera se vuelve invulnerable a la intimidación porque rompe con la idea de la debilidad instaurada en los hombres. Los piropos, chiflidos y abucheos no tienen más efecto en ella. Dos, a cambio de soportar o de convertir los piropos y los abucheos en algo positivo, puede tener cierto espacio con el riesgo de seguir fomentando estas formas de intimidación como mecanismos de reproducción de la cultura masculina. Y tres, en vez de masculinizarse y tolerar los piropos, tal vez la mejor forma de tener un lugar en la política sea afirmándose como mujer ya que de esa manera se bloquea la reproducción eterna los mecanismos de inhibición femenina para ocupar lugar en poder político. De esta manera se pueden fortalecer los ideales de equidad de género que ha colocado la lucha feminista.

En el marco del día internacional de la mujer, el colectivo “Mujer Nueva”, una organización feminista que agrupa a mujeres de la sociedad y de la S-22, en marzo del 2014 co-organizó un encuentro de mujeres en la ciudad de Oaxaca en el que participaron las maestras de la S-22 y organizaciones feministas. En la mesa, “Participación de la mujer en la lucha sindical y social” las maestras discutieron el lugar que ocupan en el movimiento magisterial. Una de ellas dijo lo siguiente: “Yo me atrevo a decir que no se da la equidad de género. No sólo es un asunto de género es una violencia institucional, muchas hemos vivido violencia, seguro que las que están acá, sin excepción, han padecido alguna violencia”. Así las prácticas de intimidación forman parte de un sistema de violencia más amplio, en este caso funcionan como barreras que protegen el espacio masculino, incluso, para que las maestras pertenezcan a estos lugares deben masculinizarse reproduciendo los gestos y los discursos. Así como refiere Susan Street *al* MDM de Chiapas y Michoacán, “un buen dirigente era visto como un hombre valiente (que sobrevivía la tortura del régimen), combativo, orador emotivo, buen estratega, cualidades que dan sentido a nuestro concepto moderno (occidental) de masculinidad” (Street, 2008: 407). En la S-22 esto es muy parecido

pues las oradoras deben masculinizarse, en las asambleas y los mítines las maestras adquieren posturas y gestos propios de los hombres, hablan fuerte, agitan sus manos con fuerza, se muestran fuertes y combativas.

Aunque la “equidad de género” figura en los principios rectores de la S-22, aún sigue siendo un deseo. En el Primer Congreso Político realizado en abril del 2006 el tema quedó asentado en los principios rectores de la siguiente manera: “Considerando que este movimiento es incluyente y reconoce la lucha constante de la mujer, en el ámbito social, laboral y político. En todos los órganos de representación sindical y espacios del movimiento habrá equidad de género” (Sección XXII, 2012: 21). Así como los demás principios, de este no se dice en ninguna parte la manera de practicarlo o concretarlo. Tampoco forma parte de las discusiones.

Nunca se ha tratado, nunca hemos hablado de la equidad de género y de la participación de las mujeres. Es un asunto que no se ha tratado en los espacios de decisión para que haya una equidad. En la Comisión Política no se refleja el porcentaje de la participación de las mujeres. Es un asunto que nunca nadie lo hemos tratado. Incluso las propias mujeres no hemos reclamado esos espacios en las diferentes instancias (Ramona, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014).

Con esto podemos decir, la “democracia” que presume la S-22 aún no es totalmente incluyente en cuestión de género, sobre todo en sus espacios de poder político. Lo cual no significa que no esté en posibilidades de lograrlo, tampoco se puede condenar con esto como un sindicato antidemocrático ya que en ciertos temas se muestra bastante abierto a los cambios y transformaciones.

2.4 Conclusiones breves del capítulo

En las páginas anteriores hemos explorado algunos ámbitos del gobierno sindical de la S-22. Seguramente, muchas cosas habrán quedado fuera del análisis. Sin embargo, quiero recordar que al inicio del capítulo nos hemos planteado comprender la particularidad organizativa del sindicato, es decir, sus formas y maneras de gobernarse, de hacer política, de ejercer el poder. Ahora, habiendo discutido y mostrado las diferencias y semejanzas en relación al SNTE, las estrategias para arribar a los lugares de poder, el funcionamiento de los espacios de decisión,

el uso de las participaciones sindicales y el lugar de las mujeres en la vida política, podemos concluir que la S-22 es una organización que combina formas políticas de origen sindical, partidista y comunal que están relacionadas con el propio origen del sindicato, la composición multicultural de sus agremiados y el vínculo que establecen los grupos y segmentos con los partidos políticos. Aunque es imposible fijar un límite dónde termina una y dónde comienza otra, están imbricadas por medio de un juego de discursos y formas ejercer el poder.

Los datos etnográficos muestran que lo parecido y lo semejante con los partidos y con el SNTE es reservado, permanece en la sombra, no se dice ni se grita en los medios, sólo emergen en algunas críticas. Lo diferente y lo flexible, se presenta públicamente, se presume y se repite hasta el cansancio produciendo su naturalización. Así, al preguntar a sus agremiados sobre lo característico de su sección, sin titubear responderían que la asamblea estatal, pero en realidad, tiene mucho de partido, de estado y de SNTE. La S-22 es como la moneda, tiene dos caras, en su organización y su funcionamiento no hay un lugar en donde encontremos sólo lo diferente o lo parecido. En este sentido, podemos afirmar que la S-22 ha resistido a los embates de la política educativa y laboral porque su gobierno sindical funciona similar a su opuesto, es decir, la resistencia no es solamente porque sea diferente sino porque se parece a lo que resiste.

Por ejemplo, en los relevos seccionales hay un juego intenso en el que las formas políticas partidistas, comunales y sindicales se entretajan. Aun negando el divisionismo y los partidos, se organizan en segmentos y hacen alianzas por identidad cultural, es decir, la unidad se construye a partir de segmentos. Si bien no se llega al nivel de repartir despensas, materiales de construcción o la compra de votos como tal, hacen una campaña en donde se acusan y se desprestigian, en donde prometen y convencen a las bases, pero al mismo tiempo reivindicar el consenso. Aunque sus autoridades sindicales son rotativas, parecidas a las de las comunidades, las campañas de desprestigio, nunca dejan de cesar, todo el tiempo hay intercambio de acusaciones. Unos acusan a otros de ser del PRI, del PRD, y otros más acusan a los grupos políticos de ser partidistas y divisionistas.

Lo anterior se opera a través de “tirar líneas”, una práctica que parece estar más allá de lo sindical, lo partidista y lo comunal. Toda vez que el gobierno sindical de la S-22 tiende a parecerse a los partidos o a los pueblos es proporcional a la acción de los segmentos (grupos

políticos) quienes tiran, acompañan y defienden las líneas. Entre más se acompañan y se fortalecen las líneas en alianza con varios segmentos, la organización sindical puede parecerse más a un partido, al propio SNTE o a ciertas expresiones políticas de los pueblos.

Así, cuando los segmentos vinculados a los partidos implementan una buena estrategia para acompañar sus líneas, el sindicato puede asemejarse bastante a un partido político. De este modo es como se infiltran los intereses del gobierno y los partidos, cierto es que los gobernantes se han valido del espionaje, pero los espías no pueden defender y argumentar la viabilidad de una propuesta en las asambleas y congresos, más bien sus funciones serían juntar los datos y con eso diseñar y “tirar las líneas” desde las facciones.

A diferencia de temas como los derechos laborales, educación gratuita y pública, becas, infraestructura escolar que están consolidadas en la agenda de demandas de la S-22, el tema de la mujer no tiene un lugar propio. Al no haber segmentos fuertes para “tirar líneas” en relación a las mujeres, sigue habiendo poca participación en los espacios políticos. Las que se atreven a tomar la palabra son objeto de gritos, chiflidos, abucheos e intimidaciones para atacarlas afectiva y emocionalmente. Asimismo, no hay un cuestionamiento fuerte y sistemático sobre la división de los espacios y los roles, por ende, es algo natural ver a las maestras dedicarse más a la docencia que a las actividades políticas. Estas prácticas también forman parte de los discursos ocultos.

A nivel delegacional, también existen segmentos que “tirar líneas”, lo cual se argumenta y se defiende a capa y espada. Y esto pone en entredicho la tesis de que el acceso a puestos superiores, prestaciones y cambios de sedes de trabajo se deciden bajo criterios netamente sindicales, al menos con los datos de las delegaciones del sector de Ayutla en las que estuve puedo señalar que lo anterior también está en función de cómo los segmentos acompañan y fortalecen sus líneas. Aún más, en el caso del cambio de centro de trabajo, no es una decisión exclusiva de las instancias sindicales ni académicas. Como hemos visto, muchas veces son decisiones que toman los padres-madres de familia y las autoridades comunitarias.

Capítulo III. Caso 1. Etnografía de la resistencia en la movilización.

Ilustración 8. Plantón en el Zócalo de la Ciudad de México, agosto 2013



En los meses de agosto, septiembre y parte de octubre del 2013, la plancha del zócalo y el Monumento a la Revolución de la Ciudad de México se llenaron de toldos, lonas, casas de campaña. Ahí vivieron los maestros y maestras de la Sección 22 de Oaxaca y de otras secciones de la CNTE en tanto duró el plantón. En esas fechas, estos lugares adquirieron una nueva geografía y fueron poblados de una manera particular. Asimismo, la circulación de automóviles se hizo aún más difícil por las marchas y bloqueos en una ciudad que de por sí es caótica. Como desde hace más de 30 años, irrumpió la cotidianidad para demandar lo justo, lo que por derecho creen que les corresponde. Para el magisterio oaxaqueño de la S-22, todo lo que ahora tiene y goza justamente se ha conseguido a través de la lucha, nada ha sido

regalado. Es común escucharle hablar que la democracia sindical (autoridades elegidas por las bases, decisiones colectivas por medio de la asamblea), los espacios e instancias (puestos de dirección de los niveles educativos que tenían en el IEEPO), así como las prestaciones sociales (aguinaldos, becas para sus hijos e hijas, vivienda, servicio médico) son frutos de su lucha.

En esta lucha, por más de treinta años la S-22 ha recurrido a una “estrategia” conocida como “movilización-negociación-movilización”, la cual tiene una lógica muy territorial. Para el magisterio, el territorio como espacio físico es un recurso del estado administrado y regulado por los gobernantes. Pero la manera como lo hacen no es acorde a las necesidades y prioridades de la gente, sino de ellos mismos. Se muestran sordos y ciegos ante las carencias del magisterio y del pueblo. Si no es para pedir los votos nunca se acercan a las organizaciones y a las comunidades. Por ende, para obtener respuesta a las demandas, resulta estratégico apoderarse (temporalmente) de ciertos lugares socialmente simbólicos, útiles y económicamente importantes, esos son los puntos sensibles del estado.

Así, “luchar” significa marchar, bloquear calles, bloquear oficinas de gobierno y empresas paraestatales y supermercados, instalar un plantón por meses, hacer mitin, informar (brigadear) a los padres-madres de familia y a la sociedad con medios electrónicos, digitales y artesanales o a viva voz. Estar en estos espacios implica pasar frío, hambre, recibir insultos (indios mugrosos, flojos, burros), ser amenazados, violentados, incluso asesinados y desaparecidos. Pero también significa aprender, convivir, discutir, analizar, resistir.

Cuando el magisterio decide utilizar la movilización-negociación-movilización se entiende que se debe al aumento de la subyugación, cambios en las oportunidades (Tarrow, 2012), existencia de una férrea sujeción (Alonso Sánchez, 2013) y la violencia de estado (Butler, 2014) o porque desea ampliar sus derechos. Es un intento de insubordinación. Al movilizarse, hay un desplazamiento y una territorialización, pero también desplazados y desterritorializados. La cotidianidad y rutina de los habitantes tradicionales de los territorios que toma el magisterio se ven interrumpidas y alteradas, las ganancias de los empresarios se reducen, la gente no llega a tiempo a su trabajo, el tráfico de autos se congestiona. En fin, se irritan, se molestan o en su caso se identifican y simpatizan. Por otro lado, los padres-madres de familia también exigen los derechos a la educación de sus críos, reclaman al magisterio y al gobernante llegar a un acuerdo. Según el descontento social y/o simpatía que genera la

movilización o la capacidad del gobernante para canalizar el malestar, se puede dar paso a un diálogo para negociar y llegar a algún acuerdo. En caso de tener éxito, se desocupa el territorio. De lo contrario, se pueden tomar otros territorios más importantes en términos económicos y con acciones más radicales, generar más caos. Si los gobernantes, la clase empresarial o una parte de la sociedad coinciden en que las exigencias contravienen las leyes y sus intereses o consideran que las acciones son violentas, pueden justificar el uso de la fuerza policiaca, esperar hasta que se cansen, optar por el desgaste del magisterio o incluso encarcelar y perseguir a los manifestantes y líderes.

La movilización es en un elemento fundamental de la lucha política. Los cuerpos se desplazan en el territorio, lo resignifican, lo llenan de imágenes y sonidos. Como dice Jorge Alonso (2013) el territorio se convierte en el espacio ideal para construir y visibilizar los mensajes de la lucha, es el punto de partida donde comienza el diálogo. Es en el territorio donde el magisterio de la S-22 construye y repite sus prácticas y discursos. Y es ahí donde sus cuerpos se hacen vulnerables a la violencia (Butler, 2014).

Además de territorializar con los cuerpos, también lo hacen con los personajes de la política y los partidos convertidos en alguna especie desagradable y horrible de la fauna silvestre y doméstica. En las calles de México los políticos se movían con cara de ratas, mapaches, monstruos, dinosaurios. Por su parte, los personajes icónicos de la lucha social como Che Guevara, Emiliano Zapata, Genaro Vásquez, Lucio Cabañas, Flores Magón, Arturo Gamiz se dibujaron en grandes mantas como protectores y guías del magisterio. Las diferentes movilizaciones nunca fueron en silencio, todo el tiempo había música, gritos, discursos. Las consignas generaban una especie de caparazón, entre más fuerte se gritaba se tenía una sensación de mayor protección y seguridad. Los sones y jarabes de las bandas de viento hacían que uno se sintiera en casa. Parecía que las marchas no tenían sentido si no estaban provistas de sonido, para ello se amplificaron los sonidos con las bocinas y el megáfono montado sobre la camioneta o en el hombro.

En la primera marcha y en otras movilizaciones como los plantones y bloqueos de espacios públicos y centros comerciales en los que participé, observé que al frente del contingente iba un pequeño grupo de maestros conocidos como los de la “Comisión Política”, de ahí seguían las siete regiones en orden alfabético que agrupan sus sectores y delegaciones. La distribución siempre se hacía por regiones y de forma jerarquizada. Además, no había

movilización o manifestación donde no se registrara la asistencia, ya fuera en el transcurso o al final del evento se hacía el pase de lista. En ese entonces me pregunté: ¿Por qué tanta obsesión por “ordenar” y “registrar”, se trata de un mecanismo de control y de defensa? ¿Por qué los maestros y maestras no podrían marchar o plantarse como quisieran? ¿Por qué a pesar de que decían que la participación era por conciencia, la toma de la asistencia se hacía obligatoria? ¿Se trataba de una conciencia por obligación?

A partir del trabajo de campo realizado en los meses de agosto-octubre del 2013. En este capítulo intentaré mostrar las prácticas mediante las cuales las maestras y maestros de la región Sierra (sector de Ixtlán, Villa Alta y Ayutla) se organizan para desarrollar un plantón, una marcha, un bloqueo, etcétera. Si bien algunas acciones surgen de manera instantánea, las formas organizativas para garantizar la seguridad, alimentación, orden, así como los discursos y las ideas tienen una cierta tradicionalidad o institucionalidad. Para ello, en la primera parte del capítulo recupero algunas historias sobre las formas y los modos en que los maestros y maestras se involucraron en la lucha sindical. Y en la segunda me enfoco en las prácticas y discursos que hicieron posible la resistencia en la lucha campal de más de dos meses.

3.1 Formación sindical

A partir de la experiencia (entendida como un proceso social e individual) toda persona construye prácticas, ideas y nociones que le permiten actuar y pensar de un modo particular ante determinados eventos. La mayoría de los maestros y maestras de la Sierra ingresaron al servicio docente con estudios de bachillerato, es decir, se formaron políticamente en la lucha sindical y social la S-22 (sobre todo quienes pertenecen al subsistema de educación indígena) (Coronado, 2012). Otros más se curtieron desde los movimientos estudiantiles. A la par, ya estando en servicio o antes de ingresar al magisterio, algunos se involucraron desde sus comunidades en la defensa del territorio y los recursos naturales. Todo este conjunto de experiencias y diversidades confluyen y se entretajan en la historia del movimiento magisterial creando así una cierta tradición e institucionalidad de prácticas y discursos.

Para el caso de los del subsistema indígena que ingresaron con preparatoria terminada,

el reconocimiento y el aprendizaje de las formas organizativas, el lenguaje y los conceptos propiamente sindicales tuvieron lugar en las movilizaciones y en los espacios de discusión. Cuando una persona ingresa al magisterio en automático queda adscrita a una delegación sindical, y desde ahí asume que debe asistir a las reuniones sindicales, a participar en actividades como marchas, mítines, bloqueos o a otras más que convocan las autoridades sindicales.

Mi primera participación sindical fue en México. Hubo un paro nacional como esta vez. Duró casi un mes. Estuvimos en la plaza Santo Domingo y de ahí íbamos a las marchas y a cerrar calles. [...] Estuve en la Secretaría de Organización de mi delegación y de ahí fui Secretario General. Luego me dieron un cargo en la Coordinadora delegacional es una comisión no estatutaria del SNTE, sino que es parte de la CNTE que tiene como función vigilar al comité delegacional. Después participé en varios preplenos en donde se hace balance de la administración del CES (Saturnino Jiménez, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

Empecé en el cargo sindical en Alianza con otros sectores, luego estuve en la cartera de Promotoría femenil que hoy ya desapareció, después como Secretario de organización y Secretario general. Fui participante en congresos, pre-congresos, preplenos; en asuntos oficiales, Congresos educativos alternativos como el PTEO, participe en los análisis del documento base de los pueblos originarios. Dentro de la estructura del gremio magisterial, tienes que pasar todos los filtros, es parte de los requisitos (Tiburcio Vásquez, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2014).

Para permanecer en el servicio docente la participación en las actividades sindicales es tan necesaria como saberse manejar en lo académico, por ende, un maestro o maestra debe aprender a manejar el lenguaje y los símbolos de la lucha sindical. Y para tener una experiencia directa, los cargos son importante en la formación política. Al detentar un cargo, existen grandes posibilidades de asistir a las asambleas estatales y demás eventos sindicales para establecer vínculos y relaciones.

Los segundos, se involucraron en la lucha desde el espacio estudiantil⁶⁶. En el caso de los del sector Ayutla del nivel de primaria (indígena y federal) que tuvieron formación superior en su mayoría vienen de las escuelas normales del estado. Por ejemplo, cuatro de las diez de las autoridades sindicales del CES de la región sierra son egresados de las normales.

⁶⁶ El movimiento estudiantil del 68 tuvo efectos en en el estado de Oaxaca. Entre las organizaciones estudiantiles más importantes que surgieron podemos mencionar a la Federación Estudiantil Oaxaqueña (FE), la Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca (COCEO), la Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Istmo (COCEI). La FEO tuvo un papel activo para conseguir la autonomía de la Universidad Autónoma de Benito Juárez de Oaxaca, en 1971 el gobierno en turno dejó de nombrar al rector. La COCEI es famoso por haber logrado colocar al Partido Comunista de México en el municipio de Juchitán de Zaragoza en 1981.

El paso por este espacio representa un momento iniciático para empaparse en las formas de protesta. Desde el espacio estudiantil los futuros maestros aprenden lenguajes, conceptos, consignas y la política como tal. A su vez, la experiencia les permite construir referentes para ver y entender al estado y los gobernantes de una forma particular.

Yo soy egresado del CRENO⁶⁷ para educación primaria. Ahí hicimos nuestros primeros escauceos de la parte política como movimiento estudiantil. [...] Recuerdo bien que el 11 de febrero de 1997 reorganizamos un esfuerzo llamado CENEO⁶⁸. Para ese entonces se trataba de impulsar la defensa del normalismo y del empleo, que pudiéramos tener una contratación inmediata al término de la licenciatura, esa parte fue muy importante para los estudiantes de ese tiempo. Desde ahí tuve acercamiento al movimiento magisterial (Mariano García, entrevista en Oaxaca, enero del 2014).

En una de esas reuniones decidimos tomar cartas en el asunto, el alumnado ya había señalado que el maestro cometía el mismo error año tras año. En un segundo momento planteamos que el maestro ya fuera sacado del plantel, nos aventamos ese tiro de hacer el planteamiento y la raza estudiantil reaccionó positivamente (Nancy Sánchez, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014).

Cuestiones básicas como destituir a un maestro hasta demandas como la obtención de una plaza automática al término de la carrera pueden llevar a los normalistas a desarrollar protestas. Y cuando se trata de algo más importante como la plaza automática se requiere de una amplia participación que pueda asegurar una mayor posibilidad de éxito. Para ello, las alianzas se vuelven parte de las estrategias de la política. Pero, así como sucede en el magisterio, en ellas también pueden surgir las traiciones. Por ende, también aprenden a reconocer y a leer las posibles traiciones que puedan surgir.

Más allá de la conformación de una red o una Coordinadora de normales, las luchas estudiantiles también logran beneficios no sólo para los involucrados sino para la población en general y a los futuros normalistas.

No había tantas opciones de estudio. Nosotros no nos queríamos quedar con la Normal Básica y por eso empezamos a participar en las movilizaciones, nos organizamos para solicitar la Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO). Había varias normales particulares, pero sólo beneficiaba a unos cuantos, quienes tenían recursos. Además, no se apegaban a los planes de estudio. Finalmente, la normal se en 1990. Como no tenía edificios propios, las clases se daban en los periodos de vacaciones en diferentes lugares. En señal de protesta, varias ocasiones recibimos clases en el zócalo, enfrente del palacio. Formamos la Coordinación Estudiantil Académica (CAE) para exigir un lugar propio y fue con esas movilizaciones que logramos la construcción de las aulas (Pablo Gómez, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013).

⁶⁷ Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca.

⁶⁸ Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca.

En las narraciones se aprecia que la lucha desde el ámbito escolar tiene que ver con exigir y demandar cuestiones necesarias para la formación, abrir una nueva institución, solicitar una infraestructura adecuada para recibir las clases. La organización siempre nace para cubrir un vacío, para generar un servicio que hace falta, pero también para sumar fuerzas y configurar un poder que pueda enfrentar a otro que se caracteriza por ser una entidad proveedora o canalizadora de servicios.

Pero erigirse como un posible dirigente estudiantil no siempre se logra sólo con tener una habilidad organizativa o discursiva, a veces es necesario demostrar una fuerza física. Durante el movimiento social de Oaxaca en el 2006 surgieron varios (as) líderes sociales y del magisterio, algunos por su capacidad organizativa y otros por su entrega para enfrentar cuerpo a cuerpo a la policía federal. La lucha no es sólo una metáfora, sino que implica como tal, una batalla campal. Justamente, estos acontecimientos también forjan el temple del magisterio oaxaqueño, es decir, su vida es y ha sido una lucha constante en contra de una entidad que inhibe el ejercicio pleno de los derechos.

Y, finalmente, para la mayoría el espacio de formación más significativo fue el movimiento social del 2006⁶⁹. El movimiento social del 2006, fue un espacio formativo muy importante, no sólo para quienes ingresaron con preparatoria terminada sino también para los normalistas y los de nuevo ingreso. Fue el momento en donde vivieron la violencia y la represión en carne propia. Comprendieron que la violencia y la fuerza pública, son instrumentos centrales que emplean los gobernantes para apaciguar y apagar los reclamos de la sociedad. En el sector Ayutla, cuando refieren al 2006 dicen: fue cuando probamos por primera el sabor de la represión, los golpes y los macanazos de la policía. Asimismo, aprendieron a bloquear el avance de la policía, a contrarrestar los efectos del gas lacrimógeno y los petardos, a defenderse con cohetones, bombas molotov y a organizar las barricadas.

Por ejemplo, para Gabriel quien en 2013 fungía como autoridad sindical del CES de la región Sierra, la experiencia del 2006 forjó su liderazgo en la Normal y por extensión eso le ayudó a conquistar un lugar dentro del CES.

En el 2006 yo estaba estudiando tercer año y formaba parte del comité del CRENO. Teníamos

⁶⁹ El movimiento social del 2006 como espacio de formación política, no solo para el magisterio sino para todos los que se involucraron. Esto se pueden leer profusamente en Silvia Bolos y Marco Estrada (2013), en María de los Ángeles Romero y Margarita Dalton (2012) en Andrea Calderón (2012) y en otras más.

nuestro campamento en el zócalo que no había sido muy operativo hasta antes del 14 de junio. Pero después del desalojo me adentré mucho en asunto de la lucha política para organizar a mis compañeros, que vamos aquí, que vamos allá. Los meros cabezas del comité no le quisieron entrar, me quedé con el secretario general del CRENO como responsables del campamento desde el 14 de junio hasta el 25 de noviembre (Gabriel, entrevista en Oaxaca, enero del 2014).

Para maestras de la región Valles Centrales, como la maestra Blanca y Nancy, ambas integrantes del Colectivo Mujer Nueva, “la marcha de las cacerolas⁷⁰” que se hizo el primero de agosto del 2006 marcó un punto de quiebre en la política de la S-22. Al término de la marcha las mujeres encabezaron la toma de la radiodifusora y televisora oaxaqueña, pero cuando lo informaron en la asamblea estatal no hubo reconocimiento, se dejó como en segundo lugar. Ese desplante hizo que las maestras se decidieran a construir su lucha desde la radio y la televisión. En el caso de la maestra Blanca, el 2006 fue un gran espacio para aprender, por ejemplo, a contrarrestar los efectos del gas, hacer un programa de radio, conformar una organización, incluso la experiencia fortaleció su visión política que le permitió tener un lugar en el CES.

En mi caso, desconocía cómo se operativizaba una represión. Yo no sabía que eran los gases lacrimógenos, pero cuando nos los aventaron nos replegamos y corrimos, cada quien avanzó como pudo. En las calles la gente empezó a mostrar la solidaridad, en las banquetas había señoras con cubetas de agua, coca cola, alcohol y otras cosas. Yo viví y conocí los efectos de los gases lacrimógeno, aprendí a contrarrestarlos con los compañeros. [...] Yo no sabía nada de lo que era un programa radiofónico, no sabía nada. En ese momento se me ocurrió hacer un panel. Bajé a decirles a las compañeras del sindicato para que participaran en una entrevista. Me mandaron tres compañeras y de allí armamos la entrevista con ellas. Coordiné esa mesa y saqué adelante el programa. [...] Después de que hubo una división entre las que participamos en la radio, nosotras creamos “Mujer Nueva”, un colectivo de mujeres donde participan arquitectas, doctoras, amas de casa y maestras. Nos gustó mucho porque éramos diversas y plurales. [...] Mis compañeras me animaron diciéndome que necesitaban gente como yo, abonaron para que participara en el proceso electoral y salí electa para estar en el CES (Blanca, entrevista en la ciudad de Oaxaca, febrero del 2014)

La participación de los maestros y maestras en el movimiento del 2006 significó un momento importante. Así como les permitió vislumbrar nuevas formas de gobierno al mismo tiempo les permitió conocer que no bastaba con enfrentarse a la fuerza pública, sino que también era necesario conciliar las diferencias entre los grupos involucrados, es decir, aprender a hacer política. En el caso de la maestra Blanca, la experiencia del 2006, le sirvió para llegar al

⁷⁰ La participación de la mujer en el movimiento social del 2006 se puede leer con más detalle en María de los Ángeles Romero y Margarita Dalton (2012).

Comité Ejecutivo Seccional. El liderazgo en la radio y en la conformación de un colectivo abonó a su capital político y simbólico. Se convirtió en una referencia de la lucha entre las maestras.

Asimismo, en el 2006 aprendieron que en los movimientos sociales siempre hay facciones con intereses particulares. En el movimiento de la APPO surgieron varios líderes tanto en el gremio magisterial como entre las organizaciones sociales que luego se convirtieron en funcionarios públicos en alianza con los partidos políticos. Para algunos, esto se trató de una traición. Para otros, se trató de concretar la lucha de clases en la toma de las instituciones estatales, en este caso, la cámara de diputados.

A la par de estos aprendizajes, también comprendieron que cuando el movimiento magisterial tiene resonancia en otras organizaciones y en el pueblo existe una posibilidad real de cambiar las formas de gobierno y las condiciones de vida. Pensando en que los pueblos y las organizaciones que se sumaron en el 2006 responderían positivamente al llamado de la S-22, en el contexto de la RE en 2013 se realizaron varios intentos por reorganizar la APPO para luchar contra dichas reformas, pero esto nunca se logró, lo más que se hizo fue la conformación del Frente Único de Lucha (FUL) en el que se aglutinaron algunas organizaciones.

Los maestros y maestras también se nutren de otras experiencias de lucha como los movimientos en defensa de la tierra y los recursos naturales. En el 2013 y 2014 varios maestros se expresaron como dirigentes de las luchas en contra de las presas y las eólicas. En la Sierra Norte, en la década de los ochenta se involucraron con las autoridades comunales y municipales para la defensa de los recursos naturales. A fines de los noventa, muchos tuvieron una participación activa para promover las ideas del Ejército de Zapatista de Liberación Nacional.

3.2 La movilización en la Ciudad de México, agosto – octubre del 2013.

3.2.1 Consideraciones generales

Cuando inicié el trabajo de campo a principio de junio del 2013, el magisterio no estaba en plantón en el zócalo de la ciudad de Oaxaca como lo hacía tradicionalmente, sino ocupado en cerrar y clausurar el ciclo escolar. Como parte de la vida sindical, la decisión se había tomado en la asamblea estatal entre discusiones y tensiones fuertes. Una parte proponía realizar el plantón sin alterar la tradición, y la otra, para no quedar mal con los padres-madres de familia y desgastarse en vano, proponía esperar hasta que los legisladores empezaran a discutir las leyes secundarias de la RE. En ese entonces me aseguraron que no podían haber tomado una decisión mejor, estaban seguros que con la fuerza del movimiento pararían de tajo las discusiones de las leyes secundarias y lograrían la abrogación de la reforma.

En los meses de junio, julio y parte de agosto, el magisterio realizó pequeñas movilizaciones en donde sin duda el tema central era la abrogación de la RE y la liberación de los presos políticos⁷¹ que recién los habían recluso en las cárceles de máxima seguridad. Como ya es costumbre, en la tercera semana de julio se realizó la Guelaguetza Magisterial y Popular que es una versión copia del folklor de la Guelaguetza Oficial, en palabras del magisterio la verdadera y original. Una semana antes de que iniciara el ciclo escolar, para informar al pueblo acerca de las implicaciones de la RE y demás reformas que estaban en puerta e invitar a que se sumaran a la lucha, el magisterio organizó una caravana motorizada de Oaxaca a México pasando por los estados de Puebla, Morelos y Estado de México. Iniciando la tercera semana de agosto, ante el arranque de las discusiones de las leyes secundarias en el Congreso, el paro de labores inició el 19 de agosto con un plantón masivo en el corazón de la Ciudad de México, mismo que terminó hasta el 14 de octubre. Por la celebración de las fiestas patrias, el 13 de septiembre, el jefe del gobierno local y el ejecutivo federal ordenaron a la policía federal desalojar el plantón del zócalo para desplazarlo al Monumento a la Revolución (Notas de campo, Ciudad de México, septiembre del 2013)

Durante el plantón en el zócalo capitalino, entre el 19 de agosto al 14 de octubre, la abrogación de la reforma fue el tema central; en todo momento el magisterio vertió sus

⁷¹ El día 19 de mayo a través del *Twitter* me enteré de que habían detenido a un amigo y paisano de Tlahuiloteppec, Damián Gallardo junto con otros cuatro maestros de la S-22. Los acusaban de secuestradores y plagiarios de dos niños, “sobrinos del Presidente del Consejo Coordinador Empresarial, Gerardo Gutiérrez Candiani” (Cuevas, 2013, mayo 20, Noticias) A la par también había un comunicado de la Liga de Derechos Humanos (Limedh) solicitando la liberación inmediata de Damián que en ese momento estaba detenido en la Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada (SEIDO). Para la Limedh se trataba de un juego sucio orquestado por el gobierno federal para criminalizar y aprisionar a los líderes de los movimientos sociales, en especial para desprestigiar a la S-22. Desde ese entonces hasta la fecha Damián Gallardo se encuentra recluso en el Penal de Máxima Seguridad de Puente Grande, Jalisco.

diálogos y discusiones acerca de los riesgos e implicaciones para el gremio, los padres-madres de familia y la sociedad en general. En las calles las maestras y maestros platicaban acerca de qué pasaría con sus derechos laborales, las prestaciones de las que gozaban, incluso se preguntaban qué pasaría con la estabilidad de su trabajo. Si bien estos debates no generaban entre ellos un conflicto como tal, si ponían de manifiesto un gran enojo contra los diputados, senadores, el ejecutivo y demás funcionarios e instituciones. Todas sus preocupaciones estaban vertidas en la RE. Yo como investigador, no podía buscar otro tema, estaba justo en el momento donde se desplegaban una serie de prácticas y discursos para tratar de frenar y resistir las implicaciones de la reforma. Por la misma inercia del movimiento magisterial pasé una estancia etnográfica en la Ciudad de México. Acompañé a las y los profesores en sus diferentes actividades de protesta, comí y conviví con ellos, experimenté y vivencí de manera personal pasar las noches en vigilia con frío y lluvia, padecer miedo y terror durante el desalojo. Y así como era la dinámica del mismo magisterio, me regresaba a la ciudad de Oaxaca sólo por unos días para traer algunas provisiones alimenticias, revisar y reflexionar mis notas de campo. En una entrevista, una maestra me resumió la vida en el plantón de la siguiente manera:

Una maestra vive con lo que trae. Una tiene que acomodar y adaptar sus recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas de acuerdo a como estén las condiciones. Nosotras mismas costeamos los traslados para las movilizaciones y al término buscamos un lugar para asearnos y hacer las necesidades físicas. Lo más crítico es en la noche cuando hay que salir al baño, a esa hora todo está cerrado. Para dormir nos acostamos en el piso que es duro y frío, para amortiguarlo colocamos varios cartones, pero cuando baja la temperatura empieza a doler la garganta. Cuando alguien de nuestros compañeros sufre algún percance vemos la manera de llevarlo al doctor, si no tenemos dinero, nos prestamos cosas. [...] En relación a la comida, aunque no es muy higiénico comemos y dormimos en el piso. A veces organizamos una cocina comunitaria, cooperamos entre todos para comprar los víveres. Si de plano ya no tenemos que comer somos muy solidarios, los compañeros te ofrecen la tortilla, nos convidamos. Ciertamente tenemos el apoyo de la sociedad, pero se mal come y se mal duerme. [...] Cuando ya llevamos varios días en el plantón hay que lavar la ropa, ir a la casa de algún conocido o de algunos compañeros que tengan familiares o amigos. Medio le quitamos la mugre y el mal olor y volver a utilizarla. [...] Estamos conscientes de que nos esforzamos para que las cosas mejoren, laboral y educativamente. Aunque extrañamos el salón de clases, pero sabemos que lo estamos haciendo por los niños, queremos colaborar para que las generaciones que vienen no paguen una cuota tan alta. Queremos un mejor país para todos. En esta lucha aprendemos muchas cosas, por ejemplo, ahora ya leemos de otra forma lo que está fuera de las aulas (Mariela Lavariega, entrevista en el plantón de la Ciudad de México, agosto, 2013).

El plantón no era como lo había dibujado Carlos Loret de Mola (2013, agosto 28, El Universal)

en una nota en la que decía que el plantón de la CNTE se trataba de un campamento VIP pues los maestros y maestras tenían puras casas de campaña de la marca Coleman –una de las más caras–, comían bien, se la pasaban sin problemas, incluso hasta se echaban un partido de fútbol. Ciertamente uno podía apreciar ciertos cambios en la infraestructura del plantón, mismos que están relacionados con los cambios que ha habido en la industria. En los plantones de los 80 o 90, como me comentaron los maestros y maestras más veteranos, la gente se dormía con cobertores, sarapes y plásticos. Además de que el uso de las casas de campaña no estaba popularizado tampoco había recurso para adquirirlas. En ese entonces, una de las demandas centrales fue el aumento salarial. Ahora, el magisterio ni siquiera plantea el aumento salarial sino la seguridad de permanecer en el trabajo, por ende, el argumento de Loret de que los maestros y maestras no tenían ningún motivo salarial para estar en el plantón, era ridículo al igual que la generalización respecto al uso de las tiendas de campaña y de la marca Coleman pues ni todos los profesores usan tiendas ni todas éstas son de dicha marca.

3.2.2 Cuidar la vida entre todos.

Ordenar es un aspecto importante de la seguridad. La distribución de los participantes en la marcha y en el plantón se realiza por regiones (en orden alfabético), por sector y al final por delegación. Cada grupo o delegación instala su campamento con un número identificador en el lugar que corresponde a su sector o región, de esta forma, quienes se integran después pueden ubicarse sin mayor problema.

En las marchas, el contingente se organiza en filas de 4 o 6, los hombres a los lados, las mujeres en medio. Las mujeres ocupan las dos filas internas y los hombres los externos. En otros momentos, van al frente bajo el supuesto de que no serán golpeadas por la policía, es decir, fungen como escudos humanos⁷² para proteger el contingente. Es posible que hay cierta reproducción de lo débil y lo fuerte pero los roles de género existentes se usan de manera estratégica, la idea de que no se le puede pegar a las mujeres se usa cuando se percibe un ataque directo hacia los hombres, entonces las mujeres se ponen adelante.

Vigilar y sospechar es otro aspecto fundamental de la seguridad. Cada grupo o delegación designa una o dos personas que se turnan día y noche para detectar alguna

⁷² Durante los enfrentamientos de la APPO y la policía, las mujeres y los niños se emplearon como escudos humanos.

infiltración. En las marchas los comisionados caminan al frente o a los lados, a veces con palos o cuerdas que extienden para cerrar el paso a personas ajenas. Todas y todos deben estar atentas (os) a ciertos rasgos del corte, los zapatos, la postura o las facciones. Cuando se detecta a alguien sospechoso se retiene un rato para interrogarlo y descartar así que no se trate de algún infiltrado ya sea de la policía, del ejército o algún porro. En las noches, los hombres salen a recorrer las bocacalles y las mujeres a resguardar el acceso principal del campamento.

Noche y día del desalojo

En la noche del 13 de septiembre, todos dormimos con mucha reserva y cautela, además de los ruidos, el rumor del desalojo crecía conforme iban pasando las horas. De ninguna manera se recomienda dormir profundamente lo cual tampoco es posible por la incomodidad. En cierta forma, la incomodidad es una necesidad para mantener la vigilia.

Algunas delegaciones recrean la organización comunal en relación al espacio. A pesar del uso generalizado de las casas de campaña en los plantones y que posiblemente sean más cómodas, seguras y privadas, pero para algunas delegaciones de la región Sierra estas son innecesarias. Por ejemplo, los integrantes de la delegación de primaria indígena de La Niebla tienden una lona o hule espuma en el piso que aísla el cuerpo del duro y frío asfalto. Aunque se dividen en grupos de 3 a 5, no quedan aislados de los demás, más bien se crea un espacio continuo y común. Al preguntar si este asunto tenía que ver con cuestiones económicas, recibí la respuesta de un no, y en su lugar me contaron que el espacio continuo y común genera una unidad del grupo, una comunidad. En cambio, las casas de campaña generan pequeñas islas y aíslan a las personas, por lo tanto, sería más difícil salir y correr ante un percance o intervención de la fuerza estatal.

En la noche del 12 de septiembre me quedé en el plantón con la delegación de maestros de La Niebla. Cerca de la media noche nos dispusimos a dormir. Se formaron tres o cuatro grupos de hileras de cuerpos, cada quien se cubrió con sus cobertores, chamarras y las mujeres con su rebozo. Tenía un poco de sueño, aunque era difícil conciliarlo en esas condiciones. Por todos lados se escuchaba gente platicando acompañados de algún licor, de repente alguien gritaba, ¡guardias!, como reproduciendo el comercial de televisión de una galleta, parecía que lo hacían a propósito para que nadie se durmiera profundamente.

Cerca de la una de la madrugada llegaron unos estudiantes de la UNAM a ofrecer su apoyo, dijeron que si había un desalojo se sumaban a la lucha. El cartón y el plástico de espuma dejaban pasar el frío. El frío penetraba todo el cuerpo. Los profesores se cambiaban cada hora de turno en la guardia, unos diez minutos antes de cada hora el encargado del grupo avisaba el turno de vigilancia. Tanto hombres y mujeres cumplían con su turno para vigilar el campamento. La idea de la fragilidad de las mujeres por la cual deben ser cuidadas por los hombres, no se podía sostener ante estos hechos, no había tales cosas. Ellas también cuidaban a sus compañeros, ahí estaban paradas. Una de ellas me contó que días anteriores había entrado una persona como buscando algo, pero no lo dejaron, que tal vez quería robar.

De momentos sentía miedo y me decía que no tenía alguna necesidad de dormirme allá con ellos, pero lo quería hacer para sentir la angustia con que los maestros y maestras vivían noche tras noche en el plantón. Parecía que en el aire algo circulaba que te hacía pensar que en cualquier momento podría entrar la policía o los provocadores. Que de un momento a otro saldríamos corriendo.

En la madrugada dieron un aviso para que los secretarios generales se trasladaran en al auditorio del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) donde daría comienzo la asamblea estatal. Inmediatamente nos trasladamos al lugar, pero después de varios intentos, no me dejaron ingresar, sólo pasaron dos de la delegación. Me retiré del lugar y la asamblea comenzó hasta las 8 de la mañana y apenas duró más de una hora pues el desalojo era cada vez más inminente. A través de las entrevistas pude recuperar algo de lo que sucedió y del cómo se tomaron las decisiones para resguardar la seguridad.

Estaba abarrotada ese día. Recuerdo que los rumores eran cada vez más fuertes ese día, sin embargo, nosotros no nos movíamos del zócalo. Esa mañana nos fuimos ya con ese ánimo y sentimiento que el desalojo ya se acercaba. Muchos decían es que no lo va a hacer, otros analizábamos que no iban dejar pasar ese momento, si el estado permite que los maestros y maestras se queden en el zócalo para el 15 de septiembre sería un golpe fuerte para ellos, pero también si hacen un desalojo qué tanto le podía ayudar, era como nuestra cena y desayuno, lo que platicábamos. Llegamos a la asamblea, fue bien complicado encontrar lugar ese día. [...] De repente dan el orden día, están informando y sin más ni más, el secretario general dice: Compañeros debemos de hacer algo porque me acaban de avisar que en este momento nos van a desalojar, eran como a las 8:30. De verdad hubo un silencio así, –la maestra se queda callada como simulando ese momento– fue como de las pocas veces que realmente nos quedamos escuchando a Rubén. Nos decía en ese momento que el Secretario de Gobernación le había dicho que los iban a desalojar, yo todavía pensé, no puede ser. Después de ese silencio hubo un murmullo y todo mundo se paró junto al micrófono para poder hablar. Unos decían, si es el día que toca el desalojo, aguantemos compañeros, no nos podemos ir, si nos van a desalojar que sea un desalojo digno. Recuerdo a otro maestro que dijo: tengamos un desalojo digno, nos han madreado, nos han golpeado: qué más da, un golpe más, compañeros somos

muchos. Después se para una mujer y dice: no compañeros, como creen que nos vamos replegar, es indigno para un movimiento como el nuestro, no, no, vamos a aguantar y nos tenemos que aguantar. Alguien más comentó: maestro Rubén le pedimos que le vuelva a hablar al secretario General y le pida un tiempo para que nosotros podamos analizar y discutir terminando esta asamblea para ver qué hacemos. Entre todos gritaron. No, no, no. Vámonos al zócalo en marcha, si nos van a desalojar, tenemos que estar con nuestros compañeros, cómo nosotros acá discutiendo y nuestros compañeros allá (Sandra Reyes, entrevista en Oaxaca, noviembre de 2013).

La decisión de mantener el plantón hasta que ingresara la policía a desalojar no había tomado mucho tiempo. Fue más rápido que el registro e ingreso a la asamblea, que había tomado al menos tres horas. Los integrantes del CES se habían pasado toda la noche discutiendo el asunto. Esto es muy común en la S-22, el registro lleva más tiempo que la misma discusión porque de esa forma se asegura que no ingresen personas ajenas al magisterio.

Ilustración 9. Los puños en alto minutos antes del desalojo



Mientras los asambleístas se trasladaban al zócalo los plantonistas lo iban abandonando, salían camión tras camión. El resto que había decidido permanecer, poco a poco fueron recogiendo sus cosas para resguardarlos en algún lugar seguro. Los secretarios generales sugirieron a sus compañeros y compañeras que se resguardaran en un lugar seguro

en caso de padecer alguna, enfermedad, estar embarazadas o algún problema físico. En las bocacalles, las maestras y maestros aguerridas se empeñaron en delimitar su territorio con palos, tubos y señalizaciones. Se armaron de palos y tubos, prepararon sus refrescos de Coca-Cola para apaciguar el ardor de los gases, algunos se cubrieron la boca con pañuelos. Se trataba de un último esfuerzo por reconocer su territorio pues era inminente que en un rato más se borrarían esos límites, dejarían ese territorio y lo ocuparían los policías. De esta forma, el zócalo experimentaba dos sucesos instantáneos, a la vez estaba siendo desterritorializado y territorializado. Estaban preparados para abandonar el territorio en cuanto la policía los desplazara, pero antes de eso, una vez más hicieron el pase de lista para saber quiénes y cuántos quedaban en el campo de batalla.

A un lado de La Catedral se escuchó el primer estallido del petardo. Los integrantes del CES de la Sierra amontonaron las lonas, cajas, papeles, envolturas, incluso prendas y luego le echaron fuego. Mientras estos ardían, uno de ellos dio la orden de abandonar el zócalo. “¡Compañeros vamos saliendo por 20 de noviembre!”. Justo diez minutos antes de las cuatro de la tarde la gente empezó a caminar con calma y todos mirando hacia la Catedral pues por ahí la policía iba desmontando las carpas.

A la altura de la Torre Latinoamericana estaban los policías ubicados en las bocacalles. Alguien de los marchantes aventó algo y de inmediato éstos respondieron con golpes y macanazos para romper la fila. Nos dispersamos todos. Cada quien corrió y caminó como pudo para llegar al Monumento a la Revolución. Los pocos que habían alcanzado a llegar en el monumento seguían tensos y agitados, algunos se atendieron en el puesto de primeros auxilios del magisterio, otros se quedaron sentados como preguntándose qué había pasado. Tanto las autoridades sindicales como las bases, con la ayuda del celular inmediatamente comenzaron ubicar y a registrar en la lista el estado de cada uno de los integrantes de las delegaciones, cuántos heridos, cuántos retirados, cuántos en el plantón. Incluso durante la marcha y el desalojo siempre se mantuvo una comunicación constante entre ellos mismos y con sus familiares.

Mientras el magisterio reorganizaba el plantón, la caballería (policías en caballo) rodeó varias veces el lugar como tratando de provocar, pero entre los mismos maestros se insistieron: “no caigamos en la provocación compañeros, seamos prudentes”. Poco a poco se fueron levantando los campamentos con las escasas lonas salvadas, se fue anocheciendo y la

policía se retiró. Hasta ese momento había un desánimo, el número de maestros y maestras se había reducido más de la cuarta parte. Muchos grupos optaron por no pasar la noche ahí, mi grupo decidió dividirse en dos, todos estuvieron de acuerdo descansar en casas particulares pues varios de ellos habían sido golpeados.

Después de hacer la división, nos quedamos en un lugar cerca del monumento. Esa noche, como una actividad terapéutica, pero sin proponérselo como tal, al sabor del mezcal y el café cada quien contó la manera cómo había vivido el desalojo, cómo se habían enfrentado o escapado de la policía. Al mismo tiempo cada quien se cuestionaba: ¿por qué el gobierno nos trata así, por qué la policía nos golpea, no se supone que deben cuidar nuestra seguridad? La mayoría coincidía en que no se habían plantado en el zócalo por gusto ni por orden o imposición de las autoridades sindicales, estaban ahí porque la RE les parecía injusta pues las autoridades educativas y del estado no conocían ni entendían a los pueblos y comunidades indígenas, querían hacerse escuchar.

Pedro. El desalojo no fue pacífico. Entrando, desde la cima de la Catedral los policías tronaron los gases lacrimógenos. No sabemos qué pasó con los que venían atrás. De hecho, los policías hicieron un plan perfecto. Se colocaron en los lugares estratégicos para que nosotros cayéramos en la provocación. Si ellos tuvieran la intención de sacarnos del zócalo no se pararían en las bocacalles. Seguro dijeron, aquí pasan porque pasan, alguien tiene que caer. Nosotros estábamos tranquilos en el zócalo, la provocación vino de ellos cuando Osorio y Peña mandaron la policía, intimidándonos con sus pinches helicópteros. ¿Qué vas a hacer cuando te están golpeando? ¿Vas a bajar la cabeza? ¡No güey! Si puedo dar dos o tres madrazos, los doy, es una reacción natural ante una represión. Nosotros estamos en el zócalo, no estamos golpeando a nadie. Además, los policías ingresan cuando el zócalo ya estaba vacío. ¿Quién va a resistir? De la delegación, todos nosotros cumplimos, no hubo alboroto, las maestras se quedaron. Si así se hubieran quedado todos, entonces pudo haber más resistencia.

Mayra. Hoy hay que agradecerle al dador de vida que todos estamos bien, que nadie se haya lastimado con gravedad. Cuando te enfrentas con la gente que lastima y mata, en ese momento uno se acuerda del dador de vida, y agradece al final que sigues vivo. Cuando me detuvieron vi a varias personas rezando.

Gaudencio. Cuando suceden estas cosas, algunos dicen: mejor me salgo de maestro. Pero también estamos los que decimos: que suceda lo tenga que suceder, si me matan aquí pues que suceda aquí. [...] Al menos, hoy nosotros estamos bien, pero no sabemos cómo están los demás. Hoy nos asustaron, nos pegaron, pero aquí seguimos.

Pedro. Sí, lo bueno es que siempre nos hemos mantenido en unidad como delegación.

Adela. Cierto, aunque a veces nos confrontamos, pero nunca nos dividimos. Por ejemplo, hoy salimos todos juntos cargando nuestras lonas y otras cosas pesadas. Nunca nos abandonamos. Otras veces nos podemos pelear, pero en estas cuestiones somos muy solidarios.

Gaudencio. Es cierto, yo sentí una gran impotencia al ver que traían a Ray. Se veía que quería llorar, pero ¿yo qué hago? ¿qué se lo lleven? Cuando veo que vienen más compañeros, les grito a todos que han agarrado a uno de nosotros. Empezamos a correr y atrás venían los 8 o 10 policías, no eran muchos. Yo llevaba mi palo, vieron que éramos varios soltaron a Ray. Sentí un gran alivio que lo soltaran, en ese momento me dice, ¿Carnal estoy sangrando? Él

ya no sentía, y sí estaba sangrando.

Camilo. Es feo, a mí el poli me dijo: levántate hijo de tu pinche madre, dame tu palo, con eso mismo me dieron en la espalda. Muchos querían pasar por debajo de la barda y ya no pasaron. Otro se subió, lo agarraron y ahí mismo le pegaron (Conversación entre los maestros y maestras, Ciudad de México, septiembre del 2013).

Una vez que todas y todos compartieron sus historias, los cuerpos pudieron descansar. Las palabras habían tenido un efecto terapéutico en el cuerpo y en el pensamiento, como si hubieran desatado los nudos y las tensiones que ahogaban. En este sentido, la palabra también es un fuerte componente de lucha, fundamental para cuidar el cuerpo y el espíritu pues levanta el ánimo y pone en alto el orgullo. Haber enfrentado a la policía y librarse de ello no es poca cosa, es una experiencia que se puede contar a los hijos y nietos. A través del diálogo los cuerpos se recomfortaron y tomaron fuerza para continuar en la lucha y en la resistencia en los días siguientes.

Para trata de recoger la fuerza de la violencia que habían padecido los maestros y maestras, al día siguiente pude recoger algunas experiencias bastante dolorosas y traumáticas. Lo que estas historias develan es que los cuerpos son capaces de no sentir dolor en el momento y reaccionaron casi de manera de instintiva cuando están en peligro y en riesgo. En ese momento, las decisiones ocurren sin mayor detenimiento, no hay tiempo para analizar por dónde correr o cómo defenderse, de manera instintiva el cuerpo se echa a correr o se acurruca para recibir los golpes.

Ayer nos dijeron que la salida en el zócalo iba a ser de forma pacífica, así nos dijeron nuestras autoridades sindicales. Así quisimos salir, pero no se dio así. Los que pegan y golpean ya nos habían bloqueado el camino. Supuestamente brindan seguridad, resguardan a los mexicanos, pero no sucedió así. Empezamos a caminar bien, pero puede que hubo alguien que haya aventado algún objeto a la policía, lo hicieron enojar y fue así que la policía nos cercó. Nos atraparon, y luego nos golpearon. Nos dijeron que por qué no hacíamos lo mismo cuando estamos en marchas o en bloqueos, muy hombres y muy mujeres. Lo primero que me vino fue el miedo, pero eso ya no lo sentía, más bien era enojo. Yo estaba muy enojada, por qué te hacen así. ¿Nomás porque una no quiere seguir o no acepta como ellos (el o los patrones) quieren que sea la educación? Mientras nos tenían amontonadas y rodeadas, con la cabeza hacia el piso y las manos en la nuca, yo me decía, nos llevarán, nos encerrarán y nos cargarán culpas. O en el peor de los casos, nos matarían y nos violarían. Ya sabemos cómo actúan. Cuando vi a los compañeros y compañeras lastimados, se me vino el pensamiento: por qué así, esto nos pasa por defender nuestro trabajo. A veces nos dicen, por qué no lo dejas ya. Pero en el trabajo es de donde sale lo que gastamos para la ropa, la comida, por ende, hay que respetarlo y defenderlo. Eso de que dicen, “todos los mexicanos somos iguales” en ningún lado se ve eso. No somos iguales, en ninguna parte y momento se asemeja. Si fuera el caso, por qué aquí no me ven con buenos ojos. Por qué no me respetan aquí como yo respeto a la gente que llega en mi pueblo. Como decía, esto ya lo hemos vivido. Por más que estés ardiendo tienes que perdonar para que no te hagan nada. Todas estábamos enojadas, pero

teníamos que perdonar. Nos cercaron y golpearon a los compañeros. Cuando liberaron a las mujeres, retuvieron un rato más a los hombres. A veces decimos que son revoltosos, pero no lo son, nos pensamos y nos cuidamos entre todos. Nos quedamos en un sólo lugar, tal vez fue lo que nos ayudó. Si nos hubiéramos dispersado no estaríamos aquí. Nunca nos abandonamos. Hasta que todos quedaron libres empezamos a caminar con el miedo impregnado. [...] Los policías tienen una gran manía para hacer su trabajo. Cuando aún no llegaban los medios de comunicación aprovecharon ese tiempo para pegar y pegar. En cuanto aparecieron los medios, dijeron, pasen los heridos para que los curemos. Ahí, jugaron bien su papel, con eso decían, se pegaron entre ellos mismos, no fuimos nosotros. [...] Lo más fácil hubiera sido regresarnos a nuestras casas, pero aún con miedo aquí seguimos. El pensamiento nos dice que no podemos regresar así nomás, no es congruente. Aún más cuando los gobernantes en sus campañas hablan bien bonito, pero cuando llegan al poder, se te van encima. Es lo que no pone en equilibrio mi pensamiento (Soledad Pacheco⁷³, entrevista en la Ciudad de México, septiembre de 2013)

Los policías decían que los mismos maestros se habían lastimado, pero bien claro veíamos que nos golpeaban. Algunos que tienen enfermedad se desmayaron y vomitaron. Primero dejaron salir a las mujeres, jovencitas y niñas. A los hombres los retuvieron otro rato. Nos pidieron la credencial de maestros, sólo así nos dejaron salir. Si no traías la credencial te dejaban otro rato, hubo maestros que no traían su credencial y se quedaron otro rato. Yo dije: si nos pegan pues ya ni modos. Llegué a pensar en el dador de vida, en los familiares, hermanos, en mi esposa, hijos, pues no estamos solos. Si nos hacían algo sería porque estamos por lo que venimos (la abrogación de la RE), no nos estaríamos pegando por algo con la que nos estemos luchando. Sabemos que esa es una respuesta del gobierno. Cuando dejaron a puros hombres, los maestros y maestras decían, ahora si nos van dar duro. Mentalmente ya estábamos cediendo, pero de un momento a otro, nuestro pensamiento intentaba levantarse. Estando encerrado, los policías expulsaron sus groseras palabras, decían: ¡ahora si no tan chingones, quédense ahí cabrones, pendejos! ¡Hijos de la chingada, quédense abajo pinche putos! ¡Hijos de la chingada ahora si les va a cargar la verga! ¡No que tan muy chingones que andan fregando! Pegaban e insultaban todos al unísono (Santiago Vargas⁷⁴, entrevista en la Ciudad de México, septiembre de 2013)

Ante la máquina de violencia y muerte del estado, el cuerpo resiste porque se aferra a algo, a la familia, a los hermanos, a los hijos y a la vida misma. Por último, quisiera agregar que en el caso de los maestros y maestras de La Niebla y de otras comunidades del sector Ayutla, el cuidado de la vida es también una responsabilidad de las autoridades municipales. En la tarde del 13 de septiembre uno de los profesores de La Niebla recibió una llamada de parte del cabildo municipal para saber si se encontraban bien ya que habían visto a una maestra de la comunidad en la televisión. En las siguientes horas el grupo se reportó con la autoridad para informar que ya todos estaban localizados y estaban bien. Esto habla de que el gobierno

⁷³ Entrevista original fue realizada en ayuuk.

⁷⁴ Entrevista original fue realizada en ayuuk.

de las autoridades comunitarias no termina en el territorio físico del pueblo, sino que se extiende hasta dónde camina su gente. A su vez, también habla de que a pesar del lugar crítico que ahora tienen en la comunidad, hay solidaridad y apoyo a su lucha.

3.2.3 Alimentarse entre todos, que nadie se quede sin comer.

Ilustración 10. Tortillas y chapulines



El primer día que me presenté con las autoridades sindicales en el plantón, mientras platicaba con uno de ellos, Macedonio León avisó que había llegado la hora de comer, los demás desenfundaron las tlayudas, el quesillo, el chintestle⁷⁵, el tasajo (carne seca de res) y los chapulines. Lo colocaron todo junto en una pequeña silla. Todos empezamos a tomar un poco de cada alimento, estábamos compartiendo la comida como si se tratara de una fiesta comunitaria *ayuuuk* o algún día de campo. Macedonio León comentó que la tlayuda era mejor que ir a comer los tacos de la calle, no provoca ninguna infección estomacal. Tampoco se

⁷⁵ Es chile seco molido preparado con sal en forma de masa. En los mixes el chintestle se puede usar para condimentar el caldo o simplemente para embarrar la tortilla con aguacate o chapulines.

descompone pronto, puede durar hasta 20 días. Era sano y barato para comer en el Distrito Federal (DF).

Las tlayudas, chapulines y quesillo eran los alimentos más importantes en el movimiento. Puesto que la mayoría en promedio recibe aproximadamente un salario de ocho a diez mil pesos, no podían darse el lujo de comer en los restaurantes aledaños al zócalo donde por cada sentada cuesta más de cien pesos. Así, para diversificar la alimentación, la mayoría estaba organizada en pequeños grupos (delegaciones) de diez o hasta veinte integrantes. Entre todos cooperaban y se turnaban para preparar la comida, en algunos se difuminaban los roles de género y en otros se reafirmaban. En una de las comidas, entre bromas una maestra comentó, “esto es la comunalidad, compañeras”. Ciertamente, había un ambiente muy comunal, todo se compartía, las actividades se desarrollaban en colectivo, incluso uno experimentaba una vida de comunidad.

Los días posteriores, ya fuera entre ellos o conmigo, siempre se podía escuchar una invitación: ya comió maestra, come maestra, aquí hay más tlayuda, tome el chapulín maestro. Incluso invitaban a los trabajadores de limpieza, a boleadores de zapatos o a los mendigos. Una vez, mientras comíamos un boleador llegó al lugar preguntando si alguien se le ofrecía una limpieza de zapatos, nadie se animó. Luego pidió algo de comer. Le prepararon su taco y se retiró con una “gracias maestros”. Luego recordaron que unos días antes, un barrendero⁷⁶ igual les pidió comida, después tenían a todo el grupo de limpieza. Junto a ellos siempre había una búsqueda constante para que nadie se quedara sin alimento.

Otro día que acompañé a una de las autoridades sindicales a una entrevista que le hizo el canal TeleSur. Mientras él explicaba las razones de la lucha magisterial, los reporteros se dieron cuenta que había un grupo de mujeres y hombres preparando la comida en grandes cantidades. Al acercarse al lugar, dos hombres descargaban un costal de naranjas y cajas de verdura. El reportero indicó al camarógrafo que grabara a las mujeres de al lado que estaban moviendo el caldo, otras dos mujeres se encontraban limpiando el frijol y la zanahoria. A una de ellas le preguntaron que para quién era toda esa comida, ella respondió que se habían organizado como delegación sindical para hacer una cocina comunitaria, al principio la comida era únicamente para los integrantes de su delegación, pero luego otros les pidieron

⁷⁶ Los barrenderos de la ciudad de México en su mayoría ganan un salario aproximado de tres mil pesos mensuales.

comprar, y para ello decidieron vender la comida a \$15.00, lo que obtenían lo ocupaban para comprar más despensas.

Estas mujeres y hombres se habían quedado a preparar la comida mientras sus compañeros y compañeras estaban participando en la movilización. Se habían organizado para hacer turnos y preparar la alimentación, de esa forma podían consumir con menos gasto y con más higiene pues los tacos callejeros, aunque eran más baratos no les daba confianza. Conforme pasó el tiempo me sumergí más con las delegaciones, con uno de ellos me tocó ir de compras y a preparar la comida. En las tardes, cada grupo se juntaba para distribuir las comisiones y acordar las cooperaciones. Para una alimentación de tres días se cooperaba \$50, los platos y cucharas de plástico los traían desde sus escuelas o comunidades. En las tardes-noches se preparaban y se compartían café con tortilla seca o a veces con pan.

En la prensa algunos articulistas cuestionaron el origen del financiamiento del plantón, les resultaba increíble que pudieran sobrevivir pues no habían cobrado su sueldo. Incluso el senador Joel Ayala del Partido Revolucionario Institucional (PRI) realizó una petición al Secretario de Gobernación para investigar el origen de los recursos (Contreras Salcedo, 2013, agosto 27, Excelsior). Pero lo que yo estaba observando es que sobrevivían con lo básico, incluso pedían cooperación en las bocacalles para financiar sus gastos. De acuerdo con Lorena Cook “la presencia de la cocina comunitaria, la reciprocidad y el tequio en los plantones fueron introducido por los indígenas” (1996: 234).

Mientras el magisterio reinstalaba el plantón en la Ciudad de México, comenzaron a llegar personas para donar ropa, comida, lonas, medicamentos. Para mí esto demostraba que no había ningún financiamiento para mantener el plantón, sino había solidaridad de la gente de la ciudad, de los pueblos aledaños y de los miles de migrantes radicados en la ciudad. Incluso algunas empresas pequeñas donaban agua y productos enlatados.

3.2.4 Movilizar y negociar.

Tras la toma del Congreso de la Unión el día 21 de agosto del 2013 por parte de la CNTE, los diputados optaron por desarrollar las discusiones en torno a la RE en una sede alterna. Para el día 22 la sede del senado también fue tomada, por lo que sus integrantes también discutieron la reforma en otro lugar. Este hecho mostraba a la CNTE como un movimiento poderoso pues había obligado a los diputados y senadores a sesionar a otra parte. En el caso

de la Sección 22, había acordado en su asamblea estatal del 18 de agosto realizar una marcha de la Cámara de Diputados al zócalo. Pero al estar en conjunto con los demás contingentes de la CNTE se decidió la toma del congreso, misma que la S-22 ratificó en su asamblea del día 22 y 23 de agosto.

Aunque claramente la CNTE había logrado no dejar sesionar a los diputados, los dirigentes tampoco habían podido plantear su propuesta ante los legisladores. En la sede alterna los diputados aprobaron la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General de Educación (LGE) dejando al final la Ley General del Servicio Profesional Docente como para apaciguar el ánimo de la CNTE. Para el magisterio esto significaba un suspiro y una esperanza de poder incidir en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), tratar de suavizar las reglas en relación al ingreso, la promoción y la evaluación. Así como estaba, la iniciativa representaba un gran riesgo para la estabilidad laboral. En el magisterio se mostraban ánimos, había cierto sentimiento de haber ganado y doblegado al Congreso.

Sin embargo, para senadores como Manlio Fabio Beltrones del PRI y Ernesto Cordero del PAN el cambio de sede era para evitar una confrontación y respondía a una estrategia para avanzar en la discusión de las leyes. En la prensa declararon lo siguiente:

“–Beltrones– Al Congreso no lo doblegan ni lo detienen; el Congreso está obligado a sesionar pero también a negociar, a debatir, a ver lo que más le conviene al país, a no crispar lo que puede ser el humor social. El Congreso tiene una responsabilidad con la modernización y con la estabilidad de México; no atenderemos presiones vengan de donde vengan, como para impedir los cambios como para presionar y violentarlos. [...] –Cordero– Por ahí dicen que la Coordinadora dobló al Congreso. No, no es cierto. El Congreso está aquí, el Congreso está vivo, el Congreso está trabajando, el Congreso está cumpliendo con su deber. A quien dobló fue al Jefe de Gobierno” (García, 2013, agosto 22, Expansión)

Vemos que el aplazamiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente no se debía tanto a las presiones de la CNTE, sino a que el Congreso había impuesto un ritmo, haber legislado las dos primeras, estaba marcando una línea para definir las reglas de la última.

Previo a la aprobación de la LGSPD, a través de las movilizaciones el magisterio logró abrir una mesa de negociación con los diputados y los senadores para discutir de dicha ley. En la mañana del día 27 platicué con Pablo Gómez, uno de los integrantes de la Comisión Política de la S-22 quien había participado en una reunión preparativa con los diputados y senadores del día anterior.

Con la cámara de senadores la reunión fue más tranquila y fue rápida. Con los diputados fue un poco más ríspido, estaban en oposición, además el coordinador parlamentario del PAN no asistió, con ellos la reunión duró más de tres horas. Ellos se oponen a modificar lo que ya está establecido, dicen que la RE va, ya están aprobadas la Ley General de Educación y del INEE, lo que falta es la Ley del Servicio Profesional Docente. Y dicen que va como está, ya la tienen casi planchada. Lo que se logró ayer fue nombrar comisiones para continuar con el diálogo. Los diputados nombraron a 13 y los senadores a 7 personas. La CNTE también tiene que nombrar a 20 para que se reúnan hoy en la tarde, entre ellos los secretarios generales de Oaxaca, Michoacán, Guerrero (representación), Chiapas y DF. Como Coordinadora vamos a insistir en la abrogación a las Reformas al artículo 3 y 73. En caso de que no se pueda, buscaremos otra salida, ahí es donde ha estado el debate. El encuentro será en el Hotel Camino Real de Polanco, los senadores y diputados ya lo determinaron. Dependiendo de esos resultados se volverá a reunir la Asamblea Nacional Representativa (ARN) de la CNTE en la noche para determinar el plan de acción para los días subsecuentes. En caso de una negativa rotunda las actividades serán contundentes. Anoche se estuvo discutiendo eso, hoy las acciones se enfocan a lo mediático, va ser la toma de las televisoras que han estado golpeando al movimiento, dan mal la información, lo que pensamos es que es un proyecto que tiene establecido el gobierno federal con las televisoras para empezar a meter lo malo e inventar muchas cosas de la CNTE, así pueden justificar una represión. Ya declaró ayer Osorio Chong de que si no hay acuerdos van a aplicar la Ley. Están preparando las cosas para justificar la represión. Los acuerdos que mueven a la base no lo determina la comisión, después se tiene al pleno de la ANR para que entre todos tomemos la determinación. Lo ideal sería que se abrogara la Reforma, lo que se quiere es que la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) no sea tan punitivas. Lo básico es el ingreso, la promoción, pero sobre todo la permanencia que van a estar determinados por la evaluación, esa es la que queremos echar abajo (Pablo Gómez, entrevista en la Ciudad de México, agosto del 2013).

Aunque la exigencia de la CNTE seguía siendo la abrogación de la RE, el maestro Pablo deja entrever que quedarían conformes si la LGSPD no fuera tan punitiva, lograr eso sería lo mínimo con lo que se podrían regresar a sus centros de trabajo. Para las voces críticas de las filas del magisterio, estas reuniones no tenían ninguna seriedad, el hecho de que los diálogos se dieran en un hotel perdía todo el sentido de institucionalidad que tiene un espacio como la Cámara de Diputados, es decir, como después declararon los líderes de la CNTE y legisladores que respaldaban el movimiento, se trató de una estrategia dilatoria.

Mientras me encontraba platicando con el maestro Ramiro Campos se acercaron dos mujeres. Una de ellas preguntó, ¿qué vamos a hacer, por qué yo ya me quiero ir? A lo cual Ramiro respondió: el movimiento está más complejo y en incertidumbre. El movimiento perdió dirección, no se procedió de manera estratégica. Se dejó al final la Ley General del Servicio Profesional Docente. Haber aceptado que el encuentro entre diputados, senadores comisionados de la CNTE se diera en un hotel, es una muestra de debilidad, pierde todo sentido de institucionalidad y su carácter formal. Es como invitarse una cerveza en una cantina. En ese espacio uno no puede salir con algún compromiso institucional. La Cámara de diputados es el espacio adecuado para estos encuentros (Notas de campo, Ciudad de México, agosto del 2013)

Como me había comentado Pablo, las mesas de discusión, “Diálogos con propuestas”, se desarrollaron en los siguientes días y a ellas asistieron 10 senadores, 10 diputados y 20 integrantes de la CNTE. En esas reuniones, la CNTE a través de sus intelectuales como Hugo Aboites, Manuel Pérez Rocha y sus mismos dirigentes, planteó los problemas de la RE, sus propuestas y delineó otros temas de discusión. A la par, los diputados del PRI seguían declarando que “no había marcha atrás”, incluso el diputado Arnoldo Ochoa, acusó a la Coordinadora de haber asistido a la mesa de diálogo “sin una propuesta formal por escrito” (Torres, 2013, agosto 28, adnPolítico). Más adelante, el diputado Manlio Favio Beltrones, el 30 de agosto, declaró ante la prensa que para la siguiente semana se continuaba con las sesiones para aprobar la LGSPD. Y por su lado, en tanto salían estas declaraciones en la prensa, el magisterio seguía con las movilizaciones para presionar, tratar de atinar un golpe contundente pero el poder del estado parecía resistir todo. Se cerraron calles, edificios, el aeropuerto, incluso exigieron un espacio en las dos televisoras para explicar su lucha y las implicaciones de la RE. En la Televisora de Tv Azteca le concedieron dos minutos a condición de que al término dejaran libre la circulación. Aun golpeando y presionando por todos lados, la postura de los diputados del PRI y del mismo ejecutivo seguían con el pie firme.

En las mesas de discusión los diputados y senadores nunca cedieron ante las presiones de la CNTE volver a discutir las modificaciones de los artículos 3 y 73 constitucional, ni las que se habían aprobado unos días atrás, sólo escucharon e insistieron en centrar las discusiones en torno a la LGSPD que faltaba por aprobarse. Por su lado, la CNTE insistía en discutir la reforma de manera integral y no por separado. En esas condiciones donde cada parte insistía en llevar la reunión en sentidos opuestos no podría salir ningún acuerdo, y en ese sentido podemos decir que la CNTE cayó en las trampas del ejecutivo y los legisladores como más tarde lo reconocieron, “el gobierno nos volvió a engañar”.

Mientras estaba programada la continuación de las mesas para el día 1º de septiembre, ese mismo día la cámara de diputados sesionó en donde aprobaron en lo general los artículos de la LGSPD. Tres días después, para el 4 de septiembre el dictamen fue respaldado también en el senado. Este hecho la CNTE lo calificó como una “alta traición” y sin renunciar a su estrategia continuaron con algunas mesas de negociación acompañados de la movilización.

El presidente Enrique Peña Nieto firma el decreto de las leyes secundarias

Para el día martes, 10 de septiembre, el magisterio había acordado en su asamblea estatal acordonar el edificio del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) que se encuentra a unas cuadras del zócalo, lo cual no fue posible porque la policía rodeó el edificio por la madrugada. Al preguntar acerca cómo la policía se había enterado del acuerdo, varios me respondieron que desde adentro se filtraba la información, minuto a minuto, a partir de las tres de la mañana los policías habían llegado a resguardar el edificio cuando a esa hora se deliberaba el acuerdo. Al ver que la policía había ganado el espacio, el magisterio decidió acordonar la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ese día, en especial, había un cierto desorden y caos. Nadie sabía con exactitud la razón del acordonamiento. Había una confusión a tal grado que varios grupos fueron a dar a otros lugares de la ciudad. Porque los cuadros intermedios o los secretarios generales no bajaron con claridad la información hacia la base.

Conforme los contingentes de las regiones fueron arribando al lugar, los responsables de cada región acordaron realizar los turnos y lugares del mitin para bloquear los cuatro accesos principales de la SEP. Había llegado el momento para estar un día más con la policía que generalmente transcurre en tensa calma. La agresión y la violencia pende de un hilo muy delgado, y para eso uno de los líderes recomienda a sus compañeros (as) no caer en la provocación que venga de la policía o de personas infiltradas.

Los maestros y maestras de la Sierra hicieron una valla humana pegada a la de los policías que protegían uno de los accesos principales de la SEP. Hicieron cuatro filas dando la espalda a la policía, dos de hombres pegados a la policía y dos de mujeres al frente con sombrillas o rebozos para cubrirse del sol. Para cumplir con el tiempo fijado, algunos se sentaban por ratos, otros sólo bostezaban o se estiraban. Entretanto, uno de los oradores comenzó su discurso con unas consignas ¡Magisterio y pueblo unido, jamás serán vencidos, magisterio y pueblo unido, jamás serán vencidos! ¡Educación gratuita... lo que el pueblo necesita, educación gratuita... lo que el pueblo necesita! Dirigió unos mensajes a la policía, “ustedes son unos pendejos, que no piensan por sí mismos, son burros, actúan como perros dispuestos a hacer lo que su dueño les indica, son borrachos que le maman al gobierno”. En otras ocasiones, en vez de descalificar o condenar, los oradores reconocían a la policía como gente del pueblo, que al igual que los maestros y maestras trabajan para el estado, que son

explotados, “la lucha no es contra ustedes, es contra el sistema”, en cierta forma los invitaban a integrarse a la lucha, incluso les convidaban algún bocadillo. Al término del tiempo, en el altavoz se anunció el cambio de turno.

Por su lado, los policías permanecieron callados, no se atrevieron a responder ni a debatir, para no escuchar, algunos se colocaban sus audífonos, pero sus rostros no podían ocultar la molestia. De vez en cuando lanzaban un gesto de enojo y de furia. Hicieron sus relevos disimuladamente, alguien dio orden en silencio para cambiar de turnos.

Las regiones que no les tocaba el turno, permanecían acostados en el piso con el cartón de colchón, otros leían algún periódico o libro, unas maestras permanecían sentadas costurando sus servilletas, con sus celulares y las redes sociales, un grupo discutía acerca de la política y la ley, otros sintonizaban una estación de radio para seguir las noticias de la inminente firma del decreto presidencial de las Leyes Secundarias de la RE pues en los días anteriores la mayoría de los artículos ya habían sido aprobados.

Eran como a las 10:30 am cuando alguien avisó al público, ¡Compañeras y compañeros, el espurio de Enrique Peña ha firmado el decreto de la Leyes Secundarias! Quienes se encontraban a mi alrededor, se mostraron decepcionados, impacientes, como que no sabían qué hacer. Había un desánimo y un sentimiento de derrota generalizado, “no pudimos detener la reforma”, se decían entre sí. En ese momento, muchos expresaron que ya no tenía sentido continuar con el plantón, sólo terminarían la semana para regresar a las aulas. Y para continuar en la agenda política sólo se dejaría un plantón representativo.

Después de que se anunció el decreto, a pesar de que una de las autoridades intermedias indicó que habría que permanecer en el bloqueo hasta que los integrantes de la Comisión Política dieran indicaciones o la conferencia de prensa, una gran mayoría comenzó a caminar hacia el campamento. El resto permaneció hasta que el Secretario General Rubén Núñez Ginés dio la conferencia de prensa donde sentenció: “el plantón no se levanta, continuaremos presionando al gobierno hasta abrogar la RE”.

El decreto era ya una demostración clara de que el magisterio no había podido sobreponerse como en otros tiempos cuando logró aumento salarial y recursos para las escuelas; en esta ocasión no se había tenido ninguna incidencia en los artículos, ni siquiera algún avance en los demás temas. Algunas maestras dijeron que al CES le convendría negociar la liberación de los presos políticos y recursos para financiar el proyecto educativo,

de esa forma los maestros y maestras no regresarían tan desmotivados, por lo menos regresarían diciendo a los padres-madres de familia, “esto es lo que logramos obtener en nuestra lucha”. Otros dijeron, que aunque en esta jornada no consiguieran nada, por lo menos les dirían a sus hijos y nietos que lucharon con dignidad, que sí fueron a protestar y que no aceptaron las reformas agachados de la cabeza.

Un día de movilización

Es 11 de septiembre del 2013. A pesar de que el día anterior ya se había promulgado la Ley General del Servicio Profesional Docente, la CNTE siguió insistiendo en abrogar la RE y esta vez el magisterio marchó y se plantó en las afueras de Los Pinos. La primera marcha partió de Bellas Artes, de ahí dobló en el Caballito y siguió por toda la Avenida Reforma hasta llegar a la casa del presidente. Otro contingente salió de Observatorio y se dirigió al mismo lugar. Antes de partir, varios grupos de jóvenes preparatorianos, estudiantes de la UNAM y otros sindicalistas a algunos de los contingentes que apoyaban a la CNTE. Los marchantes repitieron las consignas tradicionales, crearon nuevas, cantaron canciones populares cambiándoles la letra. Los de la Sierra cantaron al coro. “Sacaremos al copete de los pinos, sacaremos a ese güey de los pinos ¿Por qué? Por güey”. En el camino, la contingencia se encontró con otro grupo de tres músicos (trompeta, clarinete y tambor). Hicieron que tocara al son de sus canciones improvisadas. En el aparato de sonido los oradores continuaron con sus discursos de que la RE es laboral, daña el derecho de los trabajadores, privatiza la educación.

Para descansar a veces se sentaban un rato sobre las banquetas mientras se detenía la masa. Los hombres no aguantaron más, sobre Reforma aprovecharon los árboles para despejar la vejiga. La mayoría se paró al pie del árbol. Por su parte, las mujeres caminaron hasta encontrar baños en los alrededores. En la alta voz indicaron seguir avanzando. ¡A correr! ¡A correr! Y todos salían corriendo. Como elementos visuales, los participantes llevaban cartulinas con dos mensajes a la vez: 1) en repudio a Peña Nieto, a la RE, a Televisa y Tv Azteca; 2) en defensa de una educación pública, y de Pemex. Esta vez los capitalinos que caminaban a los lados no arremetieron contra los maestros y maestras tal vez porque la multitud era grande. Por el contrario, los trabajadores de los grandes edificios sobre Avenida Reforma, trajeados y con corbatas, sacaron sus celulares y comenzaron a grabar y disparar

fotos. La marcha les parecía exótica, que valía la pena registrarla pues no era de todos los días. Asimismo, los maestros y maestras se tomaron las fotos con las estatuas. Es lucha y movimiento, pero tampoco se podían quedar con las ganas de llevarse un recuerdo. En momentos, la lucha parecía un día de campo, pero luego regresaban las consignas.

Finalmente, la marcha llegó a Los Pinos, los maestros y maestras descansaron sobre las banquetas, los asientos y en el pasto. Mientras los de la Comisión Política intentaba obtener un diálogo con el Secretario de Gobernación, en el aparato de sonido se continuó con los discursos aguerridos y frontales. Pasó el tiempo, según que el Secretario de Organización avisó a los regionales y sectoriales para tomar el circuito interior o la Estela de Luz ya que solamente los estaban recibiendo funcionarios de cargo menor. Para ello, la Comisión dio el orden de cerrar el tráfico en la Estela de Luz, pero la base decidió cerrar el Circuito Interior que era más importante y significativo.

Llegando al puente del Circuito Interior, una gran multitud ya se encontraba en ambos puentes, unos empezaron a descender hacia abajo para bloquear y cortar la circulación. Rompieron el cerco como pudieron, los de arriba miraban y gritaban, ¡cuidado compañeros, no caiga a la provocación! Atravesaron el cerco. Otros más buscaron un acceso libre para saltar a la carretera. Ahí empezaron a romper la malla que divide los carriles, sacaron los tubulares para emplearlo como medio de defensa. Por una de las vías se asomaron unos tres policías, al ver que se les venían varios maestros, corrieron hacia atrás. Más tarde, bajaron de nuevo tres policías al frente y otros cinco venían atrás, claramente se trataba de una defensa y cuidado de la retaguardia ensayada pues más atrás de los cinco estaba un grupo grueso. Uno de ellos empezó a tomar fotografías a los maestros y maestras que rompían los cercos, un maestro se le acercó, alzó el tubular como para dejarle caer toda la furia, lo contuvieron sus compañeros. Al ver que la situación se calentaba, los demás maestros agarraron sus tubulares y se dirigieron al sitio (Notas de campo, Ciudad de México, septiembre del 2013).

En unos cuantos minutos la base había bloqueado el tráfico, había una euforia colectiva como diciendo, “podemos parar toda la ciudad”. Incluso estaban dispuestos a enfrentarse con la policía con los tubos, palos, piedras que había en el lugar. Como en otras ocasiones, siempre hay hombres y mujeres que llaman a la calma y a la no violencia. Desde el altavoz una mujer autoridad sindical decía: “¡dejen los tubos compañeros!”, “piensen en sus familias”. Finalmente se calmaron los ánimos y se apostaron en la calle esperando el efecto de la movilización y los resultados del encuentro de los comisionados con la gente del gobierno. El bloqueo del tráfico tuvo un efecto inmediato, por el altavoz se comunicó que la Comisión Política ya había sido recibida. Pasaron las horas y finalmente las autoridades sindicales intermedias avisaron a la base que los dirigentes ya habían concluido el encuentro y que

aunque no los había recibido el Secretario de Gobernación, se había logrado agendar una reunión para el día siguiente. También se informó que más tarde darían un informe detallado por lo que a partir de ese momento se tenía que liberar la calle. Esa noticia no fue bien recibida por la base.

Al escuchar que no había sido posible la reunión con gobernación sino hasta mañana, empezaron a chiflar y gritar. ¡No nos vamos, no nos vamos! ¿Dónde está la comisión ampliada? Para emprender el retorno, alguien comenzó con la consigna. ¡Avanzar, avanzar, en la lucha popular! Cuando la sectorial quiso retomar las consignas a través del sonido, ya cállate, le gritaron (Notas de campo, Ciudad de México, septiembre del 2013)

Este momento es interesante porque deja entrever que las bases se incomodaron cuando intentaron hacerles creer que la comisión negociadora estaba siendo atendida por el Secretario de Gobernación. Los líderes contuvieron a las bases y eso molestó mucho. Otro día de lucha se iba sin conseguir gran cosa, habían parado el tráfico, pero por ninguna parte se vislumbraba la abrogación de la RE. Cada vez crecía más la desconfianza de los líderes y las autoridades sindicales. Lo que me habían platicado una semana antes adquiriría sentido con lo que había sucedido ese día.

Los líderes están muy tibios

Crear que vamos a desestabilizar el estado con los mismos objetivos de hace treinta años, no se va a poder, el estado se ha preparado tan perfectamente, cuida los ángulos mediáticos, financieros, con las relaciones sociales que tiene que ver con las economías, con los gobiernos de pseudo-izquierdas. Hoy tienen prácticamente marginado y replegado al magisterio, lo condenan como vándalo y delincuente, como un agente que le ha estado ocasionándole daños a la ciudadanía, al Distrito Federal. Después de 30 años nosotros utilizamos un método para nombrar a nuestros dirigentes, un método que hoy en día también se quebró. El objetivo es nombrar a los mejores cuadros para conducir, pero fue un error. Fíjate, haber nombrado a Rubén, fue un pinche grave error de las bases. Este güey es un monumento a la ineficacia y a la incapacidad. [...] No puedes resolver nada si tienes una dirección equivocada, sin ideología revolucionaria. Ahora tenemos que soportar a una dirección que no tiene la capacidad ni para coordinar, orientar y ejecutar las políticas de nuestro movimiento. Y si no lo tiene, mucho menos va a ser capaz de trabajar en la cuestión política ideológica de las bases. Yo decía, que hay que trabajar, refundar, re-estructurar o replantear el movimiento. [...] ¿Por qué no les escriben un guion? Está peor que Peña Nieto. Cuando fuimos a la televisora, yo les dije a los de la Comisión Política, escribanle un pinche guion para que sepa qué decir, y se encabronaron. Pinche Comisión Política, está jodida. Cuando se les sugiere algo, lo toman como una agresión. Al salir, yo se los dije. No mames, no puedes ir a una televisora y decir pendejadas, no se aprovecharon en nada los cinco minutos (Diálogo con dos maestros, Ciudad de México, agosto del 2013)

El fracaso o los nulos resultados obtenidos en las mesas de negociación significaban para la

base un problema de liderazgo de la Comisión Política. Frente a los funcionarios del estado los líderes sindicales aparecían como incapaces para establecer un diálogo de nivel. Necesitaban rodearse de personas con una perspectiva amplia de la política. Había fuerza en la base, respondía, se entregaba a los llamados, pero la dirigencia no sabía conducir y canalizar esa energía. No disponía de recursos para emplear ese poder para sobreponerse, al contrario, seguían las reglas que dictaba gobierno federal. Por ejemplo, a Rubén Núñez y a la Comisión Política los refieren intelectualmente como incapacitados.

Es incapaz de articular un discurso, es incapaz de estructurar y esquematizar toda una idea, es un problema de información. [...] La Comisión Política no se ha ocupado de integrar toda la problemática nacional, lo que tiene que ver con problemas económicos, energéticos, fiscales, de economía social. Un güey que maneje todo eso, ningún cabrón te vence. [...] Es lo que le falta la Comisión Política. Tenemos ese problema en toda la Comisión Política. Por eso es que no salimos de este atolladero cabrón. Cuando estos güeyes dieron a conocer la RE les apostaron a las pinches pláticas. A la pura reunión. Que les decía gobernación, pues vamos a platicar. Finalmente platicaban y no resolvían nada. A la semana igual, al mes siguiente igual. Minuta tras minuta. En vez de eso debimos haber demostrado ante el estado mexicano que no estábamos de acuerdo. No se estaba incluyendo a los actores principales. Debíó movilizarse un gran número de personas para dar el golpe donde tenga que darse, para que el estado diga, esos güeyes son eficaces y efectivos en lo que están haciendo. Si eso hace ahorita que apenas están en su fase introductoria, pues entonces que me van a ocasionar cuando ya se está trabajando así en algunos estados. Si hubiera podido trabajar, hubiéramos podido responder de manera preventiva, el pinche estado avanzó y avanzó. Y ahora estas acciones serían nada más para asegurar lo que proponíamos. Desde abril se debíó caminar: golpeando y negociando (Entrevista con dos maestros, Ciudad de México, agosto del 2013).

“Caminar golpeando y negociando” es lo que no había realizado la S-22. Había fallado en la estrategia. La dirección no había tenido la táctica ni el olfato para guiar el movimiento en tiempo y forma. Al parecer se requiere a un tipo de liderazgo que todo el tiempo esté midiendo la fuerza y la estrategia del oponente. El plan de llegar con fuerza al momento en que se discutieran las leyes secundarias no fue la mejor decisión. Para algunos maestros críticos, más que golpes certeros se trató de una lucha con patadas de ahogado. Las autoridades sindicales habían creído ingenuamente en los diálogos amañados del gobierno federal. Esto se vio de forma clara el día 12 de septiembre. Al término del encuentro con el Secretario de Gobernación, Mariano García y Pablo Gómez, ambos de la Comisión Política de la región Sierra, informaron que en la reunión que acababan de sostener con el Secretario de Gobernación las autoridades federales habían pedido levantar el plantón, desocupar el zócalo para el grito de independencia de Enrique Peña y que les ofrecía una sede alterna. A lo cual la comisión negociadora y la comisión ampliada habían respondido que eso lo decidía

la base en su asamblea estatal. Más que una petición, se trataba de una advertencia, al día siguiente la policía ingresó al zócalo para desalojar al magisterio.

Reventar la asamblea

A principios del mes de octubre del 2013, una de las autoridades sindicales me comentó que los maestros y maestras que habían participado muy poco en los meses anteriores estaban llegando al campamento, no para fortalecerlo sino para “reventar” la asamblea y dar por terminado el plantón. De acuerdo con mi informante, estos maestros serían filiales o militantes de los partidos políticos y cercanos al gobierno federal y estatal. Es decir, arribaron al plantón para acompañar las líneas y las propuestas diseñadas desde afuera. Asimismo, habrían llegado al plantón para incidir en la consulta que se había propuesto días antes.

–Le dije–, desde mi punto de vista, no puede usted poner trece. Mínimo tendría que poner treinta que son las que hemos participado de manera masiva. Tenían razón, en ese momento estaban trece. Pero treinta era el número que iban y venían. Quizá las consultas las hacen cuando ya no hay gente y eso no es válido. Con eso se clarificaba lo que decían que se inflaban números. Mi delegación se declinó porque el plantón siguiera masivo (Sandra, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013)

Para algunos, la consulta estuvo amañada. Primero porque se realizó un día en que varios se habían trasladado a sus comunidades para proveerse de alimento y economía. Se programó cuando la mayoría de quienes habían participado con mucha entrega, se encontraban en receso. Por otro lado, nunca antes se habían canjeado los secretarios generales con otras delegaciones. Esta vez, según para evitar la inflación de números, los secretarios presidieron la consulta de otras delegaciones. Pero al parecer esto no fue del agrado de todos, pues en ese momento sólo se consideró la voz de los presentes.

Aunque la consulta ya había trazado el rumbo del movimiento, la decisión final se tomó en la asamblea estatal el 4 de octubre, ahí se determinó el levantamiento del plantón. Así como había estado en los días previos, hubo una asistencia de casi el cien por ciento. Además de terrible esa asamblea fue muy tensa. Esa noche, como dicen, para reventarla, afuera del auditorio del Sindicato Mexicano de Electricistas ubicado a unas cuadas del Monumento a la Revolución fueron acuchilladas dos autoridades del Comité Ejecutivo Seccional. Cuando se pasó la información al interior del auditorio, todo mundo comenzó a pelearse el micrófono, los mismos grupos de maestros comenzaron a deslindarse y acusarse

entre ellos. Al mismo tiempo, las maestras y maestros comenzaron a recibir mensajes de su red de compañeros y amistades informando que los granaderos ya se encontraban en los alrededores. Estos hechos metieron en pánico a los assembleístas. En ese momento, por seguridad muchos propusieron dar un receso a la asamblea, pero al final decidieron continuar pues tenían que sacar un plan de acción para los siguientes días. Si bien hubo acuerdo de mantener la asamblea por dos semanas, desde ese entonces hasta finales del año, no hubo más asambleas y las que hubo fueron canceladas por falta asistentes.

A partir de ahí ya no se tuvo ninguna asamblea estatal, ni de balance ni nada. Fue la última asamblea estatal. Lo que yo pude observar y otras compañeras, es que algo extraño pasó en esa ahí. La agresión de los compañeros fue un ejercicio premeditado para reventar la asamblea, para generar pánico. Querían que todos saliéramos corriendo (Sandra, entrevista en Oaxaca, noviembre del 2013)

Con esto podemos decir que las líneas que se tiraron desde afuera se acompañaron con la violencia y el pánico pues los argumentos para levantar el plantón no fueron suficiente, por ende, habría que hacer algo más. Como generar pánico y jugar estratégicamente con la consulta. Después de que se levantó el plantón en la Ciudad de México en octubre del 2013, los maestros y maestras retomaron a sus actividades docentes. La mayoría regresó a sus centros de trabajo en la que habían estado en el ciclo anterior, pero algunos solicitaron cambio a otras zonas y regiones.

3.3 Conclusiones breves del capítulo.

Aquí me gustaría concluir con algunas ideas acerca de la violencia y la resistencia. La protesta callejera que llevó a cabo la S-22 en contra de la RE evidencia claramente al menos dos tipos de violencia: la policiaca y la mediática. La última la he abordado a lo largo de la tesis, por ende, la retomaré en las conclusiones finales y, por ahora, me concentraré en la primera.

La violencia policiaca como dice Walter Benjamín (2001), es la forma más degenerada de la violencia a la que recurre el estado cuando ve amenazada su existencia la cual está sustentada en el derecho al poder de violencia, por ende, debe ejercer la violencia para legitimar su función justificada en la conservación de la paz social. En el contexto de la RE, la S-22 irrumpió las calles y las plazas públicas para ejercer su derecho de protesta en

contra de las nuevas disposiciones laborales y educativas que estaba instaurando la reforma, pero fue reprimida y criminalizada. Al respecto podríamos proponer dos líneas de lectura para concluir.

Una, las razones del magisterio para luchar en contra de la RE fue mantener vigente una ley laboral que resultaba favorable al gremio y al pueblo (pues defendió una educación pública y gratuita), es decir, intentaba conservar ciertos derechos que le estaba siendo despojado. Frente a esto, el estado reprimió y criminalizó la protesta con el argumento de que la reforma era y es para dignificar el trabajo docente, en otras palabras, se mostró como fundadora de derecho, de un nuevo orden social, pero también de mantener la rectoría de la educación (que supuestamente había perdido) con el fin de mejorar la calidad de la educación. A su vez, la S-22 intentó renovar la educación y abrir una veta hacia lo comunal, en ese sentido quiso fundar nuevos derechos lo cual obviamente no procedió. Ante eso, la violencia ejercida desde la cúpula gobernante y empresarial fue conservadora de derecho pues no cedió a esos planteamientos. En términos de Benjamín, este choque se trató de una violencia mítica pues la S-22 se manifestó para obtener audiencias y reuniones con los funcionarios, es decir, quiso cambiar el orden, pero atado al estado.

Dos, además de la S-22 intentaba conservar ciertos derechos también emergió como un movimiento con potencia revolucionaria, esta fue la que representó la mayor amenaza al estado. De aquí es donde provino toda la campaña de demonización, criminalización y el despliegue de la fuerza pública para contener a la protesta. Aquí, nada tiene que ver con leer el movimiento magisterial como “aversión al cambio, inmovilismo o para preservar el *statu quo*” (Guevara, 2016a: 13) o como defensa de derechos previos. Justamente, toda la campaña de combate hacia la CNTE y la S-22 es porque se percibe como una semilla en potencia de la cual podría devenir una violencia divina (Benjamín, 2001) y revolucionaria, misma que despojaría al estado el poder de violencia y su existencia misma. En ese sentido, a pesar de la existencia del derecho a la huelga y a la libertad de expresión, en nombre del orden, la estabilidad social y la seguridad nacional, el estado suspende esos derechos y en su lugar ejerce la violencia que roza a la muerte a través de la represión policiaca. La policía no ejerce la violencia como medio propio para fundar o conservar sus derechos, lo hace a partir de un orden superior. Puesto que la resistencia de la CNTE es potencialmente insurrecta y desafiante, además de la corporal, se implementaron otras formas de violencias como la

criminalización de la protesta social, el linchamiento mediático en el que se les asocia al crimen organizado y en consecuencia se les acusa de ser altamente peligrosos. Dibujándola de esa forma, con todo derecho justifica su acción violenta. Y es que si no ejerce la violencia se corrompe, de hecho, en la prensa y en las redes social la gente clamaba fuertemente la aplicación de la fuerza pública la cual significa que la sociedad reconoce y legitima la función violenta del estado.

Ante la violencia, el magisterio resiste con recursos que el mismo estado autoriza como permisibles y cuando éste se sale del rango aparece la criminalización. Pero hay algunos elementos que el estado no alcanza a controlar y son por los cuales el magisterio puede seguir resistiendo en el tiempo. La organización reticular, la vida colectiva, la ayuda mutua, el alimento compartido, la cooperación y la solidaridad de la sociedad son elementos centrales de la resistencia.

Capítulo IV. Caso 2. Las paradojas de la educación alternativa.

Antes de entrar con la práctica educativa del magisterio en el contexto de la RE, me gustaría asentar algunos aspectos de mi propia experiencia en la educación alternativa. Estudié en el Bachillerato Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP)⁷⁷ de 1997-2000 que, al principio, se caracterizó por dar un lugar central en su currículo a la identidad y cultura local, los saberes y conocimientos propios; daba la oportunidad a los estudiantes de escoger los contenidos de aprendizaje a partir de un proyecto, ya fuera cría de conejos, alcoholismo, deforestación y otros más; el personal docente en su mayoría eran de la localidad, apoyaban para guiar y/o asesorar en temas concretos. Éste modelo funcionó unos años con bastante estabilidad en tanto hubo una relación de tipo padrinazgo con algunos representantes del poder institucional, pero ante el ingreso de Vicente Fox a la Presidencia de la República, los mandos/personajes con quienes se habían vinculado los intelectuales y docentes del BICAP fueron removidos⁷⁸. Por ende, aunque siguieron intercediendo, ya no tenían las atribuciones para movilizar recursos. Para asegurar la estabilidad laboral, la formación del estudiantado y el financiamiento escolar, el BICAP se vio obligado a retornar al modelo y subsistema educativo anterior sacrificando su propuesta pues el modelo por proyecto quedó subordinado

⁷⁷ El Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) se fundó en 1996 en Santa María Tlahuitoltepec por profesionistas locales. Bajo el argumento de hacer la educación más útil a la comunidad logran desplazar al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario que funcionaba anteriormente. El modelo educativo del BICAP fue retomado por el gobierno de José Murat Casab creando así el Colegio Superior para Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) que actualmente funciona en más de cuarenta comunidades en el estado.

⁷⁸ Los vínculos más importantes fueron Miguel Limón Rojas y Rolando de Lassé Macías. La relación con Limón Rojas inició en los años ochenta cuando este fungía como director del Instituto Nacional Indigenista (1938-1988), a través él, el antropólogo Floriberto Díaz Gómez y el maestro Mauro Delgado gestionaron recursos para el establecimiento del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe. Posteriormente, estando de Secretario de Educación Pública (1995-2000) apoya la apertura del BICAP junto con Rolando de Lasse quien en ese momento fungía como Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria. Más detalles en Érica González Apodaca (2008).

y marginado al currículo por disciplinas.

Posteriormente, me tocó participar en la creación y fundación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)⁷⁹ en la comunidad de Jaltepec de Candayoc localizada en el bajo mixe. A diferencia del BICAP que fue impulsado y gestionado por intelectuales de la comunidad, el ISIA fue creado por Servicios del Pueblo Mixe⁸⁰ y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ)⁸¹ bajo la figura de Asociación Civil e institución privada. Aunque ambos proyectos surgieron de diversas iniciativas, comparten en que la educación autonómica que promueven es limitada por la normatividad estatal, los planes y programas son autorizados o rechazados y/o por las instituciones encargadas. A su vez, el ritmo y el tiempo del estado es un referente importante que marca la dinámica y vida interna de estas experiencias. Por tanto, se deben ajustar a los requerimientos. En el caso particular del ISIA, si bien no pertenecía al sistema de educación pública ni totalmente al SUJ, le proporciona un cierto margen para la práctica educativa desde la perspectiva comunal, es el estado quien finalmente legitima la viabilidad de la propuesta.

Aún con el pequeño margen de ejercer la educación desde la perspectiva comunal, ésta se enfrenta a una serie de obstáculos. Como experiencia personal en el ISIA (2005-2012), siendo un novato asumí sin mayor cuestionamiento las ideas y nociones de los conocimientos locales y propios (*ayuuk*) los cuales deberíamos poner en diálogo con lo que venía del contexto global y occidental. Pensando que en las aulas sería fácil abordarlo, pero al intentarla me encontré con un vacío metodológico y teórico. Además, como institución contábamos con escasos materiales bibliográficos, el servicio de internet era de muy mala calidad, asimismo, el tiempo destinado a la investigación era reducido pues la mayor parte se gastaba en las actividades administrativas y en la docencia como tal. En ese intento

⁷⁹ El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) se creó en 2004 y comenzó a operar y a ofrecer educación superior en 2006 en Jaltepec de Candayoc Mixe. Aunque jurídicamente es una institución privada proporciona beca de colegiatura y alimentación a todos sus estudiantes mismos que se cubren con donativos. Sus docentes de tiempo completo está conformado de profesionistas mixes procedentes de la zona alta, media y baja y de jesuitas. Para cubrir todas las asignaturas, cuenta con profesores invitados de las universidades del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) de México y de otras universidades públicas del país.

⁸⁰ Servicios del Pueblo Mixe es una organización civil que tiene origen en la década de los ochenta del siglo pasado. En sus inicios trabajó fuertemente la defensa de los derechos indígenas con autoridades comunitarias, pero después fue diversificando sus temas como escritura y lectura de la lengua ayuuk, sustentabilidad, género y por supuesto la educación.

⁸¹ El Sistema Universitario Jesuita de México es una obra educativa de la Compañía de Jesús donde se agrupan la Universidad Iberoamericana (con 6 cinco cedes), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk como asociado.

surgieron las dudas y los cuestionamientos que me sigo preguntando cuando veo a los docentes de la S-22 entusiasmarse como lo hice. ¿Cómo establecer los límites entre los conocimientos propios/locales (ancestral y actual) y ajenos/externos (origen occidental)? ¿Tiene sentido hablar de esta oposición? ¿De qué manera el magisterio resuelve los problemas de la investigación, de traducir los conocimientos locales a conocimientos escolares? ¿Cómo trabaja los saberes y conocimientos comunitarios con los padres-madres de familia y la comunidad? ¿Y cómo lidia con la presión institucional? Con estas preguntas podemos pasar al tema propio del capítulo.

Durante el trabajo de campo desarrollado entre junio del 2013 y septiembre del 2014, en los plantones, en las asambleas, mítines y demás espacios sindicales, los maestros y maestras decían que su lucha no sólo se trataba de bloquear y cerrar las calles o los negocios, sino que también luchaban en contra de la RE desde el plano académico, resistiendo junto con los padres-madres de familia y las autoridades. A su vez, era común escucharles decir que el sistema educativo actual promovía la producción de mano de obra barata, de que infundía una mentalidad mercantil, de que inhibía el pensamiento creativo y libre, de no ser útil para las comunidades, entre otras cosas más, aspectos en los que según abonaba la RE. Exigían que no bastaba con hacer una reforma de tipo laboral o política⁸², sino transformar la educación de forma integral: en perspectiva teórica y filosófica, en pedagogía, en contenidos, en la formación docente, en la práctica docente, así como en lo administrativo. Para ello, además de demandar la abrogación de la reforma, promovieron y difundieron al interior y al exterior de la sección sindical el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)⁸³ como la solución al problema educativo en el que se encuentra el estado de Oaxaca.

¿Pero de qué trata el PTEO? En primer lugar, habría que remitirnos a su origen a la década de los ochenta. Durante la emergencia del llamado movimiento democrático de 1980,

⁸² Para el mismo Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño, así como otros analistas, la reforma esencialmente es una reforma política ya que reconfigura las correlaciones de fuerza entre las autoridades educativas y el SNTE.

⁸³ Paralelo a la S-22, las otras secciones de la CNTE como la 14 de Guerrero, 18 de Michoacán, 7 y 40 de Chiapas, de acuerdo con Luis Hernández Navarro (2016) tienen una larga historia y experiencia en proyectos de educación alternativa. Desde 1983 cuenta con espacio ahora llamado Congreso Nacional de la Educación Alternativa donde discuten y comparten sus experiencias. El último fue realizado en la ciudad de Xalapa Veracruz en Junio del 2014.

la S-22 apuntó que la educación de ese momento era clasista y defendía los intereses de la clase gobernante, por ende, estableció en sus Principios Rectores de 1982 en “democratizar la enseñanza y construir un proyecto de educación alternativo con el fin de atender las necesidades e intereses del pueblo trabajador” (Cedes, 2014: 11). Desde ese entonces se diagnosticó una educación poco útil para las necesidades del pueblo. A pesar de ello, solamente quedó como enunciado durante diez años, fue hasta 1992 siendo Secretario General el maestro Erangelio Mendoza González (1992-1995) cuando la S-22 decidió en su asamblea estatal crear el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES-22) la cual se encargaría de generar materiales de trabajo y análisis para sus agremiados con la consigna principal de impulsar un movimiento pedagógico alterno al sistema oficial. En ese entonces, se declaró que sus objetivos serían los siguientes:

- a) Realizar y apoyar la investigación educativa, para vincular las propuestas resultantes a la realidad oaxaqueña.
- b) Recoger, organizar y sistematizar las reflexiones y propuestas a los maestros y maestras, padres-madres de familia, estudiantes, autoridades y organismos sociales en torno al quehacer educativo.
- c) Difundir los resultados de las investigaciones realizadas a todo el magisterio.
- d) Relacionarse con otras instituciones similares con la finalidad de intercambiar experiencias e informaciones en torno a la cuestión educativa (Sección XXII, 2004).

De acuerdo con los propios maestros y estudiosos, el CEDES permaneció “como un elefante blanco por más de diez años” (Martínez, 2008: 11), sus objetivos se quedaron como meros deseos pues también se convirtió en un espacio más para disputar el poder sindical, ahí desfilaron los grupos políticos. Así, desde los ochenta, como apuntan la mayoría de los críticos (Coronado, 2012; Zafra, 2008), por más de 20 años el magisterio oaxaqueño se ocupó más de los asuntos sindicales que de los asuntos pedagógicos, el discurso de la educación alternativa, crítica y popular también fue un elefante blanco a excepción de contadas experiencias como la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)⁸⁴ que ha sido descrita como una de las agrupaciones magisteriales pioneras en trabajar la metodología de Paulo Freire, Celestine Freinet y el proyecto Nido de Lenguas que intenta

⁸⁴ La CMPIO es una organización singular al interior del magisterio, dentro del sindicato conforma la Delegación D-1-211 que fue reconocida en 1982 y, dentro del IEEPO, desde 1978 funciona como la Jefatura de Zonas de Supervisión 21 – Plan Piloto, jefatura que tiene presencia en todo el estado. Además, desde 1990 tiene la figura jurídica como asociación civil (A.C) (Meyer, 2010: 84). Este última figura le permite gestionar recursos e implementar proyectos adicionales a las establecidas por el IEEPO.

recuperar la lengua materna de los padres o abuelos en los niños y niñas (Maldonado, 2010; Meyer, 2010; Soberanes y Meyer, 2009). Fue hasta el año 2005 cuando el CEDES comenzó a trabajar seriamente el proyecto de educación alternativa a través del primer Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), mismo que daría origen al PTEO en 2009. El maestro Laurentino Martínez, escribe en su blog que el TEEA se realizó por primera vez en agosto del 2005 en sustitución de los Talleres Generales de Actualización (TGA).

Me dije a mi mismo, otra vez un TGA igual o más aburrido que de costumbre, pero la sorpresa de los cuadernillos que editó el CEDES de la SECCIÓN 22 lograron atraer mi atención, con urgencia exploratoria los hojeé para apropiarme del contenido que me pareció atractivo. Esos tres días del primer TEEA 2005-2006 denominado «Análisis de la práctica docente desde una perspectiva dialéctica-crítica» se hizo el análisis de la contextualización, problematización, enfoques educativos y perspectivas de construcción pedagógica (Martínez Torres, 2014).

Observamos que hasta entonces el planteamiento educativo estaba cargado hacia la tradición crítica y dialéctica, sobre todo de la escuela crítica de Frankfurt y la tradición de Paulo Freire. Como deja entrever el maestro Laurentino Martínez, hubo un cambio significativo del contenido del taller, se introdujeron nuevas perspectivas pedagógicas que no estaban contempladas en los cursos anteriores ni en el plan oficial. Éste cambio habría marcado el inicio de una nueva propuesta educativa ya que cuatro años después, en el 2009, en respuesta y rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que impulsó el gobierno de Felipe Calderón y la dirigencia del SNTE en el año 2008, la S-22 creó un plan educativo en coordinación con todas sus instancias, ahora conocido como Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) presentándose como propuesta alternativa a la ACE

Cuando pregunté a los integrantes del CEDES acerca de cómo había surgido el PTEO, me respondieron que había brotado como una propuesta contra-hegemónica a la ACE, diferente y alternativa. Pero cuando hice la misma pregunta entre los maestros y maestras de base había opiniones encontradas. Por ejemplo:

Cuando se empezaron a conformar los diferentes documentos –del PTEO–, yo ya había leído la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), ya la conocía. En el momento que nos presentan el primer documento del PTEO, me di cuenta que retomaba los mismos programas de la ACE. Les digo, miren compañeros, esto es una ACE Oaxaca, nada más que no queremos que ellos –gobierno– tengan los recursos, sino que ahora sea la S-22 quien administre los recursos. Esto va por recursos económicos que también ha sido un vicio en la dirigencia seccional. Siempre se ha priorizado lo económico. [...] Tenemos que direccionar que tipo de maestros necesitamos para formar ese alumno que queremos formar. Qué tipo de maestros debemos ser para participar con los padres-madres de familia, es lo que tenemos que definir, y eso no está en el PTEO porque éste habla de infraestructura, habla de recursos económicos y habla de la profesionalización del maestro (Ramona, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014)

Si bien en el cuadernillo del TEEA se esbozaron ideas alternas y distintas a la ACE y al sistema oficial, en su fase inicial el PTEO se parecía mucho a lo que estaba criticando. Su perspectiva no distaba tanto del sistema educativo vigente, en el término de Paulo Freire no tenía una dirección emancipadora de la clase subalterna o dominada. Aunque con sustentos y principios diferentes no había distinción en la forma de llevarla a cabo, incluso sólo se trataba de cambiar de operador, seguía adoleciendo en sobreponer lo económico a lo académico. Más que proponer los principios y prácticas educativas se centraba en la administración y distribución de recursos materiales y humanos. Cuando entrevisté al maestro Javier Sánchez Pereyra, uno de los asesores e impulsores del PTEO desde su condición de funcionario del IEEPO, al igual que la maestra, para él se trataba de una traducción de la ACE al estilo Oaxaca.

Si tu revisas la estructura de la primera versión, originalmente dividido en subsistemas y si luego revisas el documento de la ACE, es lo mismo, son los mismos programas, pero desde la perspectiva Oaxaca con sustento en la teoría crítica y en la pedagogía crítica. Así se fue construyendo de manera muy lenta hasta que finalmente aterrizaron en tres programas y dos sistemas (Javier Sánchez Pereira, entrevista en Oaxaca, mayo del 2014).

Cotejando la información del documento de la Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno Federal, 2008) con los documentos del PTEO (Cedes, 2009, 2013a), podemos formular el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 5. Cuadro comparativo de la ACE (2008) y de PTEO (2009 y 2013)

Alianza por la Calidad de la Educación	PTEO 2009	PTEO 2013
Modernización de los centros escolares	1. Infraestructura y equipamiento 2. Tecnologías de la información y la comunicación 3. Gestión y participación social	Programa estatal para la construcción, reconstrucción, ampliación, remodelación y equipamientos de la infraestructura física educativa.
Profesionalización de los maestros y maestras y de las autoridades educativas	4. Ingreso y promoción 5. Profesionalización 6. Incentivos y estímulos	Programa estatal de formación y profesionalización de los trabajadores de la educación
Sin correspondencia	Programa para el reconocimiento Educativo a los trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).	Programa para el reconocimiento educativo a los trabajadores de la educación de Oaxaca.

Bienestar y desarrollo integral de los alumnos	7. Salud, alimentación y nutrición 8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno	Programa estatal para mejorar las condiciones de vida y escolares de los niños y jóvenes Oaxaqueños.	Programa estatal para mejorar las condiciones escolares y la vida de los niños, jóvenes, adultos de Oaxaca.
Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo	9. Reforma curricular	Sin correspondencia	Sin correspondencia
Evaluar para mejorar	10. Evaluación	Construcción del programa estatal de evaluación	Sistema de evaluación educativa de Oaxaca

Tanto en la versión 2009 como en la del 2013, en el esquema no aparece el “colectivo” y el “proyecto” que a mi juicio son los componentes fundamentales para la transformación de la educación que planteó el magisterio. Esta exclusión puede ser intencionada bajo el argumento de que no se requiere crear un modelo educativo estatal. En un curso del TEEA a los supervisores, ante la insistencia de los asistentes, el instructor fue muy tajante en afirmar que no era necesario un modelo educativo. Argumentó que no tenía sentido un modelo cuando se estaba diciendo que el Sistema Educativo Nacional impone contenidos y procesos. En su lugar, planteó que cada colectivo, centro de trabajo, zona o jefatura escolar debería construir su currículo de manera autónoma.

El giro hacia la perspectiva comunalista y la pedagogía crítica que los maestros y maestras han estado haciendo desde las aulas no se reflejan en el esquema. A pesar de ser el corazón de la propuesta como lo pude observar en campo se dejan en un lugar marginal pues el magisterio no dedica un programa o sistema especial para plantear la reforma curricular en contenido y perspectiva, más bien esto se deja como un sobreentendido, y no como algo a instrumentar de manera institucional como los demás componentes del esquema. Considero que debió plantearse como la espina dorsal del plan, más que los programas y los sistemas, el colectivo y el proyecto es el núcleo. Pero ante su ausencia, se puede decir que el PTEO carece de un proyecto educativo más sistemático.

Aunque no se contempló en el esquema, en los cuadernillos que sirvieron como guía principal (casi única) para implementar el PTEO se contempla cuatro fundamentos teóricos básicos (Cedes, 2009: 15-25). 1) La teoría crítica, 2) La pedagogía radical, 3) La educación liberadora y 4) La interculturalidad, multiculturalidad, comunidad y comunalidad. Tratando

de sintetizar, los tres primeros están inspirados en autores europeos, norteamericanos y en el brasileño Paulo Freire. En estos fundamentos se recuperan ideas en que la educación debe ser: un instrumento de liberación y emancipación; un espacio dialéctico y horizontal, es decir, el aprendizaje es de ida y vuelta entre docente y alumno; crítica hacia lo establecido develando las formas de dominación que subyacen en ello; un currículo basado en el amor, de tratarse de sujeto a sujeto y; la escuela debe ser un proyecto político. En cuanto al cuarto fundamento, se dice que los maestros y maestras deben recuperar e integrar los conocimientos de los pueblos originarios para el cuidado del entorno natural; se propone que el currículo debe integrar los conocimientos de cada pueblo y comunidad; se habla de establecer un diálogo intercultural con respeto y; se admite que el magisterio ha relegado la importancia de la comunalidad a pesar de que su labor ha estado en las comunidades, por ende, se insta a reconocer este aporte indígena a la educación.

Cuando intenté identificar como se hacía una educación crítica a partir de los postulados de la escuela del pensamiento crítico de Frankfurt desde el sector de Ayutla y en los alrededores de la ciudad de Oaxaca, no hallé alguna experiencia concreta. De hecho, era común escuchar a maestros y maestras comentar que quienes habían participado en el diseño de las directrices del PTEO eran malinchistas pues habían preferido y sobreestimado a los autores europeos. En relación a los postulados de Paulo Freire, además de los maestros y maestras de la CMPIO que se adscriben como tal, encontré a un grupo que se autodenominaban “Colectivo del Movimiento de Educación Popular”. Con esto no quiero decir que sean los únicos, seguramente hay muchos más a lo ancho y largo del territorio oaxaqueño. Lo que sí puedo decir es que, la mayoría había privilegiado la comunalidad, no sólo del subsistema de educación indígena bilingüe del sector Ayutla sino en casi todos los niveles educativos. En ese sentido, considero que la comunalidad apareció como lo “verdaderamente” oaxaqueño del PTEO, misma que no es un concepto nuevo ni coyuntural, en realidad es un continuo de la reivindicación étnica y autonómica que apareció con la “emergencia de intelectuales indígenas” en la Sierra Norte de Oaxaca (Aquino, 2010; Maldonado, 2010).

Bien, ¿Con qué prácticas concretas se resiste la RE? ¿Cómo se relacionan los directivos con los maestros y maestras de grupo y, éstos con los alumnos, con los padres-madres de familia y la comunidad? ¿Cómo se resuelven y se atienden las burocracias y la

academia? ¿De qué manera se transforman las prácticas educativas y pedagógicas? ¿En qué sentido son diferentes a lo que se venía haciendo y al sistema educativo actual?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, el capítulo está dividido en dos partes. En la primera, discuto los conceptos fundamentales que arrojan el PTEO, para entender, por un lado, la manera cómo las reflexiones reivindicativas y autonómicas de los pueblos indígenas han incidido entre el magisterio de la S-22; por otro lado, comprender la importancia que ha tenido la lucha sindical y social para pensar e imaginar el papel del estado en relación al sindicato y a la educación como tal.

En la segunda, a partir de datos etnográficos aprehendidos en la inmersión con los maestros y maestras *ayuuik* del sector Ayutla de la región Sierra en varios espacios formativos y académicos, así como de una estancia de campo de dos meses en la supervisión de la zona escolar número 13Y ubicada en la localidad de Corral de Piedra del municipio mixe Cempoala, muestro a detalle las particularidades, potencialidades y paradojas de la llamada educación comunitaria y crítica, observado y hallado en la práctica educativa.

4.1 Fuentes conceptuales y teóricas de la perspectiva comunal del PTEO

4.1.1 El derecho a la diferencia, un reclamo de la emergencia indígena de Oaxaca.

Lo humano sólo existe como tal si se realiza en la pluralidad de sus versiones concretas, cada una de ellas distinta de las otras, cada una *sui generis*. Anular esa diversidad equivaldría a la muerte de lo humano. Felizmente, esa homogeneización es imposible: el mapa de la diversidad humana nunca perderá la infinita multiplicidad de su colorido. La diferencia es inevitable. No hay fuerza que pueda uniformar el panorama abigarrado de las identidades humanas. Esta es la confianza que subyace bajo toda acción ejecutada y toda palabra dicha desde la admiración por lo humano en medio del universo y con el orgullo de pertenecer a una especie que, pese a su presencia devastadora en el planeta, parece todavía ser capaz de rencauzar su historia y encontrar para sí misma modos de vida que dejen de implicar su autoanulación y la anulación de lo otro como condiciones permanentes de su reproducción. Lo humano se juega en la afirmación de su diversidad, en la resistencia y el contraataque a la dinámica imparable de nuestra época que necesita consolidar a los humanos en una masa obediente, mientras más homogénea, más dócil a las exigencias del orden social actual y su sorda pero implacable voluntad de catástrofe (Echeverría, 2010: 9).

Tanto a nivel de organizaciones y comunidades, como en el mismo magisterio, las ideas y los deseos de reivindicar la diferencia, resistir la homogeneización que amenaza por borrar

la diversidad, hacer una educación acorde a la diversidad cultural, en Oaxaca empezaron a resonar desde fines de los años setenta y principios los ochenta. En esos años surgieron diversas organizaciones etnopolíticas⁸⁵ que tenían como común denominador la demanda de la autonomía y libre determinación de los pueblos y las comunidades indígenas.

Sin ser exhaustivo, en los siguientes párrafos mencionaré algunos casos representativos de organizaciones y comunidades que abonaron hacia una práctica educativa de esta naturaleza. En el caso particular del pueblo Mixe, las autoridades comunales y municipales, padres-madres de familia y comités de educación celebraron una reunión de trabajo autorreflexivo en diciembre de 1979 en Totontepec Villa de Morelos y en ella concluyeron lo siguiente:

Es necesario que la educación oficial tome en consideración la educación tradicional realizada por cada familia, en provecho de las nuevas generaciones que habrán de ser los futuros ciudadanos. La educación que se proporcione a nuestros hijos debe desarrollarse doblemente: por un lado, está bien que aprendan hablar, leer y escribir el idioma español, siempre y cuando se vea la manera de lograr lo mismo con nuestro idioma mixe; por el otro, se debe promover el trabajo de campo en la parcela escolar, donde los maestros y maestras enseñen a nuestros hijos técnicas de cultivo para mejorar nuestros campos y nuestra vida. [...] Y repetimos, –queremos– una educación que nos mantenga en contacto con nuestra tierra, solamente nosotros podemos instrumentarla y hacerla, pues la experiencia educativa de nuestra región así lo demuestra (Díaz Gómez, 2007: 405)

Vemos que las autoridades y los padres-madres de familia del pueblo *ayuuik* estaban demandando una educación diferente a la institucional, una educación útil a las comunidades, una escuela que promoviera la lengua materna, el trabajo y el contacto con la tierra. En fin, una educación que fuera un espacio de reproducción cultural, con pertinencia cultural y con autonomía en sus contenidos y perspectivas. Estos reclamos se concretaron en diversos proyectos reivindicativos. Por ejemplo, en Tlahuitoltepec y Totontepec, a través del proyecto de Instrumentación para la Educación Básica Mixe (IEBM) y la Sociedad Cultural Totontepecana se trabajaron fuertemente el asunto de la lengua materna y la cultura, creación del alfabeto y alfabetización. En ambas experiencias, las redes de migrantes comunales y

⁸⁵ Benjamín Maldonado (2010) apunta las siguientes organizaciones etnopolíticas de Oaxaca. La Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (Codeco), las tres en la Sierra Norte, y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) en San Juan Copala. La Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), en la sierra de Lachiguiri, y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (Ucizoni) (Maldonado, 2010: 137)

redes magisteriales proindianistas (González Apodaca, 2008) jugaron un papel central con apoyos financieros e intermediación con el estado.

De acuerdo con Érica González Apodaca, las redes magisteriales proindianistas “se definen normativamente como un contenido que subraya los valores de democracia, comunitarismo y pertinencia lingüístico-cultural en la tarea educativa” (2008: 134). Con la convicción de la importancia de lengua en el futuro de los mxes, los maestros y maestras bilingües se involucraron fuertemente en el IEBM para producir materiales de lectura y escritura de la lengua. Pero también “abrieron y fundaron albergues escolares y primarias bilingües en las rancherías del municipio” (González Apodaca, 2008: 141). Por su parte, los migrantes comunalistas, “se componen principalmente por unidades de tipo familiar, autoridades municipales y organizaciones de migrantes, cuyo carácter comunalista deviene de su tendencia a recrear la filiación étnica, las relaciones parentales y de su paisanaje” (González Apodaca, 2008: 152), pero al igual que el profesorado apoyaron y generaron proyectos con contenidos culturales de lo local.

En una región mucho más extensa, en 1982 la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO), organizaciones formadas por zapotecos, mixes y chinantecos suscribieron un manifiesto que reza como sigue:

Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos (Ponencia presentada por, Odrenasij, Codeco y Codremi [Zapotecos y Mixes de Oaxaca] al Segundo Congreso Nacional sobre Problemas Agrarios. Chilpancingo, Gro, del 7 al 11 de junio de 1982, reproducido en Mejía y Sarmiento (1987: 297).

Tener una educación “en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones” se trata de un planteamiento autonómico para decidir los contenidos y perspectivas de la educación de los hijos, acorde a la cultura local, pero sin perder de vista la diversidad cultural mexicana y la misma globalización. Éste planteamiento también se manifestó en otros movimientos

reinindicativos como en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)⁸⁶. En los Acuerdos de San Andrés Larrainzar en febrero de 1996 se observan planteamientos similares.

El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que le amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo. [...] El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural (Gobierno del Estado de Chiapas, 2003: 30).

Así, las ideas y los deseos de construir una educación autónoma, integral, intercultural, comunal, etcétera, es un reclamo histórico de los pueblos indígenas/originarios y del magisterio indígena. Aunado al contexto mexicano, hay que agregar que, en la década de los ochenta y noventa del siglo XX, en América Latina se dio una efervescencia de diversos movimientos indígenas con reclamos similares a las de Oaxaca, movimientos que José Bengoa (2007) denomina “la emergencia indígena”. Ésta se puede caracterizar como un fenómeno de una creciente conciencia étnica, es decir, una reivindicación de la diferencia cultural hacia el resto de la población: historia, lengua, tradición, cosmovisión, etcétera; pero sobre todo se reclama al estado el reconocimiento a la diferencia y a la diversidad, el derecho de organizarse de manera autónoma. La demanda de la emergencia indígena, “no sólo se contenta solamente con reivindicar beneficios para quienes pertenecen a las comunidades indígenas, sin que propone crecientemente cambios que afectan al conjunto de la sociedad nacional y al Estado” (Bengoa, 2007: 41). Por ende, es también un cuestionamiento a las relaciones de dominación “basadas en la discriminación racial y en la intolerancia étnica y en la dominación cultural sobre las otras” (Bengoa, 2007: 42). Finalmente, también cuestiona las bases de los estados nacionales de Latinoamérica fundadas en la idea de “un sólo pueblo, una sola Nación y un sólo Estado” y, en su lugar, proponen una sociedad multiétnica y multicultural, cada una con sus propias particularidades. Aquí habría que entender lo multicultural desde dos planos, el concepto no tiene el mismo significado entre la emergencia indígena (o los indígenas de la actualidad) y los gobiernos de ese entonces (y de ahora). Por ejemplo, Héctor Díaz Polanco (2007) señala que el multiculturalismo se promovió con sus rostros benévolos a partir de la “defensa de la diversidad y la promoción del pluralismo, pero

⁸⁶ De hecho, varios maestros y maestras de la S-22 acompañaron a los zapatistas en su recorrido por las comunidades de Oaxaca en el 2001. Incluso al interior de la S-22 existe un grupo político identificado como zapatista que supuestamente promueven las ideas educativas de las escuelas zapatistas.

es netamente liberal, originalmente elaborado y empaquetado en los centros de pensamiento anglosajones, [...] pero deja de lado las diferencias económicas y sociopolíticas” (Díaz Polanco, 2007: 173). A menudo, como sucede en la S-22, el concepto de multiculturalismo se acoge por el lado benévolo. Justamente, los planteamientos autonómicos educativos que han surgido en Oaxaca es contrario a las diferencias económicas y políticas. Se tratan de esfuerzos que intentan diversificar los contenidos y las perspectivas educativas, como dice Echeverría (2010), de resistir la homogeneización que amenaza por borrar la diversidad, de hacer brillar lo colorido de las culturas. Estos esfuerzos educativos de reivindicación étnica, en Oaxaca se le conoce como comunalidad, en Bolivia entre los hablantes de Aymara como suma qamaña (vivir bien).

4.1.2 La comunalidad: del modo de vida a la teoría.

En Oaxaca, a principios de los años noventa, la emergencia indígena serrana (mixe y zapoteca) acuñó la *comunalidad* para referir y nombrar “la forma en que las comunidades daban una respuesta natural a la defensa de sus recursos naturales y el modo en que resolvían la totalidad de problemas y necesidades” (Martínez Luna, 2015: 16). Es decir, es una forma de organización y trabajo holística e integral que adquiere una forma particular frente a un fenómeno de despojo y dominio, pero también un modo de vida más general, una forma de organización vital de los pueblos que, “define la inmanencia de la comunidad a través de sus elementos principales, el territorio, el tequio, la asamblea, el servicio gratuito y los ritos y las ceremonias” (Díaz Gómez, 2007: 39). Un modo de vida anclado en una ideología de la colectividad (Maldonado, 2005: 23). Lo colectivo/comunal compone la matriz de la comunalidad, los servicios y las fiestas son para el goce colectivo, la defensa del territorio y la ofrenda a tierra son para la vida colectiva, no sólo restringidos a los humanos sino incluso a los animales y plantas, pues todos ellos hacen posible la vida.

De acuerdo con Gustavo Esteva (2015) la formulación de la comunalidad tenía dos destinos de interlocución: los que lo viven de manera cotidiana y entre los receptores extraños a esa forma de vida. Para quienes la viven de forma cotidiana, la comunalidad es palabra y mundo: sí se dice que se debe a hacer tequio, lo hacemos; sí se dice hay que hacer la fiesta, se realiza. Como palabra no hizo falta mayor explicación; todo pueblo, todo comunero o comunera sabe cómo se vive en una comunidad, qué derechos y obligaciones se tienen; pero

no sólo se trata de saber a nivel de intelecto, sino también de hacerlo como tal y en cada pueblo puede adquirir formas y dimensiones particulares. Para la interlocución con el exterior, con aquellos que no lo viven les llegó como término, categoría o incluso teoría, requirió mayor explicación y, sufrió un proceso de abstracción, es decir, se alejó de su referencia directa y práctica, se convirtió en término, concepto o categoría analítica. Como término, en su forma abstracta y lógica la comunalidad ha incursionado en el ámbito legislativo y académico.

En los últimos diez años la comunalidad como término o categoría analítica ha sufrido varias transformaciones. En 2013, la revista Cuadernos de Sur dedicó su publicación a la comunalidad en la cual escribieron académicos y no académicos. En la cuestión más académica leemos un intento de equipararla con otros procesos similares surgidos en América Latina, así la comunalidad se dibuja como una expresión y categoría local de la descolonización, como un componente de las epistemologías del Sur⁸⁷ (Aquino, 2013; Nava, 2013). Pensada como una categoría de la decolonialidad, como lo ha hecho el mismo Jaime Martínez (2015), se enfrenta y debe romper o simplemente escapar de las categorías clásicas

⁸⁷ La descolonización ha sido trabajado profusamente desde Franz Fanon, Silvia Cusicanqui, Anibal Quijano, Boaventura de Sousa Santos. Todos ellos comparten que la independización de los países Latinoamericanos en relación a sus conquistadores no fue como tal, prevaleció una relación colonial en términos prácticos, subjetivos y epistemológicos. Por ejemplo, para Anibal Quijano en América Latina el eurocentrismo es “un modo específico de racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Quijano, 1993: 219). Por su parte, Enrique Dussel señala que, “podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la universalidad-mundialidad” (Dussel, 1993: 48). Esto quiere decir que la pretensión universalista y homogeneizante de un tipo de conocimiento, generalmente impuesto a través de la conquista, la colonia, y recientemente por medio de recursos legales como la Reforma Educativa en México, es muy propio del estilo eurocéntrico, adoptado y reproducido por los estados nacionales como México.

Al igual que los dos anteriores, Boaventura de Sousa Santos (2011) señala que la ciencia moderna ha instaurado una creencia haciéndose pasar como el único conocimiento válido, aplicable a todo tipo y en todas las sociedades humanas. Frente a esto, la Epistemología del sur reclama el reconocimiento de los conocimientos científicos y no científicos y sus procesos de producción que existen y se practican entre los diversos pueblos del mundo. “Las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas” (Santos, 2011: 16)

con las que se han definido a los pueblos indígenas u originarios, y por consecuencia, debe aterrizar en los campos desde donde se produce y reproduce la colonialidad: la escuela, la ley, las políticas públicas, los medios, etcétera. Así, es necesario aterrizarla en estos campos, no sólo como término sino sobre todo como palabra y hacer ahí su reproducción y recreación en sus propios términos.

La crítica más frontal hacia el concepto es la de Víctor de la Cruz (2011) quien lo catalogó como un esencialismo y de un purismo indígena. En su texto, arremete fuertemente contra la tesis de que la asamblea comunitaria sea algo propio de los pueblos indígenas pues este es una concesión de la Revolución Mexicana (De la Cruz, 2011: 44). Y agrega que la mayoría de las asambleas excluyen a las mujeres y jóvenes, por ende, su sistema político debe transitar a la del estado. Estas ideas también lo encontramos en las teorías del indigenismo y neindigenismo mexicano en las que el indio se percibe como un reducto del pasado, infantil, como alguien a quien hay que transformar y llevarlo a la vida moderna. Así, de manera más amplia, la corriente indigenista-desarrollista que ha producido la antropología mexicana, es la oposición de la comunalidad. A partir de estas, el periodista Cuauhtémoc Blas (2013, 2014a, 2014b) ha difundido con gran ímpetu de que la comunalidad es un recurso del pasado con que el magisterio oaxaqueño pretende condenar eternamente la educación en el atraso cultural.

4.1.3 La perspectiva comunal de la educación.

De acuerdo con Jaime Martínez Luna, la educación comunalista en Oaxaca tiene sus orígenes en el resurgimiento de la educación indígena de los años setenta, cuando los egresados del ya fallecido Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)⁸⁸ quienes habían ingresado al Departamento de Educación Indígena, el antropólogo Jaime Martínez Luna y las comunidades hicieron brotar propuestas en miras a la reivindicación cultural desde el ámbito educativo. Por ejemplo, a través de la música impulsaron los “talleres de creación colectiva” donde se crearon canciones con mensajes anclados en la vida y cultura de las comunidades (2015: 18). Aquellos maestros y maestras a los que se refiere el autor, actualmente son conocidos como la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de

⁸⁸ Una institución promovida por la esposa de Victor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública de 1970-1976.

Oaxaca (CMPIO). Para Benjamín Maldonado (2010), la CMPIO es una de las organizaciones etnopolíticas más antiguas e independientes de Oaxaca que han emprendido varios proyectos educativos. Por mencionar algunas, en 1982 impulsó una licenciatura en Antropología Social dependiente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia que fue clausurada arbitrariamente en 1993. Según el autor, A pesar de su corta duración logró formar varios maestros con una perspectiva fuerte de conciencia étnica. A fines de los años 80, la CMPIO promovió los Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Pedagógicas en el medio indígena. Asimismo, en 2008 comenzó a trabajar el “nido de lenguas” para los niños no hablantes de lengua indígena, pero con padres y abuelos hablantes (Maldonado, 2010: 153; Soberanes y Meyer, 2009: 15)

En el caso particular del pueblo Mixe, en los años noventa, los maestros y maestras, profesionistas e intelectuales locales impulsaron proyectos educativos de nivel medio superior desde la visión de las mismas comunidades en al menos tres comunidades: Totontepec Villa de Morelos, Tlahuitoltepec⁸⁹ y Alotepec (González Apodaca, 2008). Más adelante, en la primera década del siglo XXI se han establecido tres instituciones de nivel superior que siguen más o menos la misma línea, el Instituto Superior Intercultural *Ayuuk* en 2006 en Jaltepec de Candayoc, la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec del CSEIIO en Alotepec en 2011, la Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl en año 2011 en Tlahuitoltepec. Y a nivel Oaxaca, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Benito Juárez (UBJO) en agosto del 2015 anunció el inicio de una maestría en Educación Comunal impulsado por el antropólogo zapoteco Jaime Martínez Luna. A excepción de los bachilleratos comunitarios, estos proyectos educativos son independientes entre sí, cada quien organiza su currículo a su manera, pero todos comparten una matriz común: una educación desde la perspectiva de la comunalidad y la interculturalidad, acorde a la cosmovisión de la cultura local y a las necesidades del pueblo. Esto quiere decir que:

En su dimensión pedagógica e identitaria, la educación comunitaria se propone formar sujetos identificados con la cultura y las lenguas originarias, y practicantes de los valores de la filosofía comunal colectivista, sea en el contexto de la comunidad rural o de la comunidad ampliada en el espacio urbano (A. Rojas y González, 2016: 83).

⁸⁹ En Tlahuitoltepec a finales de los setenta existió una escuela secundaria comunal “El sol de la montaña” en la que los maestros de primaria y otros voluntarios daban clases en las tardes.

El lugar privilegiado que en estos proyectos tienen la “identidad”, la “cultura” y la “lengua originaria” no se puede entender sin considerar la parte gubernamental. Por ejemplo, a raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 (la cara más visible del despertar o emergencia indígena), los gobernantes se vieron obligados a dar un giro importante en sus políticas para responder a “los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de interculturalidad” (Dietz, 2006: 14). Uno de estos giros a los que se refiere Gunter Dietz, fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) durante la administración de Vicente Fox (2000-2006), misma que se sumó a las otras instancias ya existentes tanto a nivel federal como a nivel de entidades federativas⁹⁰. En su página web, la CGEIB declara que:

Promueve la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evalúa los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística (CGEIB, 2016)

Al edificarse como la institución encargada de promover y evaluar el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades se convirtió en la instancia directriz de la educación intercultural para el Sistema Educativo Nacional, por ende, también de la educación indígena. A través de la interculturalidad, Fox dio una respuesta al reclamo indígena. Para Hernández *et al* (2004) la política de atención de Vicente Fox en relación a los pueblos originarios se puede referir como un “neointigenismo” pues “las viejas políticas integracionistas y modernizadoras se han revestido de un nuevo discurso que combina la exaltación de la diversidad cultural con programas para formar capital humano e impulsar el desarrollo empresarial de las comunidades indígenas” (Hernández, Paz, y Sierra, 2004: 10) Aunque la interculturalidad de los años noventa venía como una nueva extensión y reconfiguración del indigenismo mexicano, ofreció ciertas condiciones a los pueblos y para los académicos

⁹⁰ Entre las instituciones que han trabajado y trabajan la educación intercultural y la educación indígena y la lengua indígena. Podemos destacar la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) creada en 1978 para diseñar y revisar los contenidos programáticos para las escuelas de indígenas y bilingües. Otra institución federal encargada de atender la educación de los pueblos indígenas, comunidades rurales y marginadas es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En el estado de Oaxaca, existió el Departamento de Educación Indígena (DEI) (ahora es Unidad de Educación Indígena) que se encargaba de atender al subsistema de educación indígena en lo administrativo y académico.

(comprometidos) para impulsar proyectos educativos de reivindicación étnica.

En el caso de la S-22, si bien es cierto que la perspectiva comunal incursionó a través de los maestros y maestras del subsistema de educación indígena desde los setenta y ochenta, como gremio más amplio lo acogió fuertemente a partir del 2009. Ante la aparición de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en el 2008, promovido por el gobierno de Felipe Calderón y la dirigencia del SNTE, la sección 22 tomó una postura contestataria y de rechazo. En ese entonces interpretó la ACE como un proyecto tendiente a privatizar la educación pública y a homogeneizar la diversidad cultural. Uno de los argumentos del rechazo, es que la ACE se trataba de una prueba estandarizada que dejaba fuera el contexto de cada estudiante, las formas propias de saber y conocer el mundo no tenían lugar en la prueba. Frente a esto, en uno de los primeros documentos del PTEO, la S-22 refirió la necesidad de un proyecto educativo comunalista y alternativo de la siguiente manera:

Debemos intentar una nueva política educativa que promueva el aprender en forma conjunta a conocer nuestras raíces, a regenerar lo propio, a escucharnos entre nosotros, a interactuar con la naturaleza y con los demás, desarrollando conocimientos generados culturalmente, conectados directamente con lo espiritual, con lo útil y realmente necesario, que rompa con lo que no tiene sentido y que propicie los aprendizajes para una correspondencia justa y sana entre la naturaleza, las necesidades de la comunidad y el desarrollo de las personas (Cedes, 2009: 9)

El documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios se sustenta en la filosofía de la comunalidad, la pedagogía y la cosmovisión que nuestros abuelos y padres han desarrollado, al ir construyendo cada día los conocimientos del que son poseedores y que forman la epistemología comunitaria, siendo la lengua originaria el principal medio para preservar, fortalecer y resignificar por medio de la oralidad lo que somos como Pueblos Originarios. Estos elementos serán el pilar fundamental para el trabajo pedagógico y didáctico a desarrollar con las niñas y los niños, retomando la visión totalizadora de la vida comunitaria (Departamento de Educación Indígena del Estado de Oaxaca, 2014: 9).

En estas declaraciones se proponen una transformación profunda de la educación. Primero hay un gran interés por el aprendizaje colectivo, la conexión con el pasado y con lo propio. Luego se habla de una educación espiritual conectada a la naturaleza, de generar culturalmente los conocimientos, útiles a la comunidad, a las personas y al entorno natural. Estas ideas en mucho tienen que ver con lo que Jaime Martínez Luna señala como la necesidad de “comunalizar la educación”, entendida como la construcción del conocimiento a partir del trabajo compartido en colectivo o comunidad, contraria a “la educación de calidad que impone el estado que se fundamenta en la competencia, en la medición, en la obligación

de usar la memoria para la repetición” (Martínez Luna, 2015: 47). Por ende, los contenidos educativos y de aprendizaje no pueden ser únicamente las que traza el estado, debe ser reelaborada por las propias comunidades a través de sus autoridades y padres-madres de familia. Del mismo modo, el PTEO apunta que la educación no se debe dar con las formas que el estado mexicano ha instaurado: salón de clases, un maestro, libro, etcétera, sino retomar formas como la asamblea, el consejo de ancianos, todos pueden ser maestros y educadores. En esta línea, el “Documento base de la educación de los pueblos originarios” presenta 24 campos, lugares o ámbitos donde se pueden estudiar los saberes y conocimientos tales como siembra y cosecha, construcción de casas típicas, alimentos y bebidas, medida tradicional, medicina tradicional, textiles, entre otros. Parecido a este último, a partir del análisis de las experiencias el antropólogo Benjamín Maldonado (2004), ha desarrollado algunas propuestas metodológicas al respecto. Por ejemplo, para entender la geografía y la cosmovisión de las comunidades, propone realizar una cartografía entre los alumnos y padres-madres de familia ubicando los sitios y parajes sagrados, cuevas, cerros, ojos de agua, ríos, etcétera, con esto los estudiantes se acercan a los rituales, a sus significados, y a los seres sobrenaturales que habitan en esos espacios. Con todo esto se pretende moldear y dar cuerpo a la nueva educación del pueblo oaxaqueño.

¿Cuáles son las posibilidades reales del planteamiento anterior? Cómo “discurso público” (Scott, 2000) es un recurso poderoso que resulta retador y desafiante, pero su concreción es bastante más compleja si consideramos la burocracia, la jerarquización de la organización magisterial, las normatividades institucionales, los padres-madres de familia, las autoridades comunitarias y demás factores. Como veremos en la segunda parte de este capítulo, la perspectiva comunal de la educación más que un proyecto con posibilidades reales, el magisterio la acogió como una bandera de lucha, más como un proyecto político e ideológico. La comunalización o desestatización de la educación no es fácil, implica emprender un proceso de desplazamiento y reelaboración de las prácticas que los propios maestros y maestras, incluso las mismas comunidades y padres-madres de familia han instaurado. Cómo hemos visto en el capítulo uno, es en ellos donde el estado adquiere cuerpo, en la época posrevolucionaria fueron los actores/agentes fundamentales que llevaron las prácticas e imaginarios educativos que trazó el estado hacia las comunidades. Por su lado, los padres-madres de familia también son reproductores y portadores del discurso estatal, a

través de los medios, los programas y apoyos gubernamentales, construyen ideas y prácticas que a menudo emergen como obstáculos al planteamiento comunal de la educación.

En la zona escolar de Corral de Piedra, los profesores se quejaban constantemente de los problemas que les acarreaaba introducir temas educativos como los rituales del maíz, la lengua, los símbolos y las leyendas, los padres-madres de familia les reclamaban que el abordaje de esos temas les correspondía a ellos y en algunos casos se sentían ofendidos pues iba en contra de su religión. “Ustedes están para enseñar el español y la matemática”, decían los tutores, pensamiento que fue instaurado por la misma escuela desde los años veinte del siglo pasado. Para no enfrentar estas críticas, muchas veces los docentes preferían enfocarse en los temas tradicionales: español, matemática, lectura y escritura. Si el magisterio se propone que uno de los temas del proyecto educativo es la reconexión con lo natural, más allá de los rituales tendría que encontrar otras formas y modos para sobreponer el tema, o en su caso, si pretende reivindicar los rituales como lo hacían los abuelos tendría que asumir que su papel es mucho más amplio.

Otro ejemplo, relacionado con la recuperación del pasado y lo propio que los educadores lo refieren a menudo como algo prístino. Es común escucharles afirmar con mucha seguridad que se deben recuperar los elementos auténticos y originales de cada cultura como si estos nunca hubieran cambiado. Como si pudiéramos descubrir lo autóctono quitando las capas de una cebolla donde las capas superiores son productos de la aculturación, la enajenación, y al interior nos encontraríamos con lo auténtico, lo puro. Esto conlleva a suponer que la cultura actual de los pueblos se puede limpiar como si se tratase de sacudir alguna cosa empolvada. O todavía peor, hacer pasar una tradición instaurada y naturalizada a partir de la explotación en diferentes momentos de la historia como algo puramente indígena. ¿Cómo establecer los criterios para recuperar lo valioso de nuestras raíces? ¿Cuáles son las posibilidades reales de un proceso de desaculturación o desenajenación? En una ocasión el instructor del TEEA habló de la comunidad de Tamazulapam Mixe como un caso de pérdida cultural, “los chavos se visten de negro, como vándalos, trastocando así la identidad cultural” (Alfredo Leyva, Curso del TEEA en Oaxaca, julio del 2013). Ciertamente, vestirse de negro, traer el cabello de punk, estilo rastas o grasoso, escuchar rock o reggae, juntarse con los amigos no es bien visto ni por los mismos padres ni por los adultos de la comunidad, es una práctica social asociada al alcoholismo, la drogadicción, es más, se puede

afirmar que hay una ruptura generacional y familiar.

Los estilos del peinado y de la vestimenta, mucho han tenido que ver con la estética escolar. La música de viento que es característico de los mixes, dice Salvador Sigüenza (2007) que también fue introducido por la escuela y la iglesia católica. Por supuesto, lo dicho por el instructor, podemos afirmar que se trata de una alteración y una transgresión cultural. Pero qué pasa cuando al mismo tiempo estos chavos siguen hablando su lengua, participan en los tequios y en los cargos comunitarios, igual cantan y bailan los sones que el rock o el reggae en las fiestas. Qué pasa cuando empiezan a rockear o a rappear en su lengua y a contar las historias de la comunidad, cuando representan a su comunidad en festivales, cuando trascienden su comunidad por los que fueron rechazados. ¿De qué se trata, de una pérdida cultural, de una apropiación, de una hibridación? ¿Hasta donde lo nuestro es nuestro? En relación a esto, pienso que cuando los maestros y maestras consignan de manera tajante sobre lo pasado y lo propio, se corre el riesgo de esencializar y reducir la cultura a unas expresiones que seguramente también surgieron entre conflictos y choques.

4.1.4 Educación crítica y popular, aportaciones de la lucha sindical y popular.

De acuerdo con Benjamín Maldonado (2010) y Meyer (2010), una de las agrupaciones magisteriales de la S-22 más antigua que ha trabajado la educación crítica es la CMPIO la cual ha avanzado mucho en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Su constitución básicamente respondió a dos motivos: para atender los asuntos laborales (sindicales) pero también para impulsar una educación liberadora inspirada en la “pedagogía del oprimido de Paulo Freire y en las metodologías de Celestine Freinet” (Meyer, 2010: 87). Como movimiento pedagógico, a partir de 1995 impulsó en sus respectivas escuelas proyectos de producción sustentable, preparación de plantas medicinales, apiarios y viveros; talleres de investigación para los maestros y maestras; talleres de sistematización del conocimiento étnico; intercambio de experiencias entre padres-madres de familia, niños y docentes. Es decir, llevó la educación más allá del aprendizaje de la matemática y el español, pero también más allá de las aulas de cuatro paredes (Maldonado, 2010: 138).

En la misma tónica, se puede ubicar el “Colectivo del Movimiento de Educación Popular” quienes desde el año 2000 realizan una serie de talleres en las vacaciones donde participan padres-madres de familia, niños y maestros. En la actividad pedagógica los niños

se involucran por ejemplo en la elaboración del pan, del tamal, cultivo de hortalizas, etcétera. De esa manera se pretende crear nuevos sujetos que puedan producir y elaborar sus propios alimentos para evitar el consumo de productos hiper-industrializados que son considerados causas de diversas enfermedades.

En estas experiencias, en contraposición a la educación bancaria que concibe a los docentes como sujetos activos y a los estudiantes como sujetos pasivos, como dice Paulo Freire (2015), ciertamente encontramos que los contenidos programáticos son generados en el diálogo, entre educandos y educadores. Por ende, se construyen como sujetos que piensan por sí mismos, dueños de su pensar y de su actuar, críticos de la realidad. Así, las maestras y maestros se vuelven constructores del conocimiento y de los materiales educativos, no se abocan únicamente a los contenidos y materiales oficiales.

Nosotros ya tenemos varios años que trabajamos sin libros. [...] Yo he trabajado mucho con niños de primer grado, esos pequeñitos cuando llegan a la escuela ya traen un cúmulo de saberes, yo aprendo de ellos. No asumo ese papel de que soy la que va a enseñar, no, sino que me voy a educar con este pueblo. [...] A través del método natural los niños llevan su vida, lo basamos en los textos libres que los niños producen, esas partes y momentos de su vida, de ahí generamos los diferentes centros de interés. Para nosotros primero lo trabajamos con las palabras generadoras que lo retomamos de Paulo Freire y el Método Natural de Celestin Freinet (Ramona Sarabia, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014).

Los niños son productores, creadores y actores de su propia historia, no están condicionados para aprender únicamente los contenidos de los libros que el estado proporciona. Pero este ejercicio, este giro educativo, como dice Paulo Freire “es un parto doloroso” (2015: 47).

En un principio a lo que más nos enfrentábamos era las decisiones que tomaban los directores y los supervisores de manera oficial. Nos decían que esto que hacemos no es oficial. Había más problemas con los directores. Nos decían: eso que estás haciendo no está en el plan, no está en el programa, por qué lo haces. Nosotros nunca desistimos y lo seguimos haciendo, nos dimos cuenta que nuestros niños llegaban contentos en la escuela, querían estar, sobre todo porque empiezan a producir sus textos, empiezan a comprender (Ramona Sarabia, entrevista en Oaxaca, marzo del 2014)

Los actores involucrados no siempre ven la salida de una relación de opresores-oprimidos, tienen bien arraigadas las funciones que han naturalizado a partir de las relaciones de opresión que les han infundido la escuela, una “conciencia servil” (Freire, 2015) que los ciega para encontrar y dar cauce a otras formas educativas. A pesar de esta paradoja, el magisterio a menudo es ofuscado por sus propias prácticas para mirar su interioridad pues su crítica generalmente la dirige hacia el exterior. En el cuadernillo del TEEA del ciclo escolar 2009-

2010, se escribe que la ACE se sustenta en la teoría del capital humano: “la persona puede acumular en capital, la educación puede generar productividad, la competencia genera crecimiento, etcétera” (Cedes, 2009: 14). Así todos los programas y proyectos que emergen del gobierno nunca están libres de estas intenciones, todos tienden a generar un mundo controlado por unos cuantos. De aquí se parte para imaginar y construir una educación emancipadora anclado en la propia historia y memoria de cada pueblo.

4.1.5 El colectivo y el proyecto como un nuevo método educativo.

La maestra Lucía organizó el grupo en forma circular para una ronda (canto) del “piojo y la pulga”. Primero comenzó con puro canto, luego a mover los pies, y más adelante los docentes se fueron agrupando de par en par hasta hacer dos grupos. Una vez que ya estaban conformados, la maestra nombró a una observadora y luego dispuso sobre la mesa varias papeletas que contenían un término. Cada sujeto escogió una palabra para construir una frase grupal. Si no se utilizaban o se cambiaban las palabras debería argumentarse el por qué. Yo tomé la palabra libertad y la coloqué una vez que la frase ya estaba construida casi en su totalidad. Al final la frase quedó como sigue: “la organización dialógica del colectivo requiere de utopía y de compartir la ética, el compromiso, conciencia, decisiones, respeto, libertad como alternativa de transformación de la realidad”. La palabra utopía es la que generó una gran discusión sobre su significado, si debería ir al principio o al final de la frase. El otro equipo construyó su frase de la siguiente manera, “el proyecto colectivo es un proceso dialógico que posibilita la organización educativa y la transformación social para la emancipación”. Al momento de compartir las frases una de las maestras de nuestro equipo que había fungido como observadora oculta comentó que habían surgido liderazgos, algunos habían tomado las riendas del grupo y otros habían quedado en una actitud pasiva. Por su parte, la maestra Lucía comentó que con el ejercicio se lograba ver la naturaleza de un colectivo, donde saber escuchar a los demás era indispensable y quienes habían estado como pasivos también estaban participando pues existen diferentes estilos de aprendizaje. Explicó que la figura de la observadora nombrada era para representar el papel del docente investigador y la oculta representaba a los padres-madres de familia, por eso hay que estar en diálogo con los padres ya que ellos observan la educación de sus hijos. Yo me sorprendí que los dos equipos habían elegido el concepto de “colectivo” como un elemento central de la frase, a partir de este se agregaron y se quitaron el resto. Y lo habían hecho así porque se trataba de definir el colectivo, pero también los maestros y maestras habían simulado un colectivo. (Notas de campo, julio del 2013)

La definición que dieron los dos grupos, no distaba mucho de lo que ya ofrecía el cuadernillo del TEEA, “el colectivo es un proceso dialógico, sustentado en el interés común, en la conciencia social y comunitaria e interacciones de liberaciones éticas y culturales” (Cedes, 2013b: 11). Como vemos, en este ejercicio el colectivo se definió como el sujeto, el actor, el protagonista del acto y proceso educativo que tiene como fin y utopía la emancipación y la transformación social.

Considerando lo anterior se puede postular que el colectivo emprende su viaje a través del proyecto con el cual se articulan los intereses de sus integrantes, como un punto magnético que mantiene unido al colectivo. De acuerdo con Javier Sánchez Pereyra, la idea del colectivo y el proyecto estaban ausentes en la primera versión. Los sistemas y programas que contemplaba la versión anterior no eran susceptibles de evaluar ni de llevarlos a cabo, mucho menos de pilotearlos. Propiamente no era una propuesta educativa ni pedagógica. Para ello, los responsables retomaron algunas experiencias educativas innovadoras que había en el mismo magisterio para crear una figura que permitiera en primer lugar someterse a una prueba piloto y en segundo que involucrara los sistemas y programas.

Ellos (S-22 y CEDES-22) querían pilotear los tres programas y los dos sistemas, y nosotros le decíamos, ¿cómo vas a pilotear un programa de reconocimiento económico a los trabajadores de la educación si no tienes con qué? ¿cómo piloteas?, es imposible les dije. Como pilotear la formación de los docentes si las pinches normales estaban que no quieren y no hay recursos. Después de discutir mucho llegamos a la conclusión, la única manera de pilotear era con el colectivo y el proyecto. [...] sucede que este asunto no se podría cumplir en el pilotaje porque no consideramos la altísima movilidad de los maestros y maestras. Hubo escuelas en donde se comenzó el pilotaje que a los dos meses se cambió la planta docente, eso es lo que existe y no se puede resolver porque tiene que ver con los derechos de los trabajadores a cambiarse. Ellos dijeron: se va el colectivo, pero se queda el proyecto, llegan los nuevos y se tienen que integrar al colectivo. El problema es que los nuevos desconocen el proyecto, para que se lo apropien va a estar medio difícil. Terminamos de reconceptualizar el colectivo como un proceso, lo que nosotros decíamos en un principio es que en algún momento va a encontrar las vías de estabilización (Javier Sánchez, entrevista en Oaxaca, mayo del 2013)

Así, teóricamente el colectivo opera, delinea e instrumenta el proceso educativo de las niñas y niños, sea de manera directa o indirecta. Es quien a través de un proyecto guía a los estudiantes para acceder a los saberes y conocimientos. En tanto, el proyecto es un medio o una forma para que los niños conozcan su realidad, su historia, su religión, sus costumbres, sus cultivos, su medicina, su cultura; o en su caso, como dicen los maestros y maestras, para que rescaten la identidad y la lengua de sus padres, abuelos o antepasados, los cuales han sido y siguen siendo azotados. Pero si consideramos el factor de la movilidad docente que se autorizan y se solicitan como parte de los derechos sindicales, el proyecto queda descobijado, por ende, también los niños. La primacía de los derechos laborales frente al compromiso con el proyecto evidencia la fragilidad del colectivo-proyecto. Cuando estuve en la zona escolar Corral de Piedra la idea del colectivo como algo duradero simplemente no era posible. En una reunión sindical los docentes acordaron cambiar de centro de trabajo cada dos años como

una respuesta hacia la estigmatización de las zonas alejadas como lugares de castigo y a la idea de que los de mayor antigüedad tienen derecho a estar en lugares preferenciales. En términos sindicales parece una buena salida, pero en lo académico es una desestructuración constante del colectivo. Aunque en algunas comunidades, en cada ciclo escolar hay un sólo cambio, ahí el colectivo tiene posibilidades de continuar. Pero en el caso de la zona de Corral de Piedra, además del acuerdo sindical, las mismas autoridades y padres-madres de familia a menudo exigen cambiar toda la plantilla al fin de cada ciclo escolar. Esto quiere decir que en términos reales el colectivo sólo tiene un año de vida. Por estas y por otras razones, el potencial del esquema colectivo-proyecto queda nulificado.

4.2 Las prácticas de educación alternativa y sus paradojas.

4.2.1 Taller estatal de educación alternativa (TEEA), 2013 y 2014.

Para poner en marcha el PTEO el magisterio organizó cursos de formación docente que se concibió bajo un esquema escalonado, primero a los directivos de los departamentos de nivel, jefe de zonas, supervisores y mesas técnicas; después hacia los directores, maestros, maestras de grupo. Al Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) a los que asistí en 2013 y 2014 se realizaron en los últimos días de julio y principios de agosto en la ciudad de Oaxaca.

En el TEEA de julio 2013, la maestra Lucía⁹¹ indicó que la actividad consistía en leer un texto que hablaba de una danza mixteca llamada “el baile de la aguja”. Pidió a uno de los asistentes realizar la lectura. Al término, indicó que cada quien anotara en un recuadro lo que había de saberes, conocimientos populares y comunitarios en ese él. Una vez que se enlistaron lo que para unos y otros eran un saber o conocimiento enseguida intentaron establecer los límites entre saber y conocimiento, entre lo comunitario y lo popular. Para un grupo el saber y el conocimiento se podía diferenciar a partir de una espacialización, el saber viene y está en los pueblos originarios, mientras el conocimiento es de origen occidental y capitalista. Para otros, ambos conceptos se podían tomar por igual, los pueblos producen saberes y conocimientos por el simple hecho de que todos son seres humanos. Frente a esto, algunos reclamaron que tales conceptos no se podían dejar al aire, como magisterio se tenía que optar por una definición a partir de un consenso y un acuerdo. Y para ello, la primera definición sería la más adecuada. Como reacción, los demás protestaron en que no se podía imponer una definición, era contraproducente al magisterio ya que éste lucha contra las formas y prácticas de imposición y dominio. Finalmente, la maestra medió las fricciones diciendo que es

⁹¹ Integrante del CEDES

imposible que todos pensemos igual y para ello sugirió tomar por válidos todas las definiciones en tanto le dieran un significado particular. Los asistentes accedieron a esta sugerencia, pero se quedaron con sus dudas, mismas que se continuaron expresando en los siguientes cursos y talleres (Notas de campo, ciudad de Oaxaca, julio del 2013)

La primera vez que participé en el TEEA a mediados de julio del 2013, el primer día observé que las ideas (novedosas) se definían y se conceptualizaban de una manera particular, en vez de producirlo en el acto y en el trabajo, se hacía en un formato asambleario. Luego me di cuenta que esto era una constante. Así como se toman las decisiones sindicales en la asamblea estatal, en lo académico se seguía más o menos el mismo esquema. Sin exagerar, sí quisieran también votarían todas las definiciones y conceptualizaciones. Posiblemente no sea la mejor forma de producir un concepto, pero hay que entender que el magisterio lo hace como parte de su tradición sindical pero también como una forma de legitimar las ideas que promueve el PTEO, es decir, más que esperar trabajar el concepto de forma operativa, se trata de crear una idea común de lo que se pretende hacer con la educación.

Cuando pregunté a una de las asesoras del CEDES de por qué en cada curso tenían que definir los términos, me respondió que la idea era que el CEDES no iba a imponer ninguna definición, que esta debía surgir en cada colectivo. Ciertamente, esto tenía cierto sentido, pero en vez de ayudar entrampaba a los docentes en las definiciones, ahí se les iba el tiempo en vez de gastarlo en el proceso y en la práctica educativa. El otro asesor, me comentó que sus compañeros se les dificultaba la conceptualización porque no tenían la práctica. ¿Pero entonces por qué no comenzaron por ahí? No comenzaron en la práctica porque la tradición es mucho más fuerte, lo hicieron como se venían dando los cursos. Se hicieron en forma escalonada, primero iniciaron con la formación de los jefes de zona, supervisores, directores y luego estos formarían a sus compañeros de bases quienes al final lo llevarían a la práctica. Cuando los primeros en tomar la instrucción llegaban con sus compañeros de base repetían el esquema comenzando por definir los conceptos, un ejercicio que podía llevar varios días. Lo mismo hacían con los demás contenidos del guía.

La segunda vez que tuve oportunidad de asistir a un TEEA fue a finales de julio del 2013, en esa ocasión me integré a un grupo de jefes de sector⁹² (o de zona) del nivel de primaria general, todos hombres y con aproximadamente de 50 años, esa vez me sorprendió

⁹² Es un puesto administrativo-académico que se alcanza después de haber sido director o supervisor.

la poca seriedad que le daban al TEEA. Los tres días que estuve con ellos, se la pasaron entre burlas y relajos. Por ejemplo, cuando el instructor encargó realizar una actividad tipo arquería, ninguno de ellos siguió las instrucciones pues estaban metidos en sus charlas. Con una bola de maskin y plastina cada uno debía acertar en el centro del círculo que tenía el punto máximo. Mientras tiraban las bolas hacían comentarios como: “aquí está el totopo izquierdo”, “de quién es esta bola, yo aquí traigo los míos”. “Daniel tiene la bola más grande, y todos se ríen”, “compañeros el que tenga menos puntos, baja a supervisión”. Del mismo modo, cada vez que pasaba o se acercaba alguna mujer a la ventana del salón la invitaban a pasar y luego murmuraban, “me llamo Gerardo, soy del CEDES, hay chiquitita aquí está tu papá”. Después de que terminó la actividad, el instructor pidió un ejercicio de reflexión acerca de la evaluación y la actividad realizada. A pesar de la poca seriedad que habían mostrado, el grupo llegó a la conclusión de que en la evaluación se deben considerar la naturaleza y consistencia de los materiales y el proceso, la bola de maskin con piedra se puede lanzar con más fuerza y velocidad, pero no queda pegado al círculo, en cambio la plastilina si queda; también se debe tomar en cuenta la habilidad de cada sujeto. Con esto quedó ilustrado que no se puede evaluar a los niños y a los maestros y maestras con una prueba estándar, pues los contextos son particulares, existen escuelas, alumnos y maestros con carencias.

Aunque la actividad se había desarrollado en un ambiente de poca seriedad y un tanto misógino, la conclusión al que se había llegado parecía bastante congruente con la demanda de una evaluación regionalizada y contextualizada. Pero más allá de la conclusión, aquí cabe preguntarse lo siguiente: ¿De qué forma estos maestros imparten los cursos a sus compañeros? ¿La asistencia al taller se trataba de una mera formalidad o un tipo de simulación? Como abundaremos más adelante, en cierta forma el taller es parte de un engranaje administrativo y burocrático. El segundo día, el instructor insistió en que al final del taller cada uno debería contar con un proyecto inicial para trabajarlo con los supervisores escolares, casi todos plantearon los pasos para supervisar y recoger los proyectos de cada supervisión, es decir, alimentar la burocracia, cumplir un papel de intermediación con los niveles inferiores y el departamento del nivel del IEEPO.

Al día siguiente, en otro grupo de supervisores de secundarias técnicas los asistentes manifestaron en la evaluación del curso en que hasta ese momento no sabían qué responderles a sus compañeros si estos preguntaran si deben olvidar el plan 93 y 2006 y los contenidos

actuales. Había una sensación de incertidumbre, uno de ellos preguntó: ¿Qué pasó con las escuelas pilotos, ahora nos dicen que ya no son pilotos, ya están trabajando? ¿Dónde están los resultados del pilotaje? Obviamente esta pregunta refleja que, por un lado, no se había informado el resultado de las escuelas pilotos, nadie sabía con exactitud qué había pasado con esa experiencia. El pilotaje se había tratado de una simulación, no había un compromiso serio para compartir sus resultados a todo el gremio. Incluso, algunos habían asistido al TEEA por mero compromiso, una vez terminado de revisar y abordar todo el contenido del cuadernillo se retiraron un día antes para tomar sus días de vacaciones. Por otro lado, para aquellos que asumían el proyecto con mayor seriedad, los cuatro días no eran suficientes para generar una certidumbre.

En el TEEA del 2014, a diferencia de los maestros y maestras de educación indígena quienes parecían tener más avances y trabajos en la perspectiva de la comunalidad, los de secundarias técnicas o telesecundarias seguían con incertidumbres en lo que habían hecho, estaban necesitados de que alguien más avalara su trabajo o que les dijeran si habían trabajado bien o mal, así que el curso se convirtió en un espacio para compartir y entre todos hacerse sugerencias y observaciones, lo cual fue muy estimulante, pero no quitó que siguieran los reclamos de la inexistencia de materiales para abordar los conocimientos y saberes de los pueblos originarios sumado a la poca preparación en investigación. De hecho, esto fue un reclamo generalizado. “¿Otra vez de lo mismo?”, decían unos. “Ya no queremos más lecturas, queremos saber cómo hacerle para resolver tal problema, queremos soluciones”, decían otros. Por más que el formador docente argumentaba que no podía dar soluciones. “La idea de la educación alternativa es que cada docente genere sus materiales de trabajo y ofrecer soluciones a cada problema. De eso se trata la educación alternativa”, decía. Pero esta manera de trabajar no resultaba tan agradable porque implica mayor inversión en tiempo, incluso en recurso, mismo que debía salir del docente. Lo diferente resultaba costoso, no todos estaban dispuestos a dar su tiempo de más, además obligaba a abandonar la comodidad.

Lo anterior se puede cotejar en una experiencia educativa denominada “Nueva Educación” con la “Metodología Inductiva Intercultural” que impulsó el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universal Nacional Pedagógica en los estados de Puebla (UPN) y la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), en Chiapas, Michoacán y Oaxaca en el 2007 y 2008. A

diferencia del modo como se implementó el PTEO, jerárquico y obligado, las y los participantes en el proyecto de Nueva Educación lo hicieron como una elección personal. En el caso de Oaxaca, los maestros y maestras bilingües dejan ver que lo sindical siempre les representa un dilema ya que un fuerte arraigo comunitario está condicionado por las constantes movilizaciones. Por consiguiente, para acercarse a los padres-madres de familia e involucrarse en sus actividades requiere de tiempo adicional puesto que se logra después de varios intentos. También se trata de un ejercicio de deconstrucción del papel sociológico del docente que a menudo aparece distante y jerárquico (Bertely Busquets, 2011: 53). Al resolver este primer paso, accede a un universo de conocimiento con el cual podía generar sus propios materiales educativos.

Llevar a cabo la realización del colectivo-proyecto o la “Nueva Educación”, verdaderamente revolucionario, implica una reelaboración del habitus sindical y profesional. A pesar de que las y los participantes del proyecto de la UPN tenían un mayor seguimiento, se reconoce que no fue fácil transformar el habitus, “no resultó sencillo abandonar el rol tradicional del maestro que controla, centraliza y dirige las actividades educativas” (Bertely Busquets, 2011: 73). Las prácticas que han sido ejercidas por años no cambian en automático una vez declarada o acordada en la asamblea estatal. En lo sindical se requiere reestructurar la lucha. En lo profesional implica que pasen más horas preparando e investigando para su práctica docente, pero esto no siempre es posible si consideramos que los de mayor antigüedad se quejan de manera constante sobre la práctica de la “mochila veloz” (Ver Capítulo I), entran y salen a las clases al son del timbre.

También hay que anotar que destinar más tiempo a la docencia sin que tenga una retribución hasta ahora se dibuja difícil. El caso de los participantes de Nueva Educación no queda exento de esto, el hecho de que fueran estudiantes, el proyecto de investigación y la asistencia al diplomado se volvió algo estratégico para conseguir el grado y el diploma. Cuando acompañé a un maestro del CES en sus talleres a un grupo docentes de telesecundaria sobre el PTEO, el curso fue validado como diplomado, en ese entonces el supervisor comentó que lo habían pensado de esa forma porque sólo así se animaban sus compañeros. A su vez, hay que agregar que los de Nueva Educación tuvieron un acompañamiento y seguimiento por especialistas (doctoras) en el tema lo cual supone un plus agregado, en la primera Guelaguetza Magisterial los supervisores se quejaban de que sus compañeros no asistían a

los cursos que organizaban pues no confían en la capacidad del personal de la jefatura y la supervisión. La figura de un especialista o de alguien superior es sumamente importante, en los cursos del TEEA los asistentes deseaban legitimar sus experiencias con los del CEDES, pero estos fueron muy cortantes en que el colectivo es quien debía hacer ese papel, hecho que producía mucha incertidumbre. En la escuela primaria de Corral de Piedra, el director compartió a sus compañeros que en la zona anterior donde había laborado se reunían todas las tardes a planear y compartir las actividades, mismo que habían dado como fruto la creación de un coro infantil que cantan en *ayuuk* y una banda magisterial. Su idea la reforzó diciendo: “El PTEO nos manifiesta dar más de nuestro tiempo compañeros”. Pero ante la falta de algún aliciente, obviamente esto sólo quedó en un deseo, pues al término de la hora de clases cada quien se retiraba a su cuarto.

4.2.2 Campamento pedagógico del Colectivo del Movimiento de Educación Popular.

Por invitación del maestro Melitón, en junio del 2013 impartimos un curso de radio escolar en el campamento pedagógico organizado por el Colectivo del Movimiento de Educación Popular. De acuerdo con los coordinadores, el campamento pedagógico se realiza durante las vacaciones dirigido a profesores, niños y padres-madres de familia, limitado a 50 participantes. Cada participante cubre una cuota de inscripción el cual se destina para la compra de los materiales, recursos y el pago de algunos talleristas o conferencistas.

Al llegar al lugar, los participantes, en su mayoría mujeres y niñas (os), se encontraban en un taller de panadería y pastelería. Observé que el horno estaba diseñado para ahorrar leña y transportarlo fácilmente de un lado a otro. Los niños estaban amasando la harina y elaborando las piezas del pan con productos locales. Una de las organizadoras comentó que a los niños también hay que enseñarles a preparar sus propios alimentos aprovechando los recursos locales, una formación tan necesaria como la matemática o la física.

Al término del taller, los maestros y maestras y los niños se separaron. Los primeros se fueron al taller de radio y los segundos a una actividad artística. Yo me encargué de conectar los cables y micrófonos para la grabación. Para iniciar el taller, el maestro Melitón preguntó a los participantes si habían tenido alguna experiencia en el trabajo de radio. Dos de ellas comentaron que habían realizado un ejercicio con sus estudiantes para narrar cuentos e historias de su comunidad y transmitirlo en el altavoz. Los demás no tenían idea alguna.

Melitón recalcó que la radio no tiene gran complejidad, se puede tener una pequeña estación de radio de alcance local como la que habíamos instalado con un pequeño transmisor y una antena. Luego explicó que, para los niños y niñas hacer una radio escolar es muy estimulante, los hacen libres y creativos, les emociona hablar y ser escuchado a través de un medio. Y para los mentores la radio puede ser un gran instrumento pedagógico para contar historias y cuentos ya que de esa forma se incentiva la imaginación de los niños. Para dar una idea más clara, proyectó un corto en donde los niños jugaban de locutores y conductores de noticias, los alumnos se mostraban atentos y activos en la radio. Con el fin de que no quedara en simples palabras, Melitón encargó al grupo hacer algún tipo de contenido radial y para ello se podía seguir un esquema básico de guion radiofónico, tema, tiempo, locutor y sonido. Los profesores se organizaron en tres grupos y al final presentaron sus creaciones. El primer equipo habló sobre la importancia de la imaginación en la infancia ilustrada con el cuento del conejo que se comió el chilar de un campesino, pero para salvarse del sacrificio engaña al coyote y lo deja en su lugar, la maestra lo contó con tal entusiasmo y energía que cualquier niño estaría feliz en su clase. Después tocó el turno del segundo, sin mucho empeño, habló acerca las consecuencias de la televisión en los niños. El equipo tres resumió los aprendizajes del campamento.

Los temas abordados en el ejercicio radial daban cuenta de la existencia de un movimiento pedagógico que intentaba cambiar los contenidos y las perspectivas educativas. Había un gran interés por poner de manifiesto una educación por una buena alimentación, las bebidas azucaradas y comidas grasosas fueron consideradas perjudiciales a la salud, por ende, cada persona debería aprender a preparar sus alimentos con ingredientes naturales, sin químicos ni procesos industriales. De la misma forma, las maestras del tercer equipo reprodujeron las ideas de educación comunal y crítica, la identidad, la autonomía, discursos, palabras y conceptos que habían escuchado en las ponencias de Fernando Soberanes, Jaime Martínez Luna y Guillermo Marín. Por ejemplo, la idea de Jaime Martínez, “comunalizar la educación”, les resultaba fundamental para el fortalecimiento cultural e identitario de los niños, por ende, hacer que los alumnos reconozcan su espacio inmediato, convertir la asamblea es un espacio de decisión era un paso necesario para la educación comunitaria y crítica.

4.2.3 Guelaguetza Pedagógica Infantil

Anteriormente existía un concurso de conocimiento, deportivo y cultural que comenzaba en cada escuela y terminaba en una fase estatal. Cada nivel educativo (primaria general, indígena, secundaria) se encargaba de organizar la competencia en varias etapas: escuela, zona escolar, jefatura y estatal. El alumno (a) de sexto grado que tuviera la calificación más alta en la escuela, competía con otros de las demás escuelas de la zona escolar y así seguía hasta llegar a la fase estatal. Quienes ganaban los primeros lugares se les premiaba con materiales y becas. Con la idea de hacer una educación alternativa, algunas zonas escolares comenzaron a cambiar la naturaleza de este espacio, en vez de seguir con la competencia introdujeron la idea de la convivencia o compartencia. Si bien, en la Guelaguetza Pedagógica ya no se trata de concursar ni de competir sino de compartir los aprendizajes y/o oficios de cada comunidad, un espacio donde los alumnos exponen y muestran sus aprendizajes; la idea de la competencia no ha desaparecido por completo. En el momento que terminé mi trabajo de campo a fines de 2014 y en los últimos dos años, al final del evento los docentes seguían eligiendo a una escuela o grupo para participar en un nivel posterior. Igualmente, los ganadores o ganadoras seguían recibiendo como premio una beca, es decir, había un cierto tipo de competencia. Este hecho habla de lo difícil que es transformar una tradición que por años se ha implantado en la mentalidad de la gente como algo genuino y necesario. Se trata de un habitus estructural que se resiste a desaparecer, de un lado, los maestros y maestras siguen concibiendo la educación como un espacio de lucha y competencia; del otro lado, los padres-madres de familia exigen que, en los libros y cuadernos de sus hijos e hijas, que pongan un cinco o un diez pues al final del curso puede ser motivo de orgullo familiar cuando alcanzan la máxima calificación. Igualmente, las mismas instituciones educativas promueven la competencia y las becas a los mejores promedios.

A mediados de marzo del 2014 me invitaron a dar una charla en la quinta Convivencia Pedagógica Infantil (más tarde denominado como Guelaguetza Infantil) de una zona escolar del sector Ayutla. En el segundo día del evento al que llegué, una pareja (niña y niño) se encontraba exponiendo acerca de lo que habían estudiado y aprendido en el ciclo escolar; puesto que en su comunidad la gente se dedica a la producción del quesillo, entre docentes y estudiantes habían optado desarrollar el proceso educativo a través del proyecto “elaboración del quesillo”. La manera como los niños desarrollaron su exposición dejaba ver que los

profesores habían hecho su mejor esfuerzo para que los niños hicieran una buena exposición, no sólo para compartir lo aprendido sino sobre todo para competir, ser los mejores. A pesar de negar la competencia en lo discursivo, los docentes seguían esforzándose por mostrar a sus estudiantes como los mejores. Era claro el énfasis en el dominio de la voz y la expresión corporal ante un público. Los niños reproducían los gestos de sus mentores, de vez en cuando parecía que estuvieran actuando o declamando poesía. La niña alzaba las manos para referir algún objeto o caso, podía cambiar el micrófono de mano en mano sin mayor complicación. El niño tomaba su vara para señalar en la papeleta lo que iba diciendo. Ambos modulaban la voz para hacerse escuchar.

Otro aspecto, el diálogo entronado en lo discursivo en ese evento, parecía no dar lugar a los padres y comités pues éstos seguían sentados para presenciar la exposición, no asumían un papel activo para dialogar con los niños. Los niños tampoco tenían mayor libertad para establecer un diálogo más allá del formato expositivo. A excepción de algunas participaciones, en donde los niños desarrollaban la actividad como tal, sus compañeros podían observar y preguntar con mayor libertad, el resto se esforzó y se concentró en la formalidad de la exposición.

Los gestos y las expresiones que mimetizan los niños hablan de una práctica docente en donde el maestro es la figura central y frontal. La ansiada transformación educativa apenas es un cambio incipiente, la resonancia que tiene en los pupilos está en una fase inicial. De esta manera, si bien el proceso educativo está dirigido a través de un proyecto en el que se articulan los conocimientos locales y globales, los estudiantes siguen asumiendo un papel pasivo.

En la misma línea, esta vez en la región de Valles Centrales, a fines de marzo del 2014 se realizó un encuentro pedagógico en una comunidad que se localiza a menos de dos horas de la capital oaxaqueña. Por invitación de Sandra tuve la oportunidad de observar lo que se hacía con la educación comunitaria en el nivel de preescolar. Al arribar al lugar, las maestras vestían trajes típicos coloridos de diferentes regiones y comunidades, aspecto que materializaba el discurso de la riqueza y la diversidad de Oaxaca. De igual forma, un grupo de padres-madres de familia llevaban flores y canastos quienes más tarde representaron una calenda como una expresión local y característico del lugar. Si bien la mayoría de las asistentes eran las madres de familia como responsables de los niños y niñas, la presencia de

las autoridades de las agencias y del municipio que presidieron el evento hablaba claramente de una organización política dominada por los hombres pues las únicas mujeres eran las maestras, representantes sindicales y una madre de familia en representación del comité escolar. Además de lo anterior, aunque la comunidad se encontraba relativamente cerca de la ciudad también se podía observar un cierto estrato socioeconómico, por ejemplo, había mujeres que calzaban zapatos o zapatillas, otras con chancla de hule o descalzas; mujeres vestidas con mandil (una prenda para la cocina) y otras con ropa de marca. La condición económica también se evidenciaba en el rostro desgastado de las mujeres jóvenes por las largas jornadas de trabajo que desarrollan día a día.

Llegado el momento de iniciar el evento anunciaron el orden en que se desarrollaría, primero cívico y después cultural o social como se le conoce comúnmente. Como parte de las tradiciones del magisterio y los pueblos de Oaxaca, apareció la escolta con la bandera mexicana, el himno nacional y el juramento a la bandera. Para dar comienzo al evento cultural una de las presidentas de madres de familia dio un mensaje breve de bienvenida. De ahí continuó la representante sindical de la región, como en otros momentos enfatizó que la educación “es la que vendrá a sacar a nuestros pueblos de la marginación y de la pobreza, un pueblo educado y formado es un pueblo de éxito”. Ante la RE la S-22 “lanza una educación alternativa que es el PTEO, el cual pretende rescatar las culturas, las costumbres y las tradiciones de los pueblos de Oaxaca”. Más adelante comentó, muy convencida, de que si las autoridades, los padres-madres de familia, los maestros y maestras y los alumnos llegaran a fallar, “el objetivo quedaría truncado” ya que el supuesto del PTEO es que estos son actores importantes en la educación de los niños. Aquí hay que resaltar que la educación escolarizada (o sea la pública, gratuita, laica y del gobierno) ha presumido como objetivo eterno mejorar y desarrollar a los pueblos, sacarlos de la marginación y de la pobreza. Pero es obvio, que los pueblos siguen estando marginados. Y ante eso, el PTEO aparece como la fórmula que finalmente transformaría la vida de las comunidades, siempre y cuando los actores estén participando activamente.

Vino la intervención de la supervisora, como ofreciendo una disculpa al antropólogo Jaime quien fungía como invitado de honor, “no hemos podido lograr romper con la formalidad”, dijo. El ritual del acto cívico, cultural, la mesa de presidium era algo contra lo que se tenía que romper. La maestra hizo un repaso de lo que venían haciendo en los últimos

años. Comentó que, en el 2010, año en que comenzaron con la educación comunitaria, no habían podido involucrar a los padres-madres de familia, pero en el tercer encuentro sin duda éstos respaldaban el trabajo del magisterio. Según sus palabras poco a poco habían dejado de seguir únicamente los programas oficiales para experimentar nuevas prácticas educativas, lo cual se demostraría con el evento. Pero era evidente que seguían reproduciendo las mismas rutinas, la transformación no era tan drástica como hacían pensar en sus declaraciones y documentos.

Dicho lo anterior, la muestra de resultados de la educación comunitaria comenzó con una calenda. Luego siguió la presentación de la danza de los viejitos que aprendieron los niños bajo la enseñanza de un padre de familia, es decir, el papá había fungido como maestro de danza y de sus significados. Las niñas vestían mandil y chancla, los niños un saco oscuro. Ambos cubiertos del rostro con un pañuelo. La conductora comentó que la danza que formaba parte de las tradiciones del día de muertos, por ende, era una danza parte fundamental de la cultura local. Después de este siguió otra danza, al igual que la anterior los niños vestían sacos y sombreros, aunque las niñas ya no vestían el mandil. En esa ocasión anoté lo siguiente:

Es importante preguntarse sobre la vestimenta, ¿Por qué los niños visten traje y las niñas visten mandil? ¿Qué esconden estas vestimentas? ¿Cuándo se habla de “rescatar la cultura y las tradiciones, los saberes locales”, se refiere a qué estos se recuperan tal cual, es decir, sin cuestionar la relación asimétrica que prevalecen entre hombres y mujeres, entre dominantes y subalternos? ¿Por qué vestir a las niñas con mandil que simbólicamente tiene toda la carga del trabajo en el hogar y por qué vestir a los niños con saco que podría representar el trabajo de los hombres en los espacios públicos u oficinas de gobierno, que es donde vemos gente vestida de esa forma? Sobre estas cuestiones creo que las maestras deben cuestionarse fuertemente acerca de este tipo de manifestaciones culturales que a la vista se ven nobles pero que en el fondo simbolizan las relaciones asimétricas. Valorar si estas tradiciones se deben rescatar o reproducir con todas sus formas. Pienso que las tradiciones no hay que rescatarlas tal cual, sino reinventarlas, darles nuevos contenidos, sentidos, nuevas formas y cargas simbólicas (Notas de campo, marzo del 2014).

Respecto del rescate de las tradiciones y elementos culturales habría que decir que la escuela y la iglesia han jugado un papel central en la historia de los pueblos para instaurar ciertas costumbres y tradiciones. En ese sentido hay una ambigüedad de cuáles son las tradiciones que pretende rescatar el PTEO pues en los pueblos también hay costumbres instauradas durante el proceso de dominación colonial y poscolonial. Lo que los maestros y maestras llamaban la transformación de la educación se trataba de una combinación de prácticas tradicionales y nuevas, no había tal cual un abandono total ni del nacionalismo ni de las

relaciones de género, se recreaban y se seguían reproduciendo. Esto no significa de ninguna manera que el trabajo desarrollado no tenga ningún mérito, más bien, muestra que la resistencia en el acto educativo es posible por sus propias contradicciones, es decir, no es necesariamente alternativo ni totalmente opuesto a lo que critica el magisterio.

Después de que terminó el programa social iniciaron las conferencias por parte de los especialistas como Jaime Martínez Luna y algunos padres-madres de familia quienes expusieron sus oficios. De estas merece discutirse la del señor carbonero y del minero. El primero platicó sobre la elaboración del carbón en Santa Catarina Mixtepec, traía una maqueta bastante atractiva para ilustrar la forma en que se deben colocar las leñas y la lumbre. El otro, habló sobre la técnica de sacar y buscar piedras de afilar el machete y el cuchillo en la mina de San Bernardo Mixtepec. No es mi intención cuestionar estos oficios que son muy dignos, ni mucho menos menospreciar los conocimientos que hay en ellos, incluso su rescate puede ser fundamental. Lo criticable es que las maestras no ofrecieron ninguna explicación adicional para revelar las implicaciones sociales y económicas que significó la introducción de estos oficios durante la colonia, por el contrario, con su silencio reivindicaron tales conocimientos como algo genuino de los pueblos, ajeno a las vejaciones de la colonia y el capitalismo.

Al término del evento, la supervisora escolar me expresó su valoración en términos positivos y optimistas, estaba convencida de la transformación educativa pues los niños parecían más felices, los padres-madres de familia más involucrados, los maestros y maestras más colectivos y comunitarios, es decir, la educación se estaba comunalizando pues había tequio, asamblea y fiesta.

Uno de los propósitos es el trabajo en colectivo. Ya no es el docente el que dicta, el que organiza. Todo lo hacemos en colectivo, tomando en cuenta la opinión de los padres-madres de familia, de los niños. Como dice el maestro Jaime que la educación un proceso que está basado en el aprendizaje que nos dan las comunidades. Él nos habla del territorio como algo primordial, aprender de él, afianzarnos de él, rescatar las raíces, rescatar la cultura, rescatar toda la sabiduría que tienen nuestros pueblos originarios. La asamblea es otro componente, con eso vamos a entablar los diálogos y establecer una relación más cercana. La otra es el tequio que realmente es toda la tarea que hicimos para llegar a este momento que sería la culminación lo que él llama la fiesta. En un ciclo pequeño logramos hacer esa fiesta. Creo que hemos obtenido resultado. Ahora vemos mucha más alegría en los niños. Hacer niños felices es una de las tareas que nos hemos olvidado por el rollo de las competencias, muchas veces nos olvidamos de la parte humana. [...] Rescatar nuestra cultura local, partir de la cultura local, para llegar a lo universal. Y no al revés cómo lo marcan los programas. Creo que eso es un logro. Que los papás entiendan que la cultura local tiene tanta importancia como la cultura universal. Nos han hecho creer que la cultura local es menos importante, que tiene

menos, pero es igual de valiosa. La percepción de los padres-madres de familia lo hemos ido manejando como un proceso, a través de conferencias y pláticas de sensibilización. Creo que se ven los logros, los papás lo entienden (Supervisora escolar, entrevista en una comunidad, marzo del 2014)

La expresión de la maestra respecto de la puesta en práctica del PTEO no está aislada del resto del gremio. El discurso construido entorno a la educación habla de una transformación profunda. El hecho de que el docente ya no sea el sujeto que dicta y organiza la clase, de que el aprendizaje parte del interés de las comunidades y las familias, sin duda refieren un cambio radical. Es una vuelta hacia lo comunal, desarrollar la educación escolarizada con las formas educativas y organizativas de los pueblos originarios. Habla de una educación no tan esquematizada ni enclaustrada en los planes y programas impuestos por el estado mexicano.

¿Pero qué tanto de carne tiene este discurso? Ciertamente los padres-madres de familia se habían involucrado en la educación de sus hijos, pero en el mismo evento las maestras seguían siendo las figuras centrales, eran las conductoras y organizadoras del evento. Incluso, los juegos que se desarrollaron ellas la condujeron. Es más, la idea de la convivencia pedagógica es un formato impuesto por el magisterio, no se trata de una construcción colectiva de las familias, comunidades, autoridades y alumnos. Pero a pesar de estas contradicciones, aunque incipiente, si hay un intento por transformar el papel del docente y la comunidad en la educación de los niños y niñas.

4.2.4 Primera Guelaguetza Pedagógica Magisterial del nivel de Educación Indígena.

La Guelaguetza Pedagógica Magisterial⁹³ se realizó en Alotepec Mixe del 9 al 13 de Junio del 2014. Ahí se reunieron aproximadamente 20 de 24 jefaturas⁹⁴ del Departamento de

⁹³ Hasta un año antes el evento se conocía como Consejo Técnico del nivel de Educación Indígena en donde los jefes de zonas y sus auxiliares discutían los problemas relativos a educación indígena y asuntos sindicales. El evento se realizó como una contraparte de la Segunda Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria de Educación Indígena realizado en la ciudad de Tlaxiaco del cinco al ocho de mayo del 2014, en la que los niños y maestros compartieron sus proyectos con lo que había trabajado el PTEO.

⁹⁴ Cada jefatura administra a un número de supervisiones escolares y estos a su vez están al tanto de los centros de trabajo. Además de la jefaturas y otras instancias administrativas, el IEEPO tiene un organismo denominado “Centro para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca” (CEDELIO) que se encarga del estudio de las lenguas de Oaxaca y de producir materiales didácticos, organizar cursos, etcétera... Aunado, tanto a nivel de dirección, jefatura y supervisión existe un equipo formador de docentes conocido como “la mesa técnica” y son quienes llevan los cursos que la SEP instruye de manera oficial, del mismo PTEO o de aquellas que surgen a nivel supervisión, jefaturas o dirección.

Educación Indígena (DEI) del IEEPO para discutir los retos y avances de la educación del PTEO. La logística y organización del evento fue asumido por la zona escolar del lugar con el apoyo de las demás supervisiones de la jefatura de Ayutla Mixes.

Entre las seis y las siete de la tarde dio inicio el acto inaugural. Los asistentes vestían sus trajes tradicionales, la mesa del presidium se adornó con plantas y flores de la localidad. Tanto de los propios maestros como de los representantes del gobierno y las instancias educativas, los discursos giraron en torno a la importancia de los conocimientos propios, de la necesidad de fortalecer la lengua y la cultura de los pueblos, de asumir que los pueblos tienen formas propias de conocer. También se insistió en que la escuela debe ser útil a las comunidades y a los pueblos, y no a los ricos y al capitalismo.

Como introducción una de las maestras dio una reseña general del pueblo Mixe, repasó las diversas hipótesis del origen de los mixes resaltando la más aceptada: “los mixes provienen de la cultura madre mesoamericana, la Olmeca”. En cierto modo la información que dio estaba bastante maquillado y algo romántico, enfatizaba más su pasado y las fiestas cuando en ese momento la comunidad vecina se encontraba en una descomposición social pues en esos días habían sido expulsado unas 50 familias y otros habían resultado muertos por un conflicto pos-electoral. Asimismo, obvió la incursión de los partidos políticos y demás elementos y aspectos de la globalización en la vida de las comunidades, estas apreciaciones a menudo llevan a construir comunidades prístinas y románticas.

Como de costumbre, se hizo el acto cívico, pero en esta ocasión, en vez de la bandera nacional se presentó la bandera del pueblo Mixe⁹⁵ y los niños y niñas de la preescolar entonaron el himno a *Kontoy-Tajëëw* en *ayuuk*. El hecho de no dar lugar a la bandera nacional es una muestra clara de una posición política, hay una re-valoración de lo local a lo nacional y/global. Una reapropiación y resignificación de los elementos simbólicos, culturales e

⁹⁵ La bandera mixe surgió en los años 80 y 90 como un instrumento político y de identidad cultural por parte de la emergencia indígena. A partir de un grabado en relieve en una vasija encontrada en Tlahuitoltepec Mixe se extrajo el símbolo de Kontoy y Tajëëw. Más tarde esto fue difundido por la comunidad local y la organización civil Servicios del Pueblo Mixe en las Semanas de Vida y Lengua Mixe y en otros eventos. Asimismo ha sido adoptado en los bachilleratos comunitarios, en las dos universidades interculturales y entre los maestros de educación indígena de al jefatura de Ayutla Mixes. La bandera mixe se compone de tres franjas de colores en forma horizontal, verde, guinda y amarillo los cuales representan los tres tipos de clima y vegetación de la región ayuuk; en medio de la bandera se encuentra la representación simbólica de guerrero legendario “Kong Oy, Kong Tëy o Konk Eÿ, Kontoy” con cinco flechas que representan los cinco siglos de resistencia. La primera versión del himno a Kontoy-Tajëëw fue escrito por los asistentes a la Semanas de Vida y Lengua Mixe y después apropiado y reelaborado por los intelectuales y maestros.

identitarios. Ciertamente, este ritual también habla de un magisterio con conciencia étnica donde se antepone lo *ayuuk* ante lo mexicano, pero se trata una mimetización del ritual y la simbología nacionalista. Este ritual demuestra que no han podido romper con los esquemas preestablecidos. Cuando se habla de revalorizar desde el ámbito escolar los conocimientos y símbolos propios a menudo son encajados en algo ya preestablecido. Sobre este mismo asunto, la llamada Guelaguetza Popular y Magisterial que la S-22 la considera como la verdadera y alternativa a la oficial, si la pensamos en términos de reproductibilidad, se trata de una copia con tintas borrosas. Ciertamente, es gratuito, pero es no quita que sea un montaje sobre un esquema preestablecido desde el poder estatal.

Para tratar de acercarme al trabajo de los diversos colectivos, en el segundo día me integré a unas mesas de discusión. Ahí observé que todos se presentaban como colectivos de tal jefatura, de supervisión y/o de tal centro escolar. La palabra “colectivo” había adquirido una importancia que hacía pensar un cambio drástico en la educación y en el trabajo educativo. Aunque a menudo se presentaban sin problemas y dificultades, pero ante los cuestionamientos de ellos mismos, se develaban las tensiones. En una de las mesas, un participante comentó que en su jefatura existían varios problemas para la integración de los colectivos, sólo algunos tenían un interés real en participar en este tipo de proceso educativo, ¿cómo le hacen los demás para no tener problemas?, preguntó. Ante esta intervención relucieron comentarios como: “El colectivo escolar no existe, sólo hemos trabajado en el grupo de sexto grado. “Somos envidiosos en compartir, mis compas que ya llevan tiempo en la escuela no nos compartieron nada”. “Hasta tuvimos que pedir que alguien externo nos diera una conferencia sobre relaciones humanas, buscamos un psicólogo para que nos ayudara a conformar el colectivo, me siento triste”. Estos comentarios hablan de un centro de trabajo con tensiones, el individualismo que parece ganar terreno entra en conflicto con el colectivismo, la vida comunal tiene dificultades para reproducirse en el ámbito escolar y posiblemente también en el ámbito comunitario, no se basta a sí mismo para romper con la tradición y con la esencia misma de la escuela en la que el individuo es la figura central de la educación. Para ello, los maestros y maestras recurren a especialistas, a un psicólogo que ayude a ser más solidarios y recíprocos. Así la comunalidad se fortalece tomando préstamos de las ciencias y las disciplinas de origen occidental.

En relación al esquema para diseñar e implementar el “proyecto⁹⁶” los expositores lo siguieron al pie de la letra. Por ejemplo, de la jefatura de María Lombardo la cual abarca el bajo mixe, un colectivo había trabajado/investigado el tema de la producción de panela, la maestra comenzó diciendo que entre docentes, alumnos y padres-madres de familia habían decidido trabajar el tema después de haberlo discutido en asamblea. Luego su compañera agregó que habían empleado el diálogo, la entrevista, la descripción, el diario de campo, la fotografía y la grabadora como parte de la estrategia metodológica. Pero lo que más resaltaron es que habían realizado la evaluación en todo el proceso en donde observaron que los niños de origen indígena ya no sentían pena de sus raíces, se soltaban más, se sentían identificado con el tema. Por su parte, el formato asambleario le había permitido una mayor participación de los niños pues les era familiar y cotidiano. En son de respaldo, el jefe de zona dijo: “fue un trabajo maravilloso para mí, la población nos apoyó, estamos haciendo algo bueno, no hubo quien se haya negado”. La manera como las dos maestras habían expuesto el tema, tan claro y esquemático, de nuevo uno podría dudar a partir de la ausencia de conflictos. Pero ante el cuestionamiento de otros asistentes se revelaron las tensiones y los conflictos, en este caso no habían participado todo el personal escolar, tampoco habían involucrado a los padres-madres de familia.

El caso del colectivo de la CMPIO que trabajó el tema de valores y el trompo, las expositoras narraron que después de haber puesto a los niños a dibujar los juguetes tradicionales, se dieron cuenta que la mayoría había dibujado el trompo, por ende, pensaron que tal vez podían trabajarlo y para ello lo llevaron a consideración de la asamblea de las y los tutores en la que se deliberó de manera unánime fortalecer los valores comunitarios a través del juguete. De acuerdo con las expositoras, la experiencia les mostró que la intervención de los padres en la búsqueda de materiales y elaboración de los juguetes enriquecía el aprendizaje de los niños, la convivencia y el juego hizo que los niños aprendieran la lengua local y la matemática con mayor facilidad.

Aunque no se decidió en asamblea, el otro proyecto que llamó la atención de muchos fue la de una pareja de maestros jóvenes egresados de la Escuela Normal Bilingüe e

⁹⁶ El esquema sigue más o menos así: Conformar el colectivo, realizar el análisis crítico de la realidad, ponderar los problemas, elegir un problema de trabajo, en el que se deben especificar sus objetivos, la justificación, el marco teórico, la metodología y el resultado de trabajo.

Intercultural de Oaxaca (ENBIO), abordaron el calendario ritual *ayuuk* y su importancia en la vida de la comunidad. Para ellos, el calendario ritual era un referente básico para entender las actividades de las personas y los pueblos pues a través de ello se conoce y se sabe los días buenos o malos para la siembra, la cosecha, la realización de la fiesta, para orientar la vida de una persona. Para abordar el calendario con los niños se salieron de las cuatro paredes para platicarlo y conocerlo con una anciana, ahí los niños aprendieron como se cuenta los días en *ayuuk*, pero lo más importante es que una de las niñas se había vuelto especialista para la consulta de los días buenos y malos. Este proyecto en concreto tuvo un influjo directo del Método Inductivo Intercultural que impartió la UPN, el CIESAS y la UNEM, unas de las maestras del equipo que abordó el calendario ritual había participado en el diplomado. A diferencia del Método Inductivo Intercultural que recomienda elaborar el calendario sicionatural a partir de las actividades que desarrollan los pobladores de una localidad a lo largo del año, el calendario ritual que presentaron las maestras es una reconstrucción a partir de la memoria y el conocimiento de hombres y mujeres especialistas, un calendario que tiene sus propias lógicas de llevar a cabo el conteo de los días y los años.

En los proyectos donde se involucran los padres-madres de familia al parecer están relacionados con dos cosas. Primero, el nivel de reflexión y de conciencia sobre la autonomía y la libre determinación de los pueblos, en específico para desarrollar una educación con pertinencia cultural y útil a la comunidad, los padres-madres de familia tienden a involucrarse con más profundidad. Segundo, en tanto el maestro o la maestra tiene una cercanía con la comunidad, es decir, que participa activamente en las fiestas, en los tequios o en su caso funge como autoridades morales también cuenta con el respaldo y apoyo de los padres para emprender procesos educativos de reivindicación cultural.

En proyectos donde no hubo mayor acompañamiento de los padres, si bien los maestros y maestras también resaltaban la facilidad con la que los niños aprendía, se les recomendó que en lo posible deben involucrar a los padres pues la meta del PTEO es que la comunidad tenga un papel activo en la educación, que tengan la capacidad de decidir sobre los contenidos programáticos.

Con estos ejemplos se muestra un cambio en los contenidos y formas educativas, el hecho de acercar a los niños a los ancianos para conocer el calendario ritual, de involucrar a los padres a ser partícipes en la elaboración de juguetes y materiales didácticos habla de una

nueva forma de ver y hacer la educación. La escuela se convierte en un espacio más de reproducción de la cultura. Se reconfigura, ya no sólo para aprender y enseñar el español y la matemática, sino para reproducir los conocimientos propios. Si bien los logros conseguidos hasta ahora son incipientes, hay una coincidencia en que se tiene que seguir fortaleciendo la práctica.

4.2.5 Maestros de educación indígena de la zona escolar de Corral de Piedra, Cempoala

Como he dicho en el capítulo anterior realicé un trabajo de campo con un grupo de maestros y maestras de la zona escolar número 13Y, ahí pude observar de cerca la implementación del PTEO desde la supervisión y en la escuela de la localidad de Corral de Piedra. Después de haber platicado y obtenido el respaldo del supervisor para desarrollar mi investigación, a mediados de agosto del 2014 me presenté en el TEEA realizado en la comunidad de El Llano del municipio de Cempoala en donde se encontraban alrededor de 80 maestros que laboran en los centros escolares de tres municipios, Cempoala, Las Golondrinas y Palmeras. La primera impresión que me llevé en ese taller fue de una incertidumbre generalizada que había en ellos, había dudas acerca de cómo convertir los saberes locales en conocimientos escolares, cómo hacerlos significativos, cómo integrarlos con los conocimientos que de por sí se enseñan en la escuela. Al mismo tiempo, las talleristas estaban inseguras de lo que impartían, de hecho, tenían poco tiempo de haberse integrado a la mesa técnica y recién habían tomado el curso con los integrantes del CEDES-22 y del Departamento de Educación Indígena del IEEPO. No estaban convencidas de los nuevos conceptos y planteamientos educativos que estaba promoviendo el PTEO.

Esta situación me llevó a pensar que había un gran desfase entre la cúpula y la base, los integrantes del CEDES, del IEEPO y demás cuadros directivos tenían una percepción muy avanzada del PTEO, por su lado, quienes trabajan frente a grupo se debatían aún en cuestiones muy básicas. La expectativa para ese año era muy alta. Se daba por sentado que los colectivos y proyectos se encontraban ya muy consolidados, por ende, era momento de hablar de “autonomía curricular e identidad escolar” (Cedes, 2014) o en su defecto, fortalecer los colectivos. Lo cierto es que la mayoría de los colectivos de las escuelas de la zona tenían serios problemas para trabajar, con dudas y fuertes cuestionamientos sobre los temas que

habían abordado en el ciclo anterior.

Unos días después, al integrarme a la mesa técnica de la supervisión, los primeros días nos dispusimos a diseñar el plan de trabajo para visitar los colectivos escolares. En la revisión de materiales disponibles en la oficina nos encontramos con varios proyectos que habían trabajado los maestros y maestras entregados al supervisor, pero estos nunca fueron regresados ni discutidos, no tenían ninguna marca de haber sido revisados, mis compañeras decían que simplemente se entregaban por pura formalidad. Nunca se sabía que pasaba con los proyectos y documentos que hacían en cada escuela, por ejemplo, los proyectos del ciclo anterior nadie sabía dónde habían quedado, los de la mesa técnica anterior no dejaron ningún archivo ni información acerca del estado y trabajo de cada colectivo.

Además de no contar con material de los ciclos anteriores, las tres preferían seguir estando frente a grupo, pero como fueron nombradas en una asamblea mixta (sindical y académica) tenían que desempeñar el cargo, por ende, los primeros meses en el cargo fueron para aprender del PTEO y hacer el proyecto o programa de trabajo según criterios del PTEO. Así, en esos días nos dedicamos a elaborar el proyecto para trabajarlo con las siete escuelas que atiende la zona. Aunque yo no estaba de acuerdo, pero por insistencia de ellas, los objetivos o propósitos fueron: “visitar los centros de trabajo para fortalecer los colectivos”, y “producir materiales didácticos en *ayuuk*”. Ciertamente, para mí el primer objetivo se trataba de una actividad muy puntual, pero esto demostraba de que se estaba entrando en un proceso de aprendizaje en el que las cosas se hacían como se podía. Al presentar el plan de trabajo al supervisor, este comentó que en el nuevo proceso educativo el esfuerzo debe estar encaminado a crear un nuevo sujeto que esté en armonía con la naturaleza, que no se sienta el dueño de la tierra y de los recursos naturales, el fin de la educación es crear una nueva mentalidad.

En teoría la mesa técnica de la supervisión acompaña pedagógicamente a los colectivos, pero ninguna de las tres se sentía capaz de hacerlo. No contaban con experiencia alguna en elaborar proyectos educativos como lo propone el PTEO, lo que sí sabían es trabajar con los proyectos de aprendizajes la cual les permite organizar los contenidos de aprendizaje. Los postulados de la propuesta alternativa les resultaba demasiado complejo, para ello primero tenían que asimilar los conceptos y las metodologías para luego compartirlo con sus compañeros. Con esto vemos que más allá de hacer la declaración política ante la

prensa afirmando que la educación de Oaxaca se está transformando con la implementación del PTEO, lo cierto es que en lo concreto implicaba una serie de cambios profundos en los docentes en un ambiente tenso y problemático, en ese sentido, muchas veces se hacían las cosas sólo por cumplir.

Además de que no se contaba con materiales, libros, revistas o acceso a internet para hacerse de recursos, ellas empleaban únicamente el material que les había proporcionado el CEDES y la Dirección de Educación Indígena que incluso lo seguían al pie de la letra, no se abrían a otras fuentes y autores. Posiblemente esto sea un reflejo de la siguiente afirmación, “no quieren tomarse la molestia de investigar, es mucho más fácil seguir y reproducir”. Pero también habla de las grandes carencias que tiene las escuelas en las comunidades, si bien, cada niño o niña tiene sus libros gratuitos a los maestros y maestras no se les dota de libros y herramientas necesarias más que las guías de trabajo.

Otro asunto que hay que agregar, tampoco tenían una confianza plena en que educar por medio del proyecto los niños puedan aprender mejor, no contaban con ninguna referencia ni con los resultados del pilotaje o alguna experiencia exitosa, en cambio con el plan oficial tenían experiencia, con seguridad los estudiantes aprendían a leer y a escribir. Además, había un temor en que sus compañeros no responderían favorablemente sobre las ideas que estaban preparando pues así había sucedido en experiencias previas. Al encontrarse en esta situación experimentan una cierta aversión a construir algo nuevo, preferían seguir trabajando con materiales y guías que al menos les garantizaba una certidumbre.

Lo que he planteado arriba es paralelo a los maestros que están frente a grupo quienes viven de forma íntima las tensiones que se generan en el colectivo y con los padres-madres de familia. Se quejaban de manera constante de las dificultades para trabajar en equipo (colectivo en el lenguaje del PTEO), no estaban convencidos sobre la manera como habían abordado los saberes y conocimientos comunitarios en el ciclo anterior, las constantes rotaciones del personal los desestabilizaban como equipos, además algunos habían tenido problemas con los tutores. Por otro lado, aún dudaban de que con los saberes comunitarios sus estudiantes alcanzarán las metas y objetivos trazadas en el plan oficial. Incluso al inicio del ciclo escolar todos comenzaron trabajando el plan oficial y hasta semanas después se reunieron para platicar el proyecto a trabajar.

Estando con un grupo de maestro directamente responsables de implementar el plan

en cada salón de clases sus problemas eran parecidos a lo anterior. En la comunidad sede de la supervisión, una tarde el director me invitó a una reunión con todo el personal de la escuela. En esa reunión los docentes informaron al director quien acababa de integrarse al personal que, en el ciclo anterior habían trabajado el tema de maíz con los de la telesecundaria, pero no tenían el proyecto porque la memoria de almacenamiento se había averiado y tampoco estaban seguros de continuar con el mismo. Al respecto, el director comentó que el proyecto se podría definir en el primer semestre del ciclo escolar y trabajarlo hasta en el segundo, así podrían prepararlo para la *guelaguetza* pedagógica infantil a nivel de zona escolar y posteriormente a nivel de jefatura zonal. Además, en ese semestre seguirían con el proceso de formación el que había iniciado la mesa técnica. El director únicamente recomendó fortalecer el uso del *ayuuk*, el estudio de la cultura y los símbolos en las aulas. Aunque esto no fue recibido con agrado pues en el semestre anterior habían tenido conflictos con algunos padres-madres de familia quienes no estaban de acuerdo ya que en su religión la danza y la música y algunos los rituales no estaban permitidos. Para ello propusieron abordar esos asuntos con más calma, hablar con los tutores y hacerles ver cuáles son los objetivos del subsistema de educación bilingüe. Así, en el semestre de agosto-diciembre los maestros y maestras dieron sus clases como lo venían haciendo, sin proyecto y sin colectivo. En otra comunidad de la misma zona escolar, las y los maestros de Las Golondrinas estaban indecisas de seguir o no con los proyectos de los saberes comunitarios, estaban preocupados más por la reacción de los padres y cómo hacerle para convencerlos que hay otras formas de educación.

Observamos que los cursos no precisamente comenzaban con el análisis crítico de la realidad ni con el proyecto. En realidad, ponderaban más lo que les ofrece el sistema oficial. El colectivo y el proyecto no estaban en el centro del proceso educativo, sino como complementario al oficial. Esto parecía deberse a muchos factores. Previo al arranque del ciclo escolar no habían tenido ninguna reunión para ponerse de acuerdo en el proyecto porque estuvieron tomando un curso del TEEA. Tampoco podrían dedicarse a ver el proyecto en las primeras semanas pues ya estaban atendiendo a las niñas y los niños. Los padres-madres de familia exigen que los maestros y maestras se dediquen a educar a sus hijas e hijos. Darle más tiempo al proyecto sería motivo para que los tutores exijan la remoción o en su defecto, solicitar la presencia de la Sección 59, la cual es enemiga de la Sección 22.

Lo expuesto en los párrafos no era exclusivo de la zona escolar número 13Y ni de la región *ayuuik*, en las otras regiones y en la misma capital los docentes lo vivían más o menos parecido. En un TEEA con las directoras y supervisoras de preescolar, una de las asistentes preguntó al asesor, “yo siento que el PTEO está relacionado con los pueblos indígenas, pero no sé cómo hacerlo en los fraccionamientos, cómo recuperar ahí los saberes populares, como hacerlos en las culturas urbanas”. Una de sus compañeras le respondió que en los fraccionamientos hay saberes y tradiciones, pues los niños vienen de una unidad familiar que tienen saberes de una cultura ancestral y en sus casas lo reproducen. Además, los saberes no vienen únicamente de alguna etnia originaria también se reproducen en los espacios urbanos como la “Leyenda de Donají”, misma que forma parte de las celebraciones de la Guelaguetza oaxaqueña. Aunque la respuesta y la discusión atendieron la duda, la incertidumbre no terminó ahí pues el taller no pudo resolver la práctica. Al preguntar a otras maestras, cómo pensaban incluir los conocimientos y saberes populares y comunitarios en sus escuelas, y si con eso ya se eliminaban la formación por competencias que promueve el modelo actual o en su caso como lo integrarían. Una de ellas me respondió que no era tan fácil eliminar las competencias ya que en la primaria se espera que los niños lleguen con ciertas competencias, se tienen que dar más pesos a las matemáticas y el español, no así con la educación artística, aunque eso es importante, y por eso no podían eliminar de tajo las competencias. Y otra más agregó, “al final las habilidades que se desarrollan en los niños son competencias, hay que ser competentes en algo, el proceso te genera competencias”. Estas dudas hablaban de la trampa en que habían caído los docentes sobre el abordaje de los saberes comunitarios y los contenidos oficiales, es decir, ¿qué hacer con uno y con otro, empatarlo, olvidarlo o aprovecharlo con un enfoque procesual en lugar de competencias?

Para ir cerrando, vemos que el abordaje de los saberes y conocimientos comunitarios representa una dificultad práctica. Ciertamente que en la mayoría de las escuelas y por la mayoría de los docentes el PTEO ha sido implementado, pero no ha sido fácil. Descentrar la hegemonía del sistema educativo desde la práctica mete a los docentes en grandes tensiones. Para pasar de una práctica tradicional a una comunalista-popular requiere de un proceso de deformación para des-aprender y deconstruir los esquemas tradicionales, lo cual resulta un gran reto tanto para los mismos formadores docentes como los docentes.

4.2.6 Desfases entre padres-madres de familia y maestros.

En la reunión del personal de la primaria de Corral de Piedra, el director insistió a sus compañeros en trabajar fuertemente los saberes, los valores de la cultura *ayuuk* y las tradiciones adoptadas, pero como he dicho en las páginas anteriores sus compañeros se mostraron reacios, estaban como decepcionados sobre las respuestas que habían visto en los padres-madres de familia.

Una de las presentes comentó que en el ciclo anterior habían implementado intercalar los honores a la bandera, un lunes para la bandera nacional y el otro para la bandera *ayuuk*. En esa experiencia los niños se rehusaban a aprender y cantar el himno a Kontoy ya que sus padres no estaban de acuerdo, para ellos eran cosas del diablo. Lo mismo sucedía con las danzas para las diferentes festividades en la que los niños no querían participar. Ella sugirió hacer un trabajo de conscientización, hacerles saber lo que pretende el sistema de educación indígena en términos de la cultura y la identidad (Notas de campo, agosto del 2014).

Además de lo dicho por la maestra, los demás compartieron que los proyectos abordados en el ciclo anterior no habían sido del agrado de todos los padres. Por ejemplo, no estaban de acuerdo que la educación no se estuviera dando en el salón sino en la milpa, argumentaban que para aprender las cosas del maíz están los padres. En otras comunidades de la misma zona escolar y con el mismo tema, los padres también fueron reacios, “los maestros y maestras están para que enseñen a leer para que nuestros hijos no sufran en el campo como nosotros”. Este conflicto en especial es una muestra clara de lo profundo que se ha instaurado la idea de que la escuela prepara a las personas para tener éxito en la vida, idea que en gran medida tienen que ver con el mismo papel histórico de los maestros y maestras en las comunidades. Si antes fueron uno de los agentes principales en colonizar la mentalidad de las personas, ahora tienen el reto de acompañar la descolonización y descentrar el lugar de la escuela y del saber occidental. Ahora, le tienen que decir y convencer a los padres, “siempre si vale lo nuestro”. Esto muestra que la educación escolarizada tiene un campo muy limitado, el aprendizaje de los conocimientos más vitales como la producción de alimentos y rituales eso se aprende en la familia. La función que adjudican los padres a la educación escolarizada en el nivel básico es la letralización y la escritura.

Otro tema ríspido con los padres-madres de familia fue la enseñanza de la lengua. Los docentes fueron confrontados y cuestionados por sus contradicciones, no es posible que sus

hijos no hablen el *ayuuk*, no le enseñan o lo mandan a Matagallinas⁹⁷ mientras insisten con sus alumnos. Incluso, algunos padres exigían de manera tajante que sus hijos aprendieran el español, para el *ayuuk* están ellos.

En escuelas como las de Tlahuitoltepec, Ayutla y otros pueblos, los padres-madres de familia están más convencidos de que sus hijos e hijas deben hablar, escribir y leer el *ayuuk*. A su vez, dentro de la región *ayuuk*, hay otros tantos que exigen que los niños deben aprendan ambas lenguas. En la VI Convivencia Pedagógica realizada en abril del 2015 en Tlahuitoltepec, una madre de familia de Ayutla agradeció infinitamente que los maestros y maestras ahora estén enseñando ambas lenguas, opinión que fue compartido por la mayoría de los asistentes. En esa ocasión la señora rememoró su experiencia que, por no hablar español, como trabajadora doméstica en la Ciudad de México vivió una fuerte violencia y maltrato de parte de los patrones, para ello recomendó hacer que los niños aprendan ambas lenguas. De esa manera pueden salir a las ciudades sin ningún temor, pero también pueden comunicarse con su gente.

Lo anterior, en cierta forma se puede explicar por la existencia o la ausencia de un proceso de reflexión que hay en cada comunidad acerca de la importancia de la lengua *ayuuk*, de su cultura y de su identidad. Si bien, estos procesos se pueden dar por iniciativa de los propios comuneros y/o intelectuales, sin duda el papel sociológico de los maestros y maestras resulta fundamental, la cercanía o la distancia que puedan tener con los padres-madres de familia permite afianzar un lugar importante para generar nuevos procesos educativos u otros con el respaldo de la población. La distancia hacia la población se observa por ejemplo que, los profesores trabajan por entrada y salida, su trabajo está reducido al salón de clases, por ende, no establecen un vínculo más comunitario, mucho menos iniciar un proceso reflexivo valorativo de la cultura y la identidad con los padres-madres de familia. En tanto son distantes, las ideas y proyectos novedosos no son compartidas, en su lugar son sometidas a críticas y fuertes cuestionamientos. Así, los docentes en gran parte son responsables en cómo la comunidad asume la implementación de nuevas prácticas educativas y discursos. Además, hay que señalar que fue el mismo magisterio que prohibió el *ayuuk*, castellanizó a las personas a base de la violencia física e infundió una vergüenza a lo propio (Reyes Gómez,

⁹⁷ Matagallinas es una agencia de Ayutla donde los curas y las monjas operan una escuela particular.

2005), por ende, tiene que luchar y desmitificar contra su propio papel histórico.

Respecto a la enseñanza de la lengua *ayuuk*, supuestamente una prioridad de la Dirección de Educación Indígena, la mayor parte del tiempo las clases se hacían en español, el *ayuuk* era únicamente para la asignatura de lengua materna. Los letreros, reglas, normas, materiales didácticos que lucían en las paredes se encontraban en español. Y cuando había reunión siempre se enfatizaba que el maestro o la maestra, el niño o la niña debe hablar, leer y escribir el *ayuuk*. A pesar de que el deseo de fortalecer las lenguas originarias tiene más de 20 años, su concreción lento.

4.3 Conclusiones breves del capítulo.

A lo largo de las páginas de este capítulo hemos versado acerca de las paradojas entre los discursos y las prácticas del PTEO y, de su potencia como una propuesta decolonial del saber y conocer el mundo que intenta revolucionar la educación escolar en el nivel básico. Para cerrar este capítulo quiero señalar primero sus paradojas y después sus potencias.

La perspectiva comunal de la educación en el esquema colectivo-proyecto como propuesta es muy atractiva pero su operación está condicionada por una serie de elementos que van desde lo sindical, profesional y hasta lo comunitario. Uno de los factores sindicales que vuelve inviable el esquema colectivo-proyecto son las constantes rotaciones que hace el magisterio como parte de sus derechos. Desde el ámbito profesional encontramos la práctica del “maestro de mochila veloz” que no puede comprometerse con otras actividades más allá del salón de clases pues éste sólo cumple con su horario. Y desde lo comunitario, las solicitudes y exigencias que hacen las autoridades comunitarias y los padres-madres de familia para remover a los docentes de sus centros de trabajo ya sea por pleitos personales o porque representan amenaza al cabildo municipal y al pueblo. Todo esto hace que el colectivo y el proyecto como lo plantea el PTEO no pueda tener posibilidades de proyectarse a largo plazo.

Además, el magisterio tiene otras prácticas educativas y sindicales arraigadas las cuales inhiben el desarrollo del proceso formativo desde la perspectiva comunal. Por ejemplo,

al regreso de las actividades sindicales de jornadas largas se privilegian los contenidos oficiales y lo local queda marginado, por lo tanto, los conocimientos locales resultan como meros complementos y no como el centro motriz. Sumado a estas, las posibilidades de asumir una actividad investigativa como tal son pocas, muchas veces las tardes los emplean para cuestiones administrativas rellenando formatos burocráticos o para desarrollar otras actividades económicas complementarias al salario docente. Y otra muy importante, las participaciones retributivas sindicales tienen efecto en lo académico, los tiempos extras exigen (y con justa razón) algún tipo de retribución, cosa que hasta el momento no ha habido.

Cuando los maestros y maestras introducen contenidos y conocimientos que han sido relegados por parte de la escuela por muchos años, los retos no se reducen a los problemas técnicos o pedagógicos, sino que es una lucha contra la mentalidad que existe en torno al papel de la escuela. Esto implica en primer lugar reconocer seriamente que los docentes no son los únicos agentes formadores y luego compartir conocimientos con los padres-madres de familia y a las autoridades para que estos funjan como educadores. Ésta práctica no sólo se trata de ceder y ya, ahora el maestro tiene la tarea de desmentir y desmitificar la centralidad de la escuela como espacio de formación, tiene que relativizar los conocimientos que se adquieren en ella y en los espacios comunitarios y familiares. De esta forma reconstruiría su papel con el riesgo de pasar una crisis de legitimación.

A pesar de sus paradojas, la perspectiva comunal del PTEO tiene una gran potencia decolonial. Como han señalado los teóricos decoloniales, la incursión de la epistemología de los pueblos en el nivel de educación básica ofrece posibilidades reales para que éstos puedan pensar y construir nuevos vericuetos que garantice a sus futuras generaciones su permanente recreación en un mundo cada vez más rapaz y desquiciado, o en su defecto, colaborar a construir un mundo más equilibrado en su relación con la naturaleza y entre las culturas que han y están soñando varios pueblos de América y del mundo. La recuperación de las formas y modos de saber propio que propone la S-22 es pues un intento de sacudir el monopolio que ha tenido el saber occidental en las escuelas el cual promueve una política del desarrollo y bienestar económico de las empresas, de los individuos y del capital. En cambio, la comunalidad, la política “comunal” es cósmica y va por la armonía de todas las entidades del cosmos. Así, hacer brotar el conocimiento de las comunidades y los padres-madres de familia en el ámbito escolar es un proceso de reencantamiento con lo natural y el trabajo colectivo,

la música, la fiesta, la defensa por la tierra, el bosque y el agua.

Por último, el aterrizaje de la comunalidad en la educación, en su versión más revolucionaria, representa un despojo al estado la rectoría de la educación pues propone transferirla a las comunidades, pero es una ruta poco explorada por la S-22, sigue siendo un sueño utópico de algunos intelectuales indígenas.

Capítulo V. Caso 3. Diversidad versus homogeneidad. Etnografía de una batalla en el campo jurídico.

Considerando que la educación es un proceso inherente a todas las tareas sociales que se concretan en la formación integral y continua para los individuos y es un eje fundamental para el desarrollo de la sociedad, se requiere de acciones encaminadas a su constante mejoramiento y transformación. Es este entendido social, el pasado 28 de febrero del 2014, se constituyó una comisión integrada por representantes de los poderes legislativo, ejecutivo y de la sección 22 del SNTE-CNTE, cuyo objetivo será revisar y tomar como base el análisis, diseño y construcción de la Ley Estatal de Educación. Que responda y respete la diversidad cultural, política, orográfica, climática y económica de Oaxaca. Sin duda alguna, la participación de los diversos actores del proceso educativo es indispensable en la tarea de consolidar un marco jurídico en materia educativa, sólido e incluyente. En este sentido, la conformación de la comisión representa la convicción y el firme compromiso fehaciente de las distintas autoridades del gobierno estatal de sumar esfuerzos para asegurar el derecho universal a la educación pública, laica, gratuita y obligatoria en apego al principio de progresividad hacia los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca. Garantizando el ingreso, permanencia y conclusión de sus estudios en el sistema educativo nacional. Adicionalmente con la disposición que caracteriza a las partes coadyuvantes se seguirán respetando los derechos y conquistas laborales los trabajadores de la educación por ser también actores directos en el proceso educativo, estos esfuerzos se amalgaman actualmente en un nuevo proyecto para transformar nuestra educación que sin duda orientará las acciones necesarias para lograr este fin, de esta manera exhortamos al pueblo de Oaxaca a involucrarse decididamente en los trabajos de consulta, debate y propuestas a través de foros que permitan enriquecer los trabajos que esta comisión tiene encomendadas. Por lo anterior, nos sentimos responsables y altamente comprometidos con el inicio de uno de los retos más importantes en la historia de la educación del Estado de Oaxaca. ¡Hagamos de nuestra educación un proceso compartido! 10 marzo del año 2014 (Sección XXII, 2014c)

En esta declaración política entre el gobierno del estado, la 62 legislatura del estado y la S-22 del SNTE-CNTE hay un intento de visibilizar los temas y problemas que se abordarían en la ley educativa de Oaxaca. Al menos vemos tres demandas centrales a incluir en la nueva Ley de Educación: el respeto a la diversidad (derecho a la diferencia), la educación pública y, el respeto a los derechos y conquistas laborales de los docentes. Si bien, los tres temas han sido elementos centrales de la lucha magisterial, respecto al primero el magisterio logró desarrollar un discurso importante, la diferencia se convirtió en una bandera de batalla. Este

discurso se alimentó de conceptos nacidos del movimiento indígena. Así, no sólo se quedó con su ya histórico discurso clasista, sino que hizo suyas las demandas de la lucha de los pueblos originarios. Incluso, los mismos funcionarios de Oaxaca reconocieron el tema de la diversidad como un asunto a atender en la RE, el mismo gobernador lo colocó como tema principal al entregar un anteproyecto de ley a los legisladores oaxaqueños. Durante el primer foro, realizado un día después de la firma del acuerdo político en la Alameda, el titular del IEEPO señaló que “lo que se busca con estas acciones es crear una RE que incluya lo relacionado con la pluriculturalidad de Oaxaca, de manera armonizada con la Reforma Federal sin violar la Constitución” (Comunicación Social del Gobierno del Estado de Oaxaca, 2014). Para las voces opuestas al magisterio, sin duda, el acuerdo se trataba de una contrarreforma, de una insubordinación a las disposiciones federales, pero también de una subordinación del gobernador hacia la S-22.

El gobernador Gabino Cué ha gobernado hasta ahora aterrado o coludido con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. No sólo se ha negado a reconocer los estudios realizados por alumnos de la sección 59, rival de la 22, sino que ha estado dispuesto a pagar quincenas y bonos de desempeño íntegros a los docentes de la CNTE a pesar de que no se han presentado a trabajar durante meses. Ahora da un paso más al declararse en rebeldía ante una Federación que corre con los gastos íntegros del sistema educativo oaxaqueño (Sarmiento, 2014, Marzo 11, Sergio Sarmiento).

[...] es inusual que los maestros y maestras en rebeldía cuentan con un nuevo activo, el gobernador Gabino Cué, que ha engañado al gobierno federal. Le mintió al secretario de educación, Emilio Chuayffet, y se ha burlado del subsecretario de gobernación, Luis Miranda, responsable de llevar la negociación política con los maestros y maestras, al hacerles creer que está implementando la RE en el estado. Pero lo descubrieron. El gobierno federal recibió datos concretos del timo del gobernador (Riva Palacio, 2014, marzo 31, El Financiero).

Además de la obvia diabolización de los maestros y maestras y de paso al gobernador, estos periodistas tienen muy claro que las entidades federativas deben acatar las disposiciones federales pues de ellas dependen económica y jurídicamente. Por ende, los gobernadores están obligados, en este caso, a armonizar la Ley Educativa. A pesar de estas críticas, la S-22 organizó 37 foros entre marzo y mayo en donde participaron los docentes, padres-madres de familia y autoridades. Aunque los diputados se habían comprometido con la firma del acuerdo, sólo asistieron dos o tres funcionarios y optaron por su cuenta organizar otros foros regionales con el argumento de que en los del magisterio no se habían acogido todas las voces. Después de organizar sus foros, se acusaron entre ellos de convertir los eventos en una pasarela de posibles candidatos para las presidencias municipales y las diputaciones federales.

Por su parte la S-22 junto con los funcionarios del gobierno elaboraron la iniciativa de reforma la cual fue entregada por el gobernador al congreso local en la segunda semana de agosto del 2014. Después de esto, el diputado Alejandro Áviles del Partido Revolucionario Institucional (PRI), declaró ante la prensa que su partido no permitiría que la propuesta de ley de la S-22 fuera aprobada en el Congreso porque no debe existir una ley estatal por encima de la federal, “estamos en la sintonía de que si se llegara a aprobar la Ley de Educación para el Estado de Oaxaca, tendrá que ser armonizada a la legislación federal y sin violentar la Constitución Política de nuestro país” (Editorial, 2014, octubre 22, E-Oaxaca). Aquí la constitución se considera como la biblia, sus artículos son sangrados como las escrituras de los santos, por ende, se le debe mostrar un respeto absoluto. A su vez, es feminizada, como una mujer sagrada que no puede ser violada y que en cualquier caso tendrá ante sí a un enorme ejercito de defensores honestos para protegerla. En términos de Marx diríamos que la constitución es un fetiche, un producto (mercancía) del trabajo humano (de los legisladores) cobra vida de forma independiente, se erige como una entidad con vida y poder propia, superior a las personas. Lo “imaginado en la ley termina siendo más real que el habitante concreto y diverso” (Castro Neira, 2015: 66). En este caso, la constitución es más real que los reclamos y las demandas del magisterio.

Durante los meses restantes del 2014 y todo 2015, la iniciativa no figuró como tema de discusión en el congreso. De hecho, sólo algunos de sus contenidos fueron retomados en la armonización de la RE que finalmente se aprobó el 9 de abril y se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Oaxaca el día 11 del mismo mes del 2016.

Bueno, ¿En qué sentido la propuesta del magisterio contravenía la RE? ¿Qué es lo que estaba en juego? ¿Qué defendía la RE y qué defendía la iniciativa del magisterio? Para despejar estas dudas, he organizado el capítulo en dos subapartados.

En el primero, a partir de la revisión de material bibliográfico de posturas y perspectivas contrastantes intento discutir los orígenes, los postulados teórico-filosóficos de la RE, y por supuesto, las críticas y las defensas en relación a los conceptos de “calidad” y “evaluación. El (la) lector (a) encontrará los argumentos contrastantes con los cuáles los estudiosos han vertido sus críticas y defensas hacia la RE. Por un lado, veremos una crítica feroz al ropaje mercantil y por el otro, una defensa a favor de los derechos de los niños y a la calidad como un componente imprescindible para sobrevivir en el mundo actual.

Y en el último, a través del seguimiento de las reuniones y eventos en los que se discutieron los conceptos y las categorías para elaborar la iniciativa de Ley, pero sobre todo de los foros de consulta ciudadana realizados en los tres sectores de la Sierra Norte y en los ocho sectores de la región de Valles Centrales. Aquí presento la diversidad y la diferencia como los lugares de anclaje desde donde el magisterio argumentó la necesidad de una educación y una evaluación culturalmente pertinente. A partir de la defensa a “ser diferentes” emergieron conceptos como comunalidad, evaluación contextual, autonomía educativa, mismos que arrojaron teóricamente la evaluación, la función de los maestros y maestras y los padres-madres de familias y las autoridades educativas, comunitarias y estatales. En ese sentido, trataré de mostrar la manera en cómo la diferencia se erigió como la gran enemiga de la homogeneidad neoliberal. Para los maestros y maestras, la pretensión homogeneizadora es sinónimo de mayor sujeción y subordinación, por ende, la diferencia aparece como la posibilidad de un proceso de insubordinación y emancipación. Desde la diferencia el magisterio se opone, discute y contraviene a la homogeneidad neoliberal y en su lugar, reivindica la vida comunal en el espacio escolar y comunitario.

5.1 La reforma educativa. Discusiones analíticas y teóricas.

5.1.1 Cuestiones generales de la reforma educativa.

“Es notable que no se propongan cambios de políticas o estrategias radicalmente distintas a las que se habían intentado hace más de 20 años; por lo tanto, la reforma parece ser más una enmienda de acciones previas” (Flores Crespo y García García, 2014: 15). Ciertamente no podemos obviar que en las décadas y sexenios presidenciales ha habido varias reformas en el ámbito educativo. De acuerdo con Carlos Ornelas (Ornelas, 2014), el antecedente más cercano de la RE es la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) que impulsó el presidente Felipe Calderón (2006-2012) en alianza con la dirigencia nacional del SNTE, programa que no tuvo mucho éxito. De hecho, varios estudiosos han afirmado que fue un fracaso. Este debió ser el referente de EPN pues su estrategia fue aliarse con la dirigencia de los partidos

para impulsar la RE y las otras reformas a través del Pacto por México, un acuerdo político que firmaron el gobierno federal, el PRI, el PAN y el PRD el 2 de diciembre de 2012. Ahí los dirigentes de los partidos se comprometieron con ocho compromisos para reformar y fortalecer la educación pública.

Instaurar el Sistema de Información y Gestión Educativa; consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa; fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas; incrementar el número de escuelas de tiempo completo; ofrecer a maestros y estudiantes computadoras portátiles con conectividad; crear el Servicio Profesional Docente, fortalecer la educación inicial de los maestros y maestras; incrementar la cobertura en educación media superior; y establecer un programa nacional de becas (Presidencia de la República, 2013).

A través del pacto con la dirigencia de los partidos, EPN aseguró la aprobación de la iniciativa entre los legisladores. En esa firma, los firmantes afirmaron que el Pacto combatirá a los poderes fácticos que retan al Estado, los cuales tienen una creciente influencia y constituyen un gran obstáculo para el cumplimiento de las funciones de las instituciones del Estado mexicano. Entre estos poderes fácticos estaba el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)⁹⁸. Combatir a los poderes fácticos implicaba la descolonización (Ornelas, 2014) de las instituciones y funciones del gobierno las cuales estaban en poder del SNTE y la CNTE, tales como las direcciones de las escuelas, supervisiones y jefaturas de zonas, incluso puestos más altos en los estados y en las instituciones nacionales, “el proceso de colonización se

⁹⁸ Después de la aprobación de los artículos 3ro y 73 de la Constitución Mexicana, como han sido en su historia, las secciones adheridas a la CNTE realizaron diversas movilizaciones para manifestar su rechazo a la reforma educativa. Aun así, el ejecutivo firmó el decreto el 25 de febrero del 2013 éste fue publicado al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación. Justo el día en que el ejecutivo firmó el decreto, el magisterio de la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG) de la Sección 14, se fue a paro de labores hasta principios de abril. Por su parte, las maestras y maestros de la S-22 realizaron un plantón masivo en las vacaciones de semana santa y al término continuaron con sus labores educativas. En cierta forma confiaron poder influir en las leyes secundarias que reglamentan la operatividad de la RE. Incluso no se quedaron en plantón el 15 de mayo como venían haciendo en los años anteriores, sino que terminaron y cerraron el ciclo escolar.

Cuando se anunció la discusión de las leyes secundarias a mediados de agosto, el 16 de agosto la S-22 decidió estallar en paro indefinido. El 18 y 19 de agosto las maestras y maestros arribaron y se plantaron en zócalo en la Ciudad de México. Desde ese lugar se trasladaron a diferentes puntos de la ciudad para bloquear o cortar el tráfico como una forma de hacer presión para hacerse escuchar ante los funcionarios del Estado y exponer sus inconformidades, su proyecto educativo y su propuesta de Ley de Educación.

Además de las secciones adheridas a la CNTE, algunas secciones oficiales mostraron cierta inconformidad en los estados de San Luis Potosí, Baja California, Veracruz, Yucatán, etcétera. Frente a esto, en febrero del 2013, la maestra Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE, fue capturada y apresada por desfalco del sindicato y en su lugar quedó un incondicional del gobierno federal, por ende, la dirigencia nacional del SNTE se convirtió en un aliado importante para coadyuvar la implementación de la RE. Así, la CNTE quedó como el único interlocutor inconforme.

incrementó y llegó a su perfección en 2007, cuando el presidente Felipe Calderón designó al yerno de la señora Gordillo como subsecretario de Educación Básica” (Guevara, 2016a: 41; Ornelas, 2014: 21). Pero esto no se logró por esfuerzo único del SNTE, sino fue parte de una estrategia de gobernabilidad autoritaria, corporativa y corrupta que salió fuera de control de las instituciones estatales (Bensusán y Tapia, 2014; Ornelas, 2014).

Si bien la RE aborda varios temas, la “evaluación” es el motor con que se pretende movilizar y transformar la educación para revertir el rezago educativo. Con la idea de asegurar la imparcialidad de la evaluación, la RE mandató la autonomía del el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que tiene como “tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”. A su vez, es el encargado de diseñar los instrumentos de evaluación tanto para docentes como para estudiantes. Y para su aplicación y ejecución a la par se creó el Servicio Profesional Docente, encargado de administrar el personal idóneo en el servicio educativo. La introducción de la evaluación docente como un componente central de la RE tiene tres grandes implicaciones: laboral (Aboites, 2013; Alcalde, 2014; Coll, 2013; Didriksson, 2015; Hernández Navarro, 2013a), política (Arnaut, 2015; Bensusán y Tapia, 2014; Ornelas, 2014) y profesional (Guevara, 2016b; Schmelkes, 2013). Las tres afectan directamente la vida profesional del docente y el poder (fuerza) del sindicato.

En el plano laboral, implica que el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio profesional docente estarían sujetos a los resultados de una evaluación que básicamente consiste en un examen (aunque se ha dicho que estaría acompañado con otros instrumentos y criterios). En este sentido es que se dice, que muchos dejarían de desempeñarse como docentes en tanto no superen los mínimos requisitos después de tres intentos, por ende, se puede interpretar como una amenaza a la estabilidad laboral.

La tesis que prevalece es que cuando las instituciones trabajan con grandes números de trabajadores, la mejor manera de controlarlos es crear un régimen especial. De esta forma, se abre paso a la inestabilidad laboral, a la precariedad y a la indefensión como única manera de que las instituciones funcionen (Alcalde, 2014: 111)

Lo anterior contradice la visión positiva de la RE. Por ejemplo, para Pedro Salazar, el establecimiento de las reglas claras para el ingreso, promoción y reconocimiento son potencialmente pacíficos, “es alentador y no lesiona los derechos de nadie, por el contrario,

aumenta las posibilidades de ofrecer garantía al derecho de las personas a recibir una educación de calidad” (Salazar, 2013: 146). Desde esta visión, se evita que las asignaciones a los puestos se hagan por méritos sindicales, sino a partir de méritos profesionales. De hecho, Gilberto Guevara propone que los directores y supervisores deberían ser empleados de confianza y no sindicalizados pues el estado tendría mayor autoridad sobre los trabajadores. En “toda empresa, cualquiera que sea su tipo, debe tener bien definido quién manda y quién obedece” (Guevara, 2013a: 39). De esto modo, depende de la perspectiva desde donde se le mire, las escuelas funcionarían como empresas ya sea para producir o mejorar una educación de calidad.

Otro efecto que se da por hecho, es que la evaluación supone una mejoría constante del docente en su conocimiento profesional y desempeño profesional, “la evaluación es para mejorar” (Schmelkes, 2013: 110), el perfeccionamiento de habilidades se traduce en ser mejores docentes. Por ende, debe repercutir en el mejoramiento del logro educativo, aunque como dice la misma autora el logro no sólo depende del docente sino de otros factores y actores que confluyen en el proceso educativo. A pesar de que existe una literatura basta de que el logro educativo no es unifactorial (Bensusán y Tapia, 2014; Guevara, 2013b; Tapia, 2013), la evaluación docente se convirtió en el centro de la RE y en un mandato constitucional. Para Hugo Aboites, la RE trata de convertir al “profesor en un especialista en la resolución de exámenes estandarizados” (Aboites, 2013: 32) pues la evaluación consiste básicamente en un examen que no refleja la experiencia ni la trayectoria.

Desde el ámbito político (Bensusán y Tapia, 2014; De Ibarrola, 2014; Guevara, 2013a; Ornelas, 2014), la introducción de la “evaluación” como motor de la “educación de calidad” tiene efectos directos sobre la relación del sindicato y el estado. Con la RE, el ingreso, permanencia y promoción en el servicio docente estaría operada y manejada por parte de las autoridades educativas y no del sindicato como se venía haciendo. Este cambio, supone que en automático el sindicato pierde poder. Además de restarle recursos de gestión y decisión a éste último, hay una “redistribución del poder entre los principales actores” (Bensusán y Tapia, 2014: 93) involucrados en la educación. Con el despojo de la atribución del manejo de los empleos al sindicato, el estado recupera la rectoría de la educación (Guevara, 2013a; Ornelas, 2014). Todo supone que los mexicanos deberíamos contentarnos con ello pues finalmente el sindicato ya no tendría más decisión sobre la educación de nuestros hijos. Pero

esto también es incierto como dejan ver algunos autores. Por ejemplo, Axel Didriksson (2015) apunta que “la tan mentada recuperación del Estado no recuperó nada porque sigue la oprobiosa relación del SNTE-gobierno funcionando enteramente a favor del PRI” (Didriksson, 2015: 17). Por su parte, Bensusan y Tapia (2014: 103) advierten que las movilizaciones que han habido y las disidencias que han surgido vuelven incierto que el estado pueda mantener la rectoría de la educación

5.1.2 ¿Educación de “calidad”?

En la reforma al artículo 3 de la Constitución Mexicana, la calidad se introdujo de la siguiente manera:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

II. d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

IX. c). –El Instituto deberá– generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (DOF, 2013a)

De entrada, hay que señalar que el término “calidad” tiene una ambivalencia en la redacción de la Ley. De un lado, aparece como un punto de llegada pues se refiere en términos de futuro deseable, “garantizará” y “será” de calidad. Esto quiere decir que la educación pública de México “no tiene calidad”. Por otra parte, aparece como un atributo cuando dice que el INEE le corresponderá “evaluar y mejorar la calidad”. En este caso diríamos que la educación actual es de mala o de poca calidad. Si vamos por la primera línea, tenemos que pensar que la educación debe llegar a ser de calidad. Y si vamos por la segunda, hablamos de “mejorar la calidad”. Esta oposición ha dividido las interpretaciones académicas.

Por ejemplo, autores como Hugo Aboites (2013), Tatiana Coll (2013), Luis

Hernández Navarro⁹⁹ (2013) han criticado duramente el concepto de calidad por su rasgo mercantil y empresarial, una interpretación de la que se han apropiado muy bien los maestros y maestras de la S-22 para rechazar la RE. En la misma línea, pero contrario, el presidente de Mexicanos Primero Claudio X. González ha promovido la RE bajo la idea de que se debe alcanzar la calidad, “la lógica: sólo con mejores maestros podemos aspirar a una educación de calidad”.

En la segunda interpretación, podemos encontrar la posición de la ONU, la UNESCO, Sylvia Schmelkes (1994, 2013), Gloria del Castillo (2013), Gilberto Guevara, entre otros, la calidad se trata de un atributo que se puede adjetivar con términos como mala, poca, buena, peor o mejor, por ende, es algo que se puede evaluar.

A pesar de que no todos los académicos coinciden en el uso del término “calidad”, todos han diagnosticado que la educación del país tiene grandes problemas de rezago: los estudiantes no saben hacer las operaciones básicas, poca comprensión lectura e incoherencias en la redacción, etcétera. Sobre esto, se han ofrecido explicaciones que apuntan diversas causas: falta de preparación de los maestros y maestras, falta de financiamiento, corrupción tanto en el sindicato como en las autoridades educativas, subordinación de la academia a lo sindical (muchas ausencias por movilizaciones sindicales). Ante esto, de mientras la RE plantea que se puede alcanzar/mejorar (depende que postura se tome) la calidad a través de la evaluación docente y de otras evaluaciones que el INEE considere necesario.

La interpretación del empresariado

Aunque no se trata de una voz autorizada en términos académicos, pienso que las opiniones del empresariado tuvieron más difusión que los debates de los científicos sociales en torno al tema. Los escritos de Claudio X. González Guajardo¹⁰⁰, presidente de Mexicanos Primero y acérrimo crítico de la CNTE, tuvo una gran reproducción en la prensa local, algo que no sucedió con las voces académicas. Tanto en su blog personal como en sus conferencias y

⁹⁹ Aunque no es académica como tal, su interpretación es la que ha tenido más influencia en el magisterio de la S-22.

¹⁰⁰ Para conocer más acerca de su historial se puede consultar su currículum disponible en el sitio <http://mexicanosprimero.org>. Ahí se puede ver que ha jugado un papel importante para disfrazar a las grandes empresas de México como organismos comprometidos con la justicia social a través de la figura de fundaciones y asociación civil.

entrevistas siempre habló de “alcanzar la calidad” de la educación en México a partir de los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA¹⁰¹). Por ejemplo, en su conferencia de prensa sobre los resultados de la prueba PISA del 2013 mencionó que México quedó en el lugar 34 de 34 países de la OCDE y en el 53 del total de 65 naciones participantes. Según sus palabras, los pésimos resultados son el reflejo del trabajo docente y del sindicalismo magisterial. Esta afirmación tiene su base en ideas como las que se muestran en las siguientes líneas:

Las cúpulas sindicales están bien organizadas y financiadas, mientras que el Estado ha perdido el control de la educación. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) es un grupo de la delincuencia organizada de cuello blanco (Claudio X. González en Navarro y Calva, 2015, agosto 29, en Alto Nivel)

Mención especial merecen los comisionados sindicales. Mexicanos Primero ha podido documentar la existencia de por lo menos 22,353. El costo al erario de mantener a ese personal es de más de 1,700 millones de pesos anuales. Ante este agravio tan evidente a la educación, a la hacienda pública y a todos los mexicanos, nosotros tenemos una propuesta: ¡Fin al abuso! ¡Fin a las comisiones sindicales! (González, 2013b).

–La RE implica– pasar de un sistema de entrega de plazas con criterios políticos y clientelares, a la instauración de un método más justo y meritocrático. La lógica: sólo con mejores maestros podemos aspirar a una educación de calidad. Implicaba, entre otras cosas, dejar atrás la brutalmente atrasada práctica de la venta y herencia de plazas (González, 2013a).

Para el caso de Oaxaca, en su reciente texto escribió lo siguiente.

En esencia se privatizó la educación y la estructura sindical usurpó el sistema educativo. Ese sistema –el de Oaxaca– es el peor de México. Se ubica en el lugar 32 de 32 estados. Cerca del 90% de los estudiantes de dicho sistema no aprenden lo básico que se debería aprender en la escuela. La deserción y expulsión son cotidianas y comienzan desde la primaria. El promedio de escolaridad en Oaxaca no llega a 1ero de secundaria. El desvío de recursos es monumental. Mientras que la nómina está repleta de aviadores y comisionados, a las escuelas les falta lo más indispensable: baños, agua, electricidad, en ocasiones piso y paredes. Las cabezas del sindicato argumentan que no se puede educar en escuelas maltrechas; lo que no dicen es que en buena medida las escuelas están maltrechas porque la cúpula ha gestionado sueldos y prestaciones de miles de comisionados y aviadores que no sirven a la educación sino a los propósitos de la dirigencia y porque desvía cuantiosos recursos destinados por los mexicanos a la educación de los oaxaqueños a fines no-educativos. Los grandes abusos de los líderes sindicales están cada vez más y mejor documentados. Estamos hablando de un sistema educativo fallido, mentiroso y simulador. Dicho sistema no cumple ni en calidad ni tampoco en cantidad. Hace mucho que en Oaxaca no se cumple con un ciclo escolar completo. Los ciclos escolares no son de 200 días, son de 160, 150, 140 días, dependiendo del año. Si un alumno no asiste una cuarta parte o más del ciclo escolar a la

¹⁰¹ En su sitio web del programa señala que “es un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos”.

escuela es un alumno que en automático estaría reprobado.

Y esa es la corrupción mayor del sistema educativo encarnado por la Sección XXII de la CNTE: es un sistema que ha dejado en el olvido a los niños y jóvenes de Oaxaca y un sistema que se olvida de los niños y jóvenes pierde su esencia misma (González, 2015).

En esta larga cita, González Guajardo insinúa que los maestros y maestras no cumplen con su función de educadores. Primero porque no están preparados para desempeñarse como docentes y la mejor prueba que argumenta es que una buena parte de la planta docente de Oaxaca heredó la plaza, ingresó al servicio docente con el nivel de bachillerato, o tuvo una formación superior diferente a pedagogía y educación o en el peor de los casos, compraron la plaza. Esta afirmación no se puede sostener porque el mismo sistema educativo de Oaxaca obligaba a los maestros y maestras a hacer la licenciatura si ingresaban con bachillerato terminado, y si venían con licenciaturas diferentes a educación o pedagogía estaban obligados a realizar una maestría en el campo pedagógico. Además, no existe algún dato confiable sobre el número exacto de maestros y maestras con nivel de preparatoria. Aún con estos detalles, la propuesta de Mexicanos Primero es que se debe aplicar una evaluación universal para acceder, permanecer y ascender en el servicio docente. Al igual que Gilberto Guevara (2016b), recomienda que supervisores y directores deben ser de confianza y no de base. Lo anterior implica medir el conocimiento de los aspirantes y docentes a partir de indicadores comunes que establece la OCDE para sus países integrantes y, de acuerdo a los resultados, se decide premiar o castigar a los docentes. A pesar de que las formas tradicionales para acceder a una plaza o a un trabajo no necesariamente significan ser mal docente, para González estas no son adecuadas para garantizar la calidad de la educación.

Un segundo aspecto que deja entrever el texto es que la participación sindical y la corrupción de los líderes sindicales son factores decisivos en la calidad de la educación. Pero esto no es del todo aceptable. Veamos por qué. La calidad no depende única y exclusivamente de cuantos días pasan los niños en el aula sino de muchos factores más: infraestructura, salario, empleos, materiales educativos, etcétera. En su tesis doctoral, Luis Tapia (Tapia, 2013) *Sindicalismo magisterial y logro educativo*, demuestra que los logros educativos de la S-22 no son tan diferentes a los de otras secciones si se consideran otros factores. Es decir, los de Oaxaca tendrían los mismos resultados si tuvieran las mismas condiciones, lo cual en cierto modo desmiente la versión de Mexicanos Primero. Al igual que la ausencia por participación sindical, la corrupción de los líderes sindicales no es del todo creíble. A lo largo

de su historia de la S-22 las bases han denunciado los diferentes actos de corrupción, incluso en las asambleas estatales se nombra una “comisión de honor y de justicia” para investigar este tipo de actos. Justo, para impedir la instauración de un cacicazgo en el poder como sucede en los partidos políticos, el movimiento democrático cuenta con un sistema rotativo¹⁰² para ocupar los puestos de dirección.

Aunque la corrupción no alcanza las magnitudes que se dan en otras instancias del mismo gobierno, en otro sentido hay corrupciones que se toleran lo cual hace pensar que hay corrupciones malas, buenas y otras no tanto. Por ejemplo, la figura de los comisionados sindicales, quienes además de cobrar sus salarios de docentes también reciben un salario adicional por la comisión. En Oaxaca, anteriormente el edificio sindical aparecía como si se tratase de un centro de trabajo escolar, por ende, las autoridades sindicales cobraban en dos centros de trabajo. Esta práctica, no es algo exclusivo de la S-22 ni del SNTE, en realidad se trata de una práctica de otros sindicatos de trabajadores del Estado, es más se concibe como parte de los derechos sindicales concedidos en la época postrevolucionaria.

Y en el caso específico de los aviadores en su mayoría son familiares y amigos de los funcionarios públicos, en ningún momento se han parado en las aulas. Después de la reestructuración del IEEPO en julio del 2015, en la prensa salieron a relucir varios nombres de diputados y funcionarios del gobierno quienes además de cobrar su sueldo como representantes populares también cobraban su plaza docente.

Ante la participación y la corrupción sindical, Mexicanos Primero propuso que se deje de pagar a los comisionados sindicales y a los aviadores pues se trata de un mal gasto¹⁰³ de recursos. Pero lo más importante señalaron eliminar la figura de comisionados sindicales y limitar los días de ausencia por mes, es decir, no habría ningún docente sin grupo lo cual significa que los asuntos sindicales serían atendidos en las tardes o fines de semana y nadie más podría ausentarse por más de tres días continuos sin justificación ya que es causal de despido. Si bien González Guajardo muestra las causas y las soluciones del problema

¹⁰² Como hemos visto en el capítulo dos, en otras secciones del SNTE los líderes sindicales pueden permanecer eternamente en puestos sindicales sin regresar nunca más a las aulas. Los casos más emblemáticos son de la maestra Elba Esther Gordillo y su antecesor Carlos Jonguitud quienes estuvieron al frente del sindicato por más de 20 años. Esta línea lo sigue la S-59, la mayoría de sus dirigentes actuales formaron parte de la dirigencia sindical de la S-22, es decir, desean estar en los puestos de dirección.

¹⁰³ En el año 2013 Mexicanos Primero publicó “(Mal) Gasto. Estado de la educación en México, 2013”, en el diagnóstico se ofrecen cifras y datos en cómo se “malgasta”, el presupuesto educativo.

educativo, en ningún momento discute de manera amplia y detallada la *calidad de la educación* desde el campo pedagógico. No se detiene a analizar ni los contenidos, ni los enfoques, ni las estrategias docentes del sistema educativo nacional. Tampoco analiza el papel de las instituciones formadoras de docentes o de las universidades públicas y privadas de donde provienen una buena parte de los docentes. La ausencia de su voz en el campo pedagógico y educativo para discutir seriamente la *calidad* lo reduce a un portavoz de la iniciativa privada, pero con gran sensibilidad y empatía al derecho a la educación de los niños.

Interpretación mercantilista y empresarial

De acuerdo con Renán Vega el término calidad fue introducido por un economista en 1966, dos años después fue retomado por un experto de la UNESCO y en 1983 en Estados Unidos en el Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación se habla de la calidad educativa como un lineamiento de política por parte de un Estado.

De ahí en adelante el término de “calidad educativa” se introdujo en la jerga oficial, e incluso entre sectores críticos, hasta convertirse hoy en un lugar común, cuando ningún gran pedagogo y educador ha utilizado tal término, que ha sido extraño a la reflexión sobre las grandes cuestiones de la educación (Vega, 2012).

Siguiendo la línea, para Hugo Aboites (2013), Tatiana Coll (2013), Manuel Pérez Rocha (2013a, 2013b), entre otros, en la RE el término *calidad* más que educativo y pedagógico está cargado de nociones empresariales.

La palabra calidad carece de significado propio, solamente insinúa, sugiere, y se puede usar para todo; por eso es muy útil para la mercadotecnia, pero es inútil para la educación, pues la definición de una educación de "buena calidad" empieza con la especificación de los objetivos, métodos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades que orientan y constituyen a cada sistema o programa educativo (Pérez Rocha, 2013a, enero 10, La Jornada).

Para el Banco Mundial y la OCDE, “la calidad aparece como estrechamente relacionada con el concepto de eficiencia y sus distintos significados” (Aboites, 2013: 28). Entre otras, significa el uso mínimo y aprovechado al máximo de los recursos para la obtención de resultados esperados, “hacer más con menos” (Díaz Barriga, 1994). La evaluación y la medición, son filtros para aceptar a los aptos y rechazar a los no aptos y con ello asegurar el mejor uso de los recursos. A su vez, implica hacer lo mismo en los contenidos y en el proceso educativo, formar sólo en algunas competencias, “es decir, habilidades e información muy

específicas, establecidas, no pocas veces, a partir cómo deciden los sectores empresariales las necesidades de educación para el país” (Aboites, 2013: 29). Puesto que *calidad* no tiene una base en la educación y en la pedagogía, se trata de un fetiche pedagógico (Díaz Barriga, 1994: 162). Para lograr la aceptación y la legitimación entre la población, la RE se tuvo que confeccionar con recursos retóricos donde se mezcla lo tradicional y lo moderno¹⁰⁴. Se le viste de otros conceptos para desprenderla de su origen mercantil y erigirlo como algo genuino. Este lenguaje jurídico, Tatiana Coll lo describe de la siguiente manera.

Es falso y demagógico porque a pesar de la modernidad que ostenta, no se atreve a abdicar de las viejas banderas del 'viejo y obsoleto nacionalismo'; entonces todos estos nuevos valores aparecen entremezclados con los tradicionales: equidad, igualdad de oportunidades, democracia, respeto y aprecio por la diversidad, progreso científico e incluso 'los ideales de fraternidad y la igualdad de derechos', evidenciándose, por lo menos, como contradictorios y demagógicos en realidad (Coll, 2013: 45).

Por su parte, Luis Hernández Navarro, quien ha sido uno de los analistas de la RE y asesor de la CNTE, apunta que la introducción del término en el ámbito educativo responde a los deseos macabros del mercado global, “transformar la educación pública hacia un modelo de mercado” (Hernández Navarro, 2013a: 16). Esto es, para el magisterio de la CNTE, un proyecto procreado entre los gobernantes del estado mexicano y la clase empresarial, lo cual no es nada nuevo.

Carecen de legitimidad, toda vez que nunca fueron consultadas con la ciudadanía, ni con el magisterio nacional, de tal modo que sólo se atendieron las opiniones de instituciones ajenas a la educación y a la realidad de nuestro país, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); organismos empresariales como Mexicanos Primero, Muévete por la Educación y Empresarios por la Educación Básica, cuyo fin es el lucrar con la educación (CNTE, 2013: 6)

De acuerdo con las maestras y maestros de Oaxaca, el ejercicio del poder (gobierno) en el Estado mexicano históricamente ha tenido un vínculo íntimo con el mercado global que se materializa en Leyes como la RE y demás programas gubernamentales. Donde, los gobernadores, legisladores y los justicieros, sí no en su totalidad, trabajan para los dueños del mercado que a la vez son ellos mismos. No es la voluntad del pueblo que se busca acoger en un proceso electivo sino los intereses de grupos de personas, dueños del mercado y del

¹⁰⁴ “Estamos muy atrasados y nos urge movernos, pues el mundo no nos va a esperar. [...] ¡A cumplir! ¡Ya no hay lugar para la timidez y la dilación! Éstas palabras de Claudio X. Gonzalez (2013), sintetiza muy bien la idea de modernidad.

capital. La relación indisoluble entre los gobernantes y la clase empresarial, según Luis Hernández (2013), quedó evidenciada por la facilidad con que los legisladores aprobaron la RE y por el respaldo total de la derecha empresarial que manifestaron gustosamente su apoyo al ejecutivo en desplegados y conferencias en los medios más importantes e influyentes del país. Ante esta pretensión, la CNTE y sus intelectuales no se cansan de señalar su origen mercantil, repiten una y otra vez que la RE fue impulsada y auspiciada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Frente a esta postura, Gilberto Guevara (2016a) es muy tajante en afirmar que la RE no es ninguna imposición de la OCDE, pensar lo contrario es creer “que nuestros políticos y técnicos no son sino títeres, marionetas, fantoches manipulados por otros personajes que son omnipotentes” (2016a: 83). En mi opinión, si bien no hay una imposición como tal, la calidad de la educación de los países desarrollados es considerada como un ejemplo a seguir y a alcanzar, se trata pues de seguir una lógica capitalista a través de la estandarización.

Desde la perspectiva de la CNTE, el mercado y el capital son entidades con una gran capacidad camaleónica para penetrar el campo educativo a través de la Ley. Su irrupción, en la educación es entendida como proyecto para privatizar la educación pública. Desde esta mirada se puede pensar que, en nombre de la calidad, se pretende transferir la educación pública a manos de particulares. Esta afirmación es difícil de sostener como hemos visto más arriba, por lo tanto, se trata de una mera especulación pues no hay indicios claros de una posible privatización. La lectura privatizadora de la CNTE se empata con las de algunas organizaciones de izquierda como del Partido Movimiento Regeneración Nacional (Morena) y algunos sindicatos como el SME quienes han dicho que la reforma energética es una clara privatización de PEMEX, al respecto podríamos decir que ciertamente se de una apertura a la participación de la iniciativa privada, pero podemos cuestionar, ¿qué tanto los mexicanos tenían una participación en la decisiones sobre los gastos y las ganancias en tanto fue una empresa paraestatal, qué tanto se involucró la sociedad civil en su operación, hubo realmente una participación como tal o más bien se trató de un tipo de fetiche? Estos cuestionamientos merecen una discusión aparte, mientras aquí me limito a señalar los argumentos que desplegó la CNTE para encajar la RE como un proyecto externo y privatizador.

Interpretación integradora

Contrario a la visión anterior, si revisamos los documentos de la UNESCO la definición del concepto de “educación de calidad” es bastante amplia, en su mayoría relacionada con que la educación debe tener como objetivo la consecución de una mejor calidad de vida (Faure, Cavaco, y Lomba, 1973: 83). En su publicación anual de la revista *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2004), en la introducción define que para mejorar “la educación de calidad” se deben considerar cinco dimensiones para la evaluación y la intervención: 1) la dimensión de la característica de los estudiantes, 2) la dimensión del contexto, 3) la dimensión de los aportes potenciadores, 4) la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje, 5) la dimensión de los resultados. Esto quiere que la educación de calidad debe tomar en cuenta las características propias del estudiante, sus capacidades y experiencias; el contexto socio-económico; las políticas educativas y el currículo, docentes; los materiales y apoyos disponibles; las prácticas docentes; y, por último, los resultados.

Sylvia Schmelkes¹⁰⁵ (1994) ha empleado el concepto desde los noventas del siglo pasado en un sentido más amplio, adscrito a las recomendaciones de la ONU y la UNESCO. En sus textos, la *calidad educativa* se puede leer más o menos similar a calidad de vida. Lo cual se puede entender cómo vivir con las mínimas carencias.

“La preocupación por la calidad es, quizá, lo que mejor caracteriza nuestros tiempos. La calidad de vida es una aspiración legítima de todo ser humano. Esta calidad de vida depende primordialmente de la calidad del quehacer humano, y en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente. Y la función de la educación es crear seres humanos de calidad” (Schmelkes, 1994).

A pesar de ello, en ningún momento cuestiona el origen mercantil de ciertos conceptos. Por ejemplo, los conceptos de eficacia y eficiencia que para el magisterio de la CNTE pertenecen totalmente al mundo del mercado. La autora los adopta como los ejes o componentes en los que se debe prestar atención a la hora de hacer una educación de calidad. Agrega a estos la relevancia y la equidad. Así, la calidad educativa se puede desarrollar, analizar y evaluarse en cuatro ejes (Schmelkes, 1994, 1996). Más o menos en la misma línea, Pedro Salazar agrega que la calidad educativa es un mandato del derecho internacional sobre derechos

¹⁰⁵ Schmelkes es autora de diversos libros y artículos sobre la educación intercultural y la calidad de la educación. Desde mayo del 2013 funge como Presidenta Consejo del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE)

humanos. “La calidad educativa implica una formación técnica elevada y una asimilación de conocimiento útil, pero también una formación adecuada para convivir en una sociedad democrática” (Salazar, 2013: 142). De esta manera, la calidad educativa se debe entender como lo establece el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (Salazar, 2013: 142)

El artículo 29 de la convención propone una serie de ámbitos y actividades que se deben considerar para la formación de los niños y del mejoramiento de su calidad de vida. La evaluación docente tan sólo constituye uno de sus aspectos. Desde ésta perspectiva, podemos sostener que efectivamente la “calidad” de la educación es algo que se puede mejorar. Y para esta tarea, la evaluación se convierte en el instrumento principal para diagnosticar el estado de la calidad.

Tratando de sintetizar, la ambigüedad con que se emplea el término en la ley no se presta para debatir seriamente el problema educativo pues sus múltiples interpretaciones provocan distensiones es más que consensos. Pienso que, si la pretensión hubiese sido adscribir la evaluación como atributo, las posiciones encontradas no serían tan abismales.

5.1.3 La evaluación y el examen

Art. 21. El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias.

Art. 26. La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años

Art. 53. Cuando en la evaluación [...] se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de

regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses.

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (DOF, 2013b)

En estos articulados de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)¹⁰⁶ observamos una sujeción de las y los maestros a partir del acto de evaluar. ¿Por qué es necesario evaluar siempre al sujeto? ¿Qué sería de la escuela si renunciara a esta función? Estas preguntas la he tomado de Irma Villalpando (2014) pues invita a discutir el sentido de la evaluación más allá de los efectos inmediatos que se prevén en la ley, invita a mirar y a reflexionar la normalización que tiene la evaluación y el examen en nuestras vidas. Este tipo de cuestionamientos no es común encontrarlos ni entre los profesores ni entre las autoridades educativas, la mayoría da por hecho que deben evaluar a sus alumnos de forma cotidiana, asignar una calificación cada bimestre, cada semestre o cada de fin de ciclo. Por extensión, los docentes también deben ser evaluados para determinar si pueden o no seguir, si pueden ascender a otros puestos o deben permanecer en el lugar en donde están. Casi nadie duda de

¹⁰⁶ Después de varios meses de receso al tema de la RE, el 19 de agosto inició la discusión de las leyes secundarias de la reforma educativa en la Cámara de Diputados, Ley General de Educación (LGE), Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Cuando comenzaron las discusiones en torno a las Leyes Secundarias, había pocos docentes de la S-22 en el plantón, la mayoría había viajado a sus escuelas para informar a los padres de familia acerca de la lucha y las implicaciones de la reforma educativa. En la noche del 19 de agosto, se votaron y se aprobaron varios artículos de las dos primeras leyes. De acuerdo con las maestras y maestros, en ese momento no tenían fuerza para bloquear la sesión de los legisladores, de los pocos que intentaron tomar la sede algunos resultaron heridos y detenidos, pero con el arribo de más trabajadores en los próximos días, los legisladores sesionaron con un fuerte dispositivo de seguridad, incluso sesionaron en sedes alternas. Una vez consumada la aprobación de las dos primeras, finalmente los legisladores comenzaron con la LGSPD la cual norma el ingreso, la promoción y la permanencia el servicio docente. El 10 de septiembre del 2013, Peña Nieto firmó el decreto de las tres leyes. Ante esto, se sintió un gran desánimo. “Ya nos la dejaron ir”, “no pudimos detener la reforma”, “al menos diré con orgullo que luché”, comentaron entre dientes. En ese momento, varios pensaron que sería la última semana del plantón, pero más tarde, en conferencia de prensa, el secretario general sentenció, “el plantón no se levanta”. El plantón permaneció unos días más hasta que fue desalojado el 13 de septiembre por la policía, esa misma tarde se reorganizó en el Monumento a la Revolución donde permaneció masivamente hasta octubre. El plantón continuó todo el 2014 con una pequeña representación.

que así debe funcionar la escuela. De hecho, se cree convincentemente que, si sometiera a evaluación a estos, alumnos, incluso a los funcionarios, el mundo sería mejor. El país sería más moderno, más democrático, con mayor progreso, etcétera. La misma RE suscribe de manera automática la evaluación como un imperativo incuestionable. Hasta donde podemos entender sus articulados, evaluar tiene que ver con la necesidad de medir, cualitativa y cuantitativamente a través del examen como instrumento principal. ¿Pero de dónde y cómo surge la necesidad de evaluar o de examinar?

Siguiendo a Ángel Díaz Barriga (1994: 165-166), el examen como lo conocemos ahora es una herencia del siglo XIX. El autor recupera a Durkheim quien siglos atrás apuntó que en la Edad Media el examen ingresó a la universidad como una demostración de las competencias en forma pública, permitidos sólo a los estudiantes que podrían solventarlo muy bien. Más tarde, estuvo relacionado con la metodología del docente, si el alumno no aprendía era necesario que el docente revisara su método. En el siglo XIX se convirtió en un instrumento para promover y calificar.

El examen como mirada continua del docente a su alumno irrumpe en los albores de la escuela moderna a finales del XVIII y el examen de admisión surge de la construcción de la escuela graduada y la lógica meritocrática que el capitalismo de la segunda mitad del siglo XIX exige. (Villalpando, 2014)

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (Foucault, 2010: 215)

De esta manera, podemos decir, la forma como actualmente conocemos el examen, más cuantitativa, es una elaboración del siglo XIX que se convirtió en un instrumento de excelencia para determinar si un sujeto es o no apto para ingresar a un sistema en particular (escuela, trabajo), a su vez, legitima el saber del sujeto a través de acreditaciones, títulos, reconocimientos, etcétera. Pero para cumplir con estas tareas, el examen requiere de otras técnicas de disciplinamiento, la vigilancia jerarquizada y la sanción normalizadora. Siguiendo a Michel Foucault, en las grandes fábricas y talleres de finales del XVIII surge un nuevo tipo de vigilancia que es “intenso y continuo, [...] toma en cuenta la actividad de los hombres, su habilidad, su manera de trabajar, su rapidez, su celo y su conducta” (2010: 204).

En tanto crece la fábrica, el número de obreros y la división del trabajo, cada vez se hace necesario un personal especializado para vigilar desde una posición jerárquica. De esta manera, la vigilancia pasa a tener un lugar importante en la producción. Por lo tanto, también pasa a tener un papel decisivo en lo económico. Así, quién vigila tendrá por función exigir, corregir, reprender al obrero, es decir, disciplinar a los obreros a partir de una racionalidad y con ello asegurar la máxima producción.

El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que la organización piramidal le da un jefe, es el aparato entero el que produce el poder y distribuye a los individuos en ese campo permanente y continuo (Foucault, 2010: 207)

El poder disciplinario de la vigilancia no sólo está en quién vigila, sino en el conjunto de elementos y mecanismos que hacen posible el funcionamiento de la fábrica y del mercado. Por ello, el espacio escolar, la escuela también forma parte de esta maquinaria. En la escuela, el maestro asume el papel de la vigilancia, es quien se encarga de señalar y corregir la falta del alumno, clasifica y ordena a sus alumnos a partir de una medición. Si es necesario también castiga, (insta a repetir frases, ponerse de rodillas, sostener los libros). Su función es pues encauzar a sus estudiantes para que se ajusten a una normalidad a través de la comparación, diferenciación, jerarquización, homogeneización y/o exclusión. En fin, debe ejercer una sanción normalizadora.

Al combinar “la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación de aprovechamiento máximo de las fuerzas y del tiempo (Foucault, 2010: 223). En el ámbito escolar diríamos que con el examen se logra clasificar a los alumnos en aptos y no aptos, en aprobado y no aprobados. De esta manera, la formación de la individualidad se produce a partir de cálculos y mediciones que se jactan de ser científicos. Si bien en el siglo XX el examen fue desplazado por la noción de evaluación, como dice Ángel Díaz Barriga (1994: 167) en la “pedagogía se dejó de referirse al examen, en su lugar se usó el término test (que aparentemente es más científico), y posteriormente, evaluación (que tiene una supuesta connotación académica)”. Aun así, el poder disciplinar del examen ha permanecido en la noción de evaluación. Pero para algunos científicos se trata de filtrar a los maestros y maestras más competentes a través de los méritos. Habría que decir, que se trata de filtrar a los maestros y maestras más normalizados dentro de la lógica capitalista.

Ahora, si trasladamos estas nociones en relación a la evaluación docente que propone la LGSPD, podemos afirmar que se trata de un discurso modernizador y progresista, que se basa en una mirada externa y jerárquica y que, al igual que el examen, sigue siendo un mecanismo que vigila y sanciona, califica, clasifica y castiga. Ya sea en su forma de evaluación cualitativa, formativa, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación, evaluación contextual, etcétera (por cierto, formas evaluativas reivindicadas por la S-22), se trata de una “formulación de juicios de valoración externa para asignar un avance o dictaminar una exclusión” (Villalpando, 2014). En este sentido, la evaluación no deja de ser un ejercicio de poder y sigue en la lógica productivista del capitalismo. De hecho, se trata de llevar la vigilancia y el poder disciplinario a un extremo. Por ejemplo, Sylvia Schmelkes (2013: 118) recomienda visitas periódicas al lugar de trabajo docente, observación en el aula, análisis de portafolio, evidencia de aprendizaje, información de padres-madres de familia, exámenes de conocimiento, entrevista, todo eso supuestamente para mejorar. En términos de Foucault, podría pensarse en un panóptico, mirar y analizar al docente por todos los ángulos posibles. En otras palabras, se trata de un discurso de vanguardia que intenta, y de hecho lo logra, genera una sensación de progreso e innovación.

En el caso de los docentes oaxaqueños de la S-22 quienes cuestionan parcialmente el poder disciplinario de la evaluación, no se escapan totalmente de la lógica meritocrática. Como hemos visto en los capítulos dos y cuatro y como veremos más adelante sigue habiendo un ejercicio del poder disciplinar en la evaluación. Lo que cuestionan fuertemente, es la reducción de la evaluación a un examen que tiene consecuencias directas en lo laboral. Anteriormente, en Oaxaca uno podría obtener una plaza definitiva ya sea por herencia, compra y antigüedad en el servicio o por haber egresado de alguna Normal. Asimismo, un trabajador permanecía y accedía a puestos de dirección a través de un consenso en el que se consideraban la participación sindical y la académica-pedagógica. Con la LGSPD, lo anterior se decide a través de una evaluación, esta define si un trabajador es apto para desempeñar el trabajo docente. Así, el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio docente está condicionada por la evaluación. En relación al ingreso vemos que la ley establece que se haga a través de la evaluación. Aun habiendo estudiado una licenciatura para ser docentes como en el caso de las normales, también deben ingresar por medio de una evaluación, formarse en las normales ya no es garantía de ser un buen maestro. En ese sentido, aquel o aquella con

perfil profesional diferente a educación y/o pedagogía puede trabajar como docente siempre y cuando apruebe el examen. Al igual que los docentes en servicio su permanencia y/o su ascenso también se decidirá por medio de la evaluación. Así, ésta se convierte en un instrumento para decidir quien sí y quien no es apto para desempeñarse como docente.

En el plantón y en las reuniones, las reflexiones de las maestras y maestros giraban en torno a las implicaciones de la evaluación. De estas reflexiones podemos apuntar cuatro consecuencias que consideran riesgosas: inestabilidad laboral, corrupción, división y desarticulación sindical y etnocidio.

Inestabilidad laboral. En una de las tardes en el plantón, cuando los legisladores ya habían aprobado la LGE y la LINEE, uno de los plantonistas me contó lo siguiente:

Si antes la lucha era para preservar las conquistas laborales de los trabajadores, en este momento ya no es para preservar conquistas, vas a rescatar los derechos que te fueron confiscados, que te los acaban de arrebatar. El hecho de que se haya aprobado las dos primeras y la inminente tercera, es ir a rescatar. No es tratar de conservar, es rescatar. Es cuestión de tiempo para el avasallamiento del magisterio (Ramiro, entrevista en la Ciudad de México, agosto del 2013)

A pesar de que las autoridades educativas y federales habían dicho que la evaluación es para mejorar, incluso la LGSPD considera tres oportunidades para permanecer en el trabajo docente, y en caso de no aprobar la tercera, abandonar el servicio. Para la S-22, aun aceptando la RE, no hay garantía de que las evaluaciones se hagan con apego a la ley, “a estas alturas ya no se puede confiar en las instituciones del Estado”. Por su parte, para los normalistas, ahora que ya no pueden ingresar al servicio docente de manera automática sino a través de una evaluación constituye una forma de arrebatar el trabajo. En relación a los docentes en servicio, al no aprobar las tres oportunidades de evaluación se pierde la relación laboral con la Secretaría de Educación Pública o con el Estado, otra forma de arrebatar el derecho al trabajo.

Corrupción y perversión. Para la S-22 la evaluación tiene un potencial para comercializarse. La elaboración y aplicación del cuestionario representa un nuevo campo de negocio para las empresas particulares. En una de las entrevistas, el maestro me contó lo siguiente

No sólo es evaluar, la evaluación es un negocio. ¿Sabes cuánto costó el examen del año

pasado –Prueba Enlace– 170 millones¹⁰⁷ de pesos y se llevó la firma la editorial Santillana, esos 174 reactivos costaron 170 millones para que dijeran al siguiente año que no valía. Los intelectuales y los analistas se dieron cuenta que la educación es un negocio. Ahí está la clave, la educación es un negocio (Ramiro Campos, entrevista en la Cd de México, septiembre del 2013)

La afirmación es reforzada por el Dr. Alberto Arnaut de El Colegio de México quien critica que el gobierno siga invirtiendo más en evaluación que en la formación docente, lo cual no tiene sentido si se piensa mejorar la educación, por el contrario, hace ver que el gobierno está empeñado en evidenciar lo malos que son sus maestros, lo que le sirve para sostener el argumento de que el problema educativo es responsabilidad y culpa de ellos.

No deja de ser aberrante que el gobierno federal gaste cinco veces más en evaluar a los maestros y maestras que en formarlos; se tiene que invertir esa relación, definir prioridades, lo que importan son los maestros y maestras, no tiene tanta relevancia su evaluación (Arnaud, 2015).

Últimamente las instituciones del Estado mexicano se han visto envueltas en escándalos de corrupción, fraudes electorales, conflictos de interés, etcétera. La evaluación no ha estado exenta de esto, en 2013 se denunció que la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) había sido plagiado y vendido previamente.

Integrantes del magisterio disidente denunciaron que en diversos puntos del país se han vendido de manera masiva copias de esa prueba con la intención de que los alumnos alcancen altos puntajes y de esa forma profesores y escuelas puedan acceder a diversos estímulos económicos. [...] dieron a conocer los “probables” exámenes para alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de primaria –de los que se tiene copia–, que contienen entre 149 y 128 preguntas divididas en tres materias: español, matemáticas y formación cívica y ética (Alonso, 2013)

Cierto, podemos pensar que no fue ni el INEE ni la SEP quienes extrajeron las respuestas para ponerla en circulación, pero el hecho demuestra que no existe suficiente seguridad para proteger y resguardar tales documentos. A la par, la evaluación puede pervertir la formación y la educación como ha sucedido con la prueba Enlace. Con el fin de obtener los mejores puntajes, los docentes se centraron únicamente en las disciplinas y temas que contempla la evaluación.

–Con la prueba ENLACE, para lograr los puntajes más altos –, las autoridades políticas y educativas de casi todas las entidades iniciaron programas especiales para mejorar sus

¹⁰⁷ En su portal de Mexicanos Primero ofrece que en 2013 la prueba ENLACE costó 200 millones de pesos.

calificaciones, pero esas acciones no consistieron en detectar y atender fallas del sistema sino en entrenar a los estudiantes en la resolución de ese tipo de pruebas y formular su propia oferta de premios por buenas calificaciones. [...] Dar prioridad a contenidos previsibles de las pruebas, seleccionar a los sustentantes, pactar con aplicadores la “orientación” a los niños durante la prueba y comprar anticipadamente la supuesta prueba que se aplicaría son prácticas que se extendieron como consecuencia del peso que se le dio a la prueba enlace (Ramírez Raymundo, 2013: 128).

Los maestros y maestras les dan menos importancia a los contenidos que no se van a incluir en la prueba. Éste es claramente el caso de la escritura, pero no sólo es el único. Los maestros y maestras tienden más a rechazar a los alumnos con necesidades educativas especiales, o a aquellos cuya lengua materna no es el español y muestra dificultades en el manejo de ésta (Schmelkes, 2013: 113)

Con tal de quedar en los primeros puestos, las autoridades políticas y educativas implementaron una estrategia, no para transformar la educación sino para especializar a los estudiantes y maestros en la resolución de pruebas estandarizadas. Estos antecedentes hacen pensar más que dedicarse a la formación, los maestros y maestras se dedican a prepararse para sortear la evaluación. ¿Puede evitar esto la RE en la evaluación docente, sobre todo en el examen de opciones múltiples? Ciertamente, la obligatoriedad de la evaluación, el concurso de oposición y la independencia del INEE, blindan a la RE para evitar negociaciones con la dirigencia del SNTE (Ramírez Raymundo, 2013). Aparentemente son sólidos, pero no tienen modo de evitar que los maestros y maestras y las autoridades educativas y políticas preparen a sus alumnos o a sus docentes a desarrollar habilidades sólo para aprobar las pruebas.

Desarticulación sindical. Los docentes consideran que los resultados de la evaluación pueden ser factores para poner a pelear a maestros y padres-madres de familia. Decían en el plantón “quién va querer que su hijo tenga a un maestro reprobado (burro), ellos nos van a echar”. Aún sin existir la evaluación, en la región *ayuuk* en agosto del 2014, el Presidente Municipal de San Miguel Quetzaltepec (un maestro de la S-59), circuló la información entre la población de que los maestros y maestras de la S-22 eran malos maestros y maestras y para ello propuso canjearlos con maestros de la S-59 que sí eran buenos, incluso hizo que algunos maestros de la S-22 se pasaran a sus filas. La población se dividió en dos, una parte apoyando a la S-22 y la otra a la S-59. Esta idea de ser buen o mal maestro dividió a varias comunidades en Oaxaca, por ende, se puede esperar un resultado parecido con la evaluación.

A la par, consideran más riesgosa la desarticulación del sindicato magisterial. Aunque es meramente especulativa, piensan que las pruebas se pueden manipular de tal modo

que los maestros y maestras activistas dejen de pertenecer el magisterio, asunto que tendría un efecto negativo en la combatividad de la CNTE y su papel en los movimientos sociales. Es posible que este diagnóstico tenga algo de cierto, en caso de que la evaluación tuviera un uso político, que se desempeñan como defensores de derechos humanos y líderes en la defensa de los recursos naturales serían los más afectados.

Etnocidio. De acuerdo con los del sector de Ayutla la evaluación representa un riesgo cultural. Esta crítica pienso que compone uno de los ejes más sólidos de la resistencia magisterial. El magisterio de la S-22 ha expresado que la RE en general y la evaluación en particular no reconocen la diversidad de culturas ni los contextos económicos y socioculturales de los docentes ni de los estudiantes. Aunque en el apartado de Derechos, Obligaciones y Sanciones, el Artículo 68 en su fracción VI concede al trabajador el siguiente derecho. “Que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y sociocultural” (DOF, 2013b). Consideran que, al ser un proyecto trazado desde el exterior por organismos mercantiles, poco importa la diversidad de las culturas y las lenguas, pues el fondo del proyecto es la homogeneización. Obviamente esta afirmación es discutible, ciertamente la idea que se ha difundido con mayor intensidad es que la globalización arrasa con las identidades locales, pero la misma globalización produce discursos reivindicativos y reafirma las identidades locales (Bengoa, 2007).

5.2 La batalla de la Sección 22 del SNTE-CNTE en el campo jurídico, 2014.

5.2.1 Iniciativa de la Ley General de Educación de la S-22, 2013. El ejecutivo la presenta y el magisterio recula.

Antes de abordar esta iniciativa quiero señalar brevemente la primera experiencia del magisterio oaxaqueño en el campo legislativo. En la Ley de Educación de 1995¹⁰⁸ el magisterio tuvo un papel importante. Desde los primeros meses de 1994 y hasta septiembre del mismo año, la S-22 y el IEEPO organizaron treinta y dos foros sectoriales donde

¹⁰⁸ De acuerdo con Víctor R. Martínez, en 1995, se terminó 50 años sin ley educativa en Oaxaca.

“participaron más de cuatro mil ciudadanos entre los que hubo maestros, funcionarios del IEEPO, padres-madres de familia y especialistas” (Muñoz, 2005: 268). Si bien la Ley Educativa de 1995 fue una negociación bipartita entre la élite sindical y el gobierno del estado (Muñoz, 2005: 237), evitando así movilizaciones, no podemos pensar que se haya forjado aislado de un ambiente político agitado pues lo novedoso de esa ley era su afinidad a temas relacionados con lo que habían estado discutiendo los movimientos indígenas desde años atrás. Por ejemplo, una educación bilingüe intercultural para los pueblos indígenas, entendida como la incorporación de los conocimientos, valores y la lengua materna de los pueblos y comunidades al sistema educativo; una educación con perspectiva sustentable en la que se puede traducir el amor y cuidado de las plantas, animales, de la tierra y demás recursos naturales; son cuestiones que demandaron las primeras organizaciones de reivindicación étnica.

En la década de los ochenta y noventa, en América Latina surgieron grandes movimientos de los pueblos indígenas por los Quinientos Años de Resistencia Indígena. En Oaxaca, desde finales de los setenta y ochenta surgieron varios movimientos que lo colocaron como demanda hacia el estado el reconocimiento a la autonomía y autodeterminación de los pueblos. En la Sierra Juárez apareció una “generación de intelectuales indios” que formaron organizaciones quienes tenían como demanda central la “autonomía” y la “libre determinación” en el terreno político, educativo y cultural. Adjunto, nació el comunalismo (comunalidad) como una corriente de acción y pensamiento crítico el cual tuvo una gran repercusión en los Acuerdos de San Andrés (Aquino, 2010: 8) y en la lucha actual de los pueblos indígenas contra los despojos que están siendo objetos por parte del estado y del capitalismo¹⁰⁹.

Para tener una imagen más clara del contexto político de los noventa en relación al tema indígena, abro un pequeño paréntesis. Frente a los reclamos indígenas y por intereses del estado en política exterior, en 1990 el estado mexicano a través del Congreso ratificó el Convenio No. 169 de la OIT en materia Pueblos Indígenas y Tribales. Convencido de que el tema indígena tenía que ser parte de su gobierno, en su iniciativa de 1990, el gobernador Heladio Ramírez dio entrada al reconocimiento de los pueblos indígenas en la Constitución

¹⁰⁹ Este tema lo he abordado con más detalle en el Capítulo III y IV.

Política de Oaxaca donde se asienta que tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. Para 1991, Salinas de Gortari impulsa una ley similar al del estado de Oaxaca, aunque “para la mayoría de las organizaciones independientes que se movilizan entorno al quinto centenario verán en ella un homenaje retórico sin aplicación concreta alguna” (Recondo, 2007: 181). De hecho, desde el comienzo del gobierno de Heladio Ramírez¹ (1986-1992) se venía gestando una reforma de corte multiculturalista, la cual finge dar respuestas a los reclamos indígenas, pero en el fondo fue para conservar la hegemonía sobre los campesinos, indígenas y comunidades rurales pues constituye nada menos que el pilar del Partido Revolucionario Institucional (Recondo, 2007). De acuerdo con el mismo autor, Heladio contó con la asesoría de Salomon Nahmad, uno de los considerados antropólogos críticos (Recondo, 2007: 176). Si para el gobierno se trató de un tema coyuntural y aprovecharlo políticamente, lo cierto que dio apertura para posteriores luchas. En 1993, las organizaciones indígenas de Oaxaca continúan discutiendo y reflexionando acerca de su cultura, territorio, educación, derecho indígena, autonomía, libre determinación. Y en enero de 1994, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levanta en el estado Chiapas en 1994. Estos sucesos apresuraron a Diódoro Carrasco a reconocer en la Ley Electoral en que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a nombrar a sus autoridades sin pasar por la vía de los partidos políticos. Claro, también lo hizo en tanto el asunto es capitalizable políticamente, pues al hacerlo Oaxaca se convirtió en un estado vanguardista en el tema de los derechos indígenas. De acuerdo con David Recondo, en esta Ley también salieron beneficiados algunos intelectuales indígenas y académicos.

Ya para 1995, cuando se elabora la Ley Estatal de Educación, Diódoro Carrasco no pone mayor obstáculo para aprobarla, uno por los antecedentes que hemos mencionado, y dos para evitar conflictos con el gremio magisterial. En la reforma a la Ley Estatal de Educación del 7 de noviembre de 2009, se agregó el término de comunalidad, concepto que fue central durante los meses de marzo a mayo del 2013 en las discusiones de los foros educativos.

Artículo 6 apartado IV. Respetar los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas.

Artículo 7. Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán a los planes y programas de estudio contenidos de las

culturas étnicas de la región y la Entidad (POEO, 2009: 2-3).

En el contexto de la RE, como veremos más adelante, todos estos temas resurgieron con gran fuerza en la iniciativa de Ley que elaboró la S-22. Después de que en diciembre del 2012 fueran aprobadas la reforma del artículo 3º y 73 constitucional, a la par que se desarrollaban actividades de protesta en las calles de la ciudad de Oaxaca, en los primeros meses del 2013 el magisterio de la S-22 elaboró una iniciativa de la Ley General de Educación en coordinación con el gobierno local. Esta iniciativa fue presentada por el ejecutivo a diputados y senadores federales del Estado de Oaxaca en abril del 2013, obviamente no le prestaron mucha atención. Mientras Gabino Cué declaraba ante los medios que la iniciativa contaba con el respaldo total del magisterio, el magisterio no lo respaldó. Por el contrario, en su asamblea estatal declaró que la iniciativa aún no había sido aprobada por la base. Esta contradicción, para mis informantes, se trató de un problema interno que contribuyó a mostrar las fisuras del movimiento magisterial. De hecho, la elaboración y el avance de la iniciativa nunca antes se compartió en la asamblea estatal ni en la asamblea del CES, su contenido se conoció un día antes de la entrega.

Durante los tres meses nunca dieron un informe de los avances en la plenaria, sólo unos días previos a que la presentara el gobernador, yo me opuse a la iniciativa, además de criticar la actitud de los comisionados (Vicente González, entrevista en Oaxaca, 21 de enero del 2014).

La comisión redactora confió apresuradamente el proyecto de ley al ejecutivo sin el consentimiento de su máxima instancia, pero la asamblea estatal deliberó que estaba incompleto, requería una mayor discusión. Ante esto, la Comisión Política salió a declarar en los medios que el magisterio no estaba de acuerdo con lo que había hecho el ejecutivo. El líder sindical Rubén Ginés deslindó a la S-22 del gesto del gobernador, “el dirigente dijo que el proyecto de reforma carece de legitimidad para el magisterio oaxaqueño porque no ha sido validado por la asamblea estatal ni por la dirigencia magisterial” (Roberto Garduño y Enrique, 2013, abril 3, La Jornada). Estos roces auguraban una mejoría significativa en la propuesta de ley, pero la versión posterior que circuló el magisterio en sus filas no cambió demasiado. Era bastante escueta, no presentaba alguna información contextual sobre la situación de la educación en el estado, únicamente presentaba en una columna la Ley vigente (hasta ese momento) y, en la otra, mostraba la propuesta de la S-22. Los conceptos como diversidad cultural y lingüística, comunalidad, colectivo, y otros más, no tenían ninguna explicación o

definición. Indudablemente, la propuesta había sido elaborada sin mayor discusión, de ahí se puede entender la molestia de la base.

La falta de seriedad de los documentos jurídicos se puede entender como una consecuencia lógica de las formas de lucha que privilegió el magisterio. Lo jurídico y lo pedagógico fueron complementarios a la lucha política, es decir, el magisterio siempre quiso doblegar al gobierno a través de las movilizaciones, incluso con una falsa esperanza de que en algún momento se levantara todo el magisterio mexicano y las organizaciones civiles, lo cual nunca ocurrió. Y los golpes que asestaron nunca fueron certeros, el gobierno no se doblegó y la RE siguió su curso.

Con sus carencias, el gobernador entregó la iniciativa a los legisladores de Oaxaca del PAN y el PRD en la Ciudad de México. Al término, en su declaración a los medios resaltó como tema central la tropicalización de la evaluación anclada en la diversidad de las culturas, situaciones económicas y condiciones geográficas.

–El objetivo es– tropicalizar la reforma constitucional en materia educativa y expresar que no pueden realizarse cambios al modelo educativo desde el escritorio. [...] Un maestro de Oaxaca tiene que hablar el castellano, pero también se comunica con alumnos que hablan su lengua materna, que puede ser el mixteco, el zapoteco, el huave ¡o el que sea! [...] No hay que no quieran evaluarse. No. Sí están a favor de la evaluación, pero bajo normas tropicalizadas. Sí, pero con criterios muy claros y específicos de evaluación. Sí a los planes de estudio, pero con una visión regional. No es lo mismo la visión de los niños del norte que del sureste del país, o sea, nuestro México es varios Méxicos (Roberto Garduño y Enrique, 2013, abril 3, La Jornada)

Mientras que el gobernador presumía la tropicalización de la evaluación como una propuesta adecuada para los maestros y maestras de Oaxaca, fue atacada duramente en la prensa a nivel local y nacional, “los maestros y maestras rechazan la evaluación porque son incompetentes y porque no quieren perder sus privilegios”, “se resguardan en la diferencia y en la diversidad que ni existen”. Al respecto, algunos periodistas escribieron lo siguiente:

De hecho, su PTEO es la respuesta a la ACE, ante la falta de competitividad nacional se acogen al recurso del diferencialismo, Oaxaca se cuece aparte, dicen, aquí el multiculturalismo (demagógico), aquí los usos y costumbres (de la ignorancia y el atraso). Con esto buscan la balcanización de Oaxaca al intentar salirse del marco jurídico nacional y hacer el propio al exigir al Congreso local eleve a ley el PTEO. [...] Son varios objetivos hacia los que se dirigen ahora los de la 22: salirse del marco normativo nacional de la educación; tener su legislación particular; evitar ser evaluados y cuestionados; evitar perder los recursos de los estímulos por capacitación; obtener para Oaxaca esos y más recursos y qué mejor que sean administrados por los “democráticos” sindicalistas (Blas, 2013: 10)

El Plan de Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) fue revisado por el prestigiado

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) y salió reprobado. [...] A pesar de que el reporte del organismo politécnico está fechado el 12 de julio de 2012, la Sección XXII no realizó cambio alguno, el gobierno del panista-perredista-obradorista Gabino Cué Monteagudo puso su firma y lo sostiene a pesar de que contradice la Constitución federal y la Sección XIV de Guerrero lo adoptó con los mismos errores (Ramírez, 2013, abril 22, Quadratin).

El documento –el PTEO–, a la vista, no es un plan. Es un manifiesto. [...] A lo largo del texto se subraya la problemática estatal..., pero nunca se hace intervenir a la educación como un factor de desequilibrio social, no por lo menos en las dos últimas décadas. Y que por lo menos dos generaciones de niños se han quedado en la orfandad y la precariedad educativas y que esos mismos niños, dentro de unos años, ya adultos, no tendrán elementos de crítica o defensa: sí de reproche y reclamo (Hernández Santiago, 2014: 8).

El primero habla de que los maestros y maestras oaxaqueños habían retomado el diferencialismo y el multiculturalismo como mero pretexto para rechazar la evaluación, para no perder las prestaciones de las que gozan con mucho privilegio y para seguir administrando los recursos públicos. De acuerdo con dicha cita la reforma propuesta por el gobierno oaxaqueño y la S-22 no tenía ningún sentido pues los usos y costumbres de los pueblos son sinónimos de ignorancia y atraso cultural. No se puede transformar el presente con recursos del pasado. Hay que eliminar ese lastre que arrastran los pueblos desde hace quinientos años. Ciertamente los investigadores del CINVESTAV señalaron que la propuesta tenía varios problemas de redacción, de perspectiva, que le hacía falta datos reales sobre la situación educativa, que no se podía entregar como estaba, pero como tal en ningún momento reprobaban la propuesta, de hecho, reconocen que tiene potencialidades. Con Hernández Santiago podemos estar de acuerdo en que no presenta las condiciones reales de la educación, pero más que manifiesto, para mí se trataba de un collage de ideas sin armonía.

Tratando de entender la observación de los periodistas podemos decir que la diferencia constituye un problema de gobierno y administración. Plantear una educación desde la diferencia significaría grandes dificultades para homologar el aprendizaje de los niños, en cambio, contar con una plataforma común, un estándar facilita el trabajo administrativo.

En medio de los ataques mediáticos, la idea de la diferencia y diversidad cultural se convirtió en un asunto central para contraponerlo a la pretensión homogenizadora de la RE. Frente a la idea de una evaluación estándar, el magisterio había propuesto una evaluación contextual, que considerara las carencias y problemas de cada centro o zona de trabajo. De

esa propuesta, en su artículo 7 podemos rescatar las primeras ideas de la defensa del derecho a ser diferente y por ende a tener una educación y una evaluación particular¹¹⁰.

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento y respeto a la diversidad cultural, así como de las distintas realidades locales y los derechos indígenas, con especial énfasis en la enseñanza de la pluralidad lingüística de cada región. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su lengua materna y español, en un marco de respeto, tolerancia, solidaridad, democracia y valoración de los derechos humanos, de la diversidad cultural.

XIII. Fomentar los valores y principios del cooperativismo y de la comunalidad (Sección XXII, 2013)

Si bien la iniciativa tenía carencias, vislumbró la herramienta jurídica para seguir en el campo de batalla. Por un lado, la propuesta se utilizó para capitalizar la idea de que el magisterio oaxaqueño contaba con una propuesta de ley; por otro, sentó las bases de lo que más adelante impulsó la S-22 como iniciativa de la Ley Estatal de Educación para el Estado de Oaxaca en donde la diversidad y la comunalidad se convirtieron en los pilares fundamentales.

5.2.2 Firma de acuerdo político

Después de que se levantó el plantón masivo en México, el magisterio decidió comenzar a trabajar un proyecto de Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca, para esto integró un grupo de comisionados provenientes de cuatro instancias de la S-22: el cuerpo jurídico, CEDES, CEPOS y la Comisión Política. Una vez que se tuvo la primera versión, a principios de enero del 2014 se acordó realizar una serie de foros de consulta ciudadana para recoger los insumos y con ello confeccionar la ley, pero para que los foros tuvieran mayor

¹¹⁰ De hecho, esta idea tiene sus fundamentos la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (LDPCIEO) de 1998, en esta Ley también están contenidas las demandas de la emergencia indígena en sus artículos.

Artículo 23. Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tienen el derecho de revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras por medio de la educación formal e informal sus historias, lenguas, tecnologías, tradiciones orales, filosofías, sistema de escritura y literatura, así como a utilizar su toponimia propia en la designación de los nombres de sus comunidades, lugares y personas en sus propias lenguas.

Artículo 24. El Estado, por conducto de sus instancias educativas garantizará que los niños y las niñas indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la impartición de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal, incluyendo la participación social de los padres de familia y de las comunidades en el sistema educativo de sus escuelas (POEO, 2009: 7)

peso, el 13 de febrero se acordó involucrar al gobernador y a los legisladores.

Acuerdo 28. Acuerda integrar una Comisión Multidisciplinaria conformada por la Sección XXII, el Gobierno del Estado y el IEEPO para la realización de foros sectoriales, sistematización de los resultados de los foros y presentación de la Iniciativa de Ley Estatal de Educación al Ejecutivo del Estado para su entrega a la Junta de Coordinación Política y a la Comisión de Asuntos Educativos del Congreso del Estado para su aprobación (Sección XXII, 2014b)

Posterior a esta fecha la Comisión Política se acercó al ejecutivo estatal y al congreso para convencerlos de la propuesta. Después de varias mesas de negociación, los funcionarios del estado accedieron a la solicitud: por un lado, para mandar un mensaje al ejecutivo federal que la armonización de ley estaba en marcha; y por otra, para calmar los ánimos del magisterio.

Para el 28 de febrero ya estaba integrada la comisión tripartita encargada de preparar la firma del acuerdo político y de diseñar el formato y los tópicos a discutir. Para recoger las necesidades y deseos de las y los oaxaqueños, el foro de consulta se organizó en cinco tópicos: 1) Diagnóstico actual del sistema educativo estatal, 2) Implicaciones de la reforma al Art. 3° y 73 constitucionales y leyes secundarias (ley general de educación, ley general del servicio profesional docente y ley del instituto nacional para la evaluación de la educación), 3) El papel de los trabajadores de la educación, autoridades, padres-madres de familia y sociedad en la educación, 4) La educación que queremos y necesitamos los oaxaqueños, 5) Ejes y lineamientos del PTEO. A decir verdad, los foros de consulta fueron para cotejar la propuesta inicial, los grandes ejes del PTEO nunca se modificaron. Al parecer también se trató de un juego político como me contaron algunos maestros, “con esto estamos tratando de medir fuerzas, y sí tenemos la capacidad de convocar a los padres-madres de familia”. En otras palabras, la consulta fue para decir: ya vieron que teníamos razón, la sociedad piensa igual que la S-22.

Una vez que ya todo estaba preparado, el 10 de marzo del 2014, a dos días de que venciera el plazo para la armonización se firmó el acuerdo. En esa firma, el gobernador de Oaxaca, la dirigencia de la S-22 y la Cámara de Diputados se comprometieron a brindar el apoyo necesario para desarrollar los foros de consulta con el fin de escuchar las necesidades, problemas y deseos en torno al tema educativo, mismas que quedarían plasmados en la armonización de la Ley Estatal con la RE. Desde ese entonces hasta el mes de mayo el magisterio organizó 37 foros en las diferentes regiones del estado. Al no involucrarse en estos

foros, el 16 de junio del 2014 los legisladores anunciaron la realización de ocho foros más, argumentando que los a 37 foros que habían co-organizado con el gobierno y la S-22 sólo habían asistido maestros y maestras, por ende, era necesario abrirlo a otros sectores, incluso volvieron a invitar a la S-22.

Como era de esperarse, el magisterio de la Coordinadora acusó de traidores a los legisladores, primero porque no había asistido a los 37 foros a los que se habían comprometido, segundo por organizar un foro proselitista. Al término del primer foro realizado en Puerto Escondido, los legisladores del PAN y del PRD abandonaron el “Diálogo por la Educación”, más que foro pareció una pasarela del Diputado Freddy Gil Gopar. De acuerdo con la nota de prensa, al inicio del evento se había desmarcado diciendo que no se trataba de un mitin, “pero ni tardos ni perezosos sus ruidosas seguidoras y seguidores o no oyeron o no quisieron hacer caso e irrumpieron con una sonora porra. ¡A la bio, a la bao, a la bim, bom, bam, Freddy, Freddy, ra, ra, ra!, gritaron” (Vélez Ascencio, 2014, junio 21, Noticias).

Según la misma nota, en esa ocasión en su mayoría arribaron los seguidores de Freddy: ex-autoridades municipales, ex-legisladores, padres-madres de familia de filiación priista y los maestros y maestras de la S-59. En ese sentido se puede entender que el diálogo era para la gente afín al PRI y a la S-59. A pesar de que el PAN y PRD se distanció de estos foros, el PRI intentó desarrollar más foros, pero de la S-22 no lo permitieron. Por ejemplo, el que estaba programado en Ixtlán de Juárez fue suspendido pues bloquearon la salida de Oaxaca hacia Ixtlán. Después de este suceso el magisterio de la S-22 continuó con la elaboración de la iniciativa de la Reforma. El 14 de agosto del 2014, el gobernador Gabino Cué presentó la iniciativa con modificaciones ligeras ante el congreso local. Aunque los legisladores lo recibieron con todos los actos protocolarios, congelaron la iniciativa. Como suele suceder en temas controversiales, en la mañana del 9 de abril del 2016 la ley ya estaba armonizada. Los sistemas y programas que se plantearon en la iniciativa quedaron fuera tales como: Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca, Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca, Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca, Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. Pero cuestiones

como la diversidad cultural, la interculturalidad, la lengua indígena, la sustentabilidad, incluso el colectivo, todos estos conceptos figuran en la ley, menos el concepto de comunalidad. Aventurando, además de la ignorancia de los legisladores, su ausencia se puede entender por las implicaciones políticas que supondría. Para los diputados el concepto resulta demasiado totalizante, pero sobre todo desafía al estado en su función con los pueblos originarios. No podrían comprometer el estado en conceder autonomía educativa a los pueblos pues estos deben seguir siendo objetos de gobierno.

5.2.3 La estética de los foros de consulta.

En los foros a los que asistí me intrigaba que las maestras y maestros organizadores del evento portaran sus trajes tradicionales. ¿Qué había detrás de ese discurso visual? En ese entonces pensé que el magisterio también mostraba la idea de la diversidad y la particularidad de cada pueblo. El reconocimiento a la diferencia que clamaban en las calles se materializaba en los colores, diseños y formas de los trajes. Y como para resaltar aún más la diferencia, en la Sierra y en los Valles también había una estética sonora en el ambiente, los foros fueron acompañados de las bandas filarmónicas y en su ausencia, los espacios fueron decorados con artesanías del lugar. En algunos casos las autoridades comunitarias se presentaron con sus bastones de mando que marcaba el ambiente con un toque particular. Sumado a lo anterior, hubo un intento de mostrar explícitamente la colectividad, aunque la mayoría de las ponencias se presentaron de forma individual y a nombre personal, pero el nivel de educación para adultos y las secundarias comunitarias de manera recurrente hicieron sus intervenciones en forma colectiva. Aunque parecía forzado, sobresaltar lo colectivo también era una manera de oponerle al individuo pues en el magisterio existe la creencia de que la RE alimenta el individualismo que compone base del capitalismo. En contraste, el proyecto educativo de la S-22 privilegia el colectivismo (al menos como proyecto) de los pueblos originarios.

En definitiva, el evento estaba envuelto con una estética local que resaltaba lo propio y particular del lugar y de la gente. El magisterio, visual y auditivamente estaba diciendo: así somos los pueblos genuinos de Oaxaca, con nuestras particularidades marcamos la diferencia en un mundo global. Pero irremediablemente, lo local y lo externo conformaban una mixtura total. Mientras resaltaban lo particular, a un lado emergían las formas visuales de la globalización y la modernidad, ahí estaban las marcas como la Coca-Cola y las Sabritas,

productos que tanto critica el magisterio.

Igualmente, la lona impresa que formó parte del escenario de los foros visualmente se trataba de collage de elementos de origen local y externo. En ella figuraba la imagen de un niño como figura central, con short y playera deportiva, huarache industrial y en la mano portaba la silueta de un papalote. En el papalote aparecían los nombres de las disciplinas y fórmulas matemática. De su lado izquierdo salía una tira de un film con fotografías en la que aparecían padres-madres de familia, condiciones de las escuelas, guelaguetza, y demás actividades escolares. Además de los elementos gráficos, con leyendas se reafirmaba lo público, laico y gratuito de la escuela.

Ilustración 11. Foro de consulta ciudadana



Por otra parte, el magisterio también reproducía los esquemas estéticos de la mercadotecnia y la publicidad, en uno de los foros había un grupo de maestras que llevaba una banda diagonal con el letrero “edecanes”, al principio ayudaban a pasar los micrófonos, orientar a

los(as) asistentes, canalizar las preguntas y, al final, terminaron sirviendo los platos y recogiendo la basura. No es que en los otros foros no hubiera personas que asumieran las mismas responsabilidades, pero no llevaban ninguna etiqueta. ¿Qué significa la presencia de una edecán en un foro educativo donde se habla de romper con los esquemas y donde se critica el consumismo? Reflexionando, la etiqueta señalaba sin reparos que el papel de la mujer (en este caso las maestras), no está reservado a actividades de decisión sino a cuestiones de apoyo, hay una reproducción clara de la jerarquía hombre-mujer, pero a la vez se trata de una reproducción de un tipo de estereotipo construido desde la publicidad y la mercadotecnia, donde la figura de la mujer tiene la función de ofrecer y promocionar la venta de ciertos productos.

Los temas se abordaron a partir de una estética muy clásica que viene de la academia lo cual no encajaba bien con la manera como los pueblos toman sus acuerdos, el moderador a cada rato recordaba el tiempo. Aunque había la posibilidad de que aquellos oradores que no sabían leer o que así lo prefirieran, podían hacerlo de manera oral. Pero la escritura se impuso, un estudiante adulto mayor de 100 años, quien había terminado su primaria pasó a leer su ponencia con mucha dificultad, otro padre de familia que a duras penas había cursado los primeros grados de la primaria también pasó a leer lo que le habían escrito los maestros y maestras. En el mismo tono, cuando los niños y niñas hacían sus intervenciones generalmente reproducían los rituales escolares en la manera de saludar, de pararse y de conducirse ante el público. Por la forma como estaban redactadas las ponencias, se podría pensar que las habían escrito los mismos maestros o maestras.

Otro aspecto estético que, si bien no es de origen totalmente local, sino que también forma parte de las apropiaciones que ha hecho el magisterio a partir de las luchas de izquierda y que parece algo propio del sindicalismo. Es el puño izquierdo como símbolo de lucha que les acompañó a los maestros y maestras en los diferentes foros. Cuando el moderador hacía la presentación de los integrantes de la mesa quienes eran maestros, al escuchar sus nombres se paraban con el puño izquierdo en alto. A su vez, ya fuera al inicio o al final de su intervención, esto funcionaba como una especie de firma.

La aparente distancia que tomaba el magisterio en relación al estado y a la globalización resultaban más íntimos de lo que se suele pensar, aparecen a un lado como dialogando de manera constante con lo propio y lo local. Al mismo tiempo, lo local y lo

externo estaban entremezclados, mientras se intentaba mostrar lo particular aún lado aparecía lo global. Lo mismo pasaba con la religión, en más de una ocasión los maestros y maestras se persignaban antes de hacer su intervención a pesar de que gritan en las calles y en las asambleas, que la educación debe ser laica. Incluso habría que pensar que se imbrican y se entretrejen pero el magisterio marca tercamente con diversos colores lo particular donde lo global amenaza con blanquear el mundo (Echeverría, 2010). Este juego de lo particular para reclamar el respeto a la diversidad bien se puede entender como un discurso identitario y étnico que se produce ante un fenómeno de la globalización, como lo ha dicho José Bengoa (2007). A partir de esto, podemos pensar que, ante la amenaza de la RE de desterrar las expresiones locales, aparece una fuerza por reivindicar lo propio. Así, portar los trajes tradicionales y envolver el evento con formas estéticas de la localidad, para el magisterio es una manera de abonar el discurso del respeto y reconocimiento de la diversidad, asunto que ha sido un reclamo histórico de los pueblos indígenas y que el estado lo ha considerado de manera parcial en el ámbito jurídico (Bengoa, 2007).

5.2.4 Comunalidad y educación.

Es al menos alarmante que el gobierno de Oaxaca apoye de manera oficial un “Plan de Transformación Educativa de Oaxaca” (PTEO) que no tiene como sustento el desarrollo científico y tecnológico, ni las innovaciones en computación y el internet, sino en un abierto y declarado retorno a un pasado comunal, aparentemente “colectivista” y “comunalista”. Esa es la propuesta central de ese PTEO, ir hacia atrás con una retórica de supuesta alternativa populista. [...] Es insólita esta propuesta del magisterio oaxaqueño de hacer su “transformación” educativa con recursos del pasado. Si las dos terceras partes de la entidad no se inscriben en la comunalidad o multiculturalidad indigenista en que tendenciosamente se quiere situar a todo el estado. [...] Entonces y las más de dos terceras partes de la población, las ciudades grandes y medias donde habita la mayoría de oaxaqueños. ¿Quién hará un Plan para ellas? Quedará desatendida o tendrá que volverse comunal, echando sus pasos hacia atrás, hacia un pasado que, incluso, ni siquiera sus ancestros vivieron: Oaxaca de Juárez, Tuxtepec, Salina Cruz, Huajuapán, Matías Romero (Blas, 2014a: 18).

Ante los ojos de un sector de la sociedad que de por sí ve la vida comunal de los pueblos originarios como un lastre para el desarrollo, un proyecto educativo que declara la vida comunal como uno de sus ejes centrales aparece como un atentado al sueño de ser un país de primer mundo. Para ellos, la vida comunal no deja avanzar la sociedad, la mantiene en el pasado. Incluso, en las ciudades más grandes de Oaxaca la vida comunal aparece como una ficción e invención del magisterio, pues supone que nunca existió. Además, en su redacción,

Blas deja entrever que no hay ninguna razón para plantear un proyecto como el PTEO pues, por un lado, la población indígena es minoría; y por otro, las comunidades se están vaciando por la migración. Al preguntar a una de las maestras del equipo de elaboración del PTEO de qué pensaba acerca de las ideas del periodista. Sin dudar, y entre risas me contestó lo siguiente:

Yo, norteamericana no soy, no. Soy ciudadina, pero soy más indígena. Aunque yo quiera ocultarlo, tengo mis orígenes indígenas. Dentro de la ciudad aún conservamos costumbres y tradiciones comunales, muy propias y arraigadas de Oaxaca. Norteamericana no soy por más que me pinte el cabello, soy indígena, pero soy ciudadina (Elizabeth Manuel, entrevista en Oaxaca, Julio del 2014)

Para la maestra, lo indígena y la vida comunal no son exclusivos de las llamadas comunidades y pueblos indígenas, sino también forman parte de la misma ciudad. Esto tiene sentido pues las ciudades no sólo están habitadas por mestizos ni bisnietos de los colonizadores españoles. Por ejemplo, la mayor parte de la población de las colonias conurbadas es migrante que proviene de los pueblos y comunidades indígenas. De hecho, si por algo se caracterizan las ciudades de Oaxaca es que sus pobladores son de diversos orígenes étnicos. Por ende, en las ciudades hay una cierta recreación de la vida comunal.

Durante los foros, la comunalidad fue planteada en oposición al individualismo, a la homogeneización y al epistemicidio, los cuales han sido promovidos por el sistema educativo mexicano y demás instituciones estatales. Por ejemplo, el antropólogo Jaime Martínez Luna quien fue el conferencista principal con el tema de “Educación y Comunalidad”. En sus diversas intervenciones deshilvanó el problema de la educación impartida por el estado, caracterizándola como individualista, homogeneizante, discriminatoria y poco útil para las comunidades pues no reconoce los saberes y conocimientos de los pueblos como parte del currículo. Del mismo modo, habló de liberar la educación del salón y los libros. “La educación no solamente está dentro del salón, ni en los libros, está afuera del salón, está en la calle, está en la casa, está en la cancha, está en el baile, está en el arte, está en todo, en toda la vida” (Jaime Martínez, ponencia presentada en Ixtlán de Juárez, 7 de mayo del 2014). Este planteamiento implica descentralizar los espacios que el sistema educativo ha erigido como formativos por excelencia. A su vez, significa reconfigurar las funciones del edificio y el espacio escolar.

Una razón más para transformar el sistema educativo tiene que ver con el

epistemicidio que ha causado. En los foros, la escuela actual fue criticada por promover el olvido y la marginación de los conocimientos ancestrales y originarios de cada lugar. Se dijo que las escuelas han privilegiado los conocimientos disciplinares de las ciencias de origen occidental en detrimento de los conocimientos de origen prehispánico y de la cultura local.

La gente que trabaja en el campo sabe que ahí está el tejón. Ese es un conocimiento que hoy desgraciadamente ya no se aprende en la escuela. Difícilmente lo llegan a entender en la escuela porque ahí les enseñan el león, el elefante y no sé cuántos animales más pero que no existen en nuestras comunidades. Muchas veces los animalitos que están en nuestro entorno natural cercano ya no forma parte del plan de estudios porque no los hizo alguien de por aquí. Seguramente lo hizo alguien en la Ciudad de México, en la ciudad de Oaxaca o en cualquier otro lugar. Entonces tiene desconocimiento de los saberes locales, de los saberes tradicionales, de los saberes indígenas. [...] Para una nueva educación es necesaria la participación de los padres-madres de familia y la participación de las comunidades indígenas en el diseño de los planes y programas de estudios y de los contenidos. Las políticas educativas nos han hecho tanto daño. Recuerdo que nos decían, estudia para que no sea como tus papás. Como si ser a semejanza de nuestros papas fuera una grosería. Nos trataban de avergonzar cómo somos, y hoy tenemos estas consecuencias que estamos perdiendo elementos importantes de nuestras comunidades. Cada vez hay menos gente que se dedica a las labores del campo. En la escuela nunca nos dijeron que ser campesino era algo que te podía resolver la vida, por el contrario, era algo que te perjudicial (Aldo González, ponencia presentada en Ixtlán de Juárez, 7 de mayo del 2014)

Revisen sus escuelas, de los 250 días al año que tenemos de clases, cuántas horas se le ha dedicado a la cultura y a la lengua originaria, a la vida *ayuuuk*. Nos han destruido poco a poco. Por eso en Oaxaca, en la Ley Estatal anterior se contempló la comunalidad. [...] La esencia de la Ley tiene que ser la comunalidad a partir del consenso y, sobre todo, la autonomía (Genaro Rojas, ponencia presentada en Tlahuitoltepec, 9 de mayo del 2014)

Se insiste en que la educación debe tener mayor sentido en la vida comunal de las personas, para ello es necesario cambiar de perspectiva y de contenido. Luego se advierte que de seguir con la RE se “desarticularían los vínculos socioculturales y multiculturales de nuestros pueblos de México y cualquier tipo de formación crítica del individuo” (Maestra de secundaria, ponencia presentada en Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, 16 de mayo del 2014). Por lo tanto, se propone que debe haber “más comunidad y menos gobierno estatal”, que todos los actores (padres-madres de familia, autoridades, investigadores, etcétera.) del proceso formativo se involucren en el diseño de los contenidos a aprender.

Una participación mayor de los padres-madres de familia y la comunidad en la definición de los contenidos de aprendizaje restaría las decisiones impuestas desde arriba, por ende, el papel de estado sería reconocer una gran diversidad de formas y contenidos educativos. Así, dejar la perspectiva individualista, homogeneizante, mercantilista de la RE

y mudarse hacia una educación comunalista significa reconocer el espacio local como lugar de creación y recreación de los saberes-conocimientos locales y universales. Esto quiere decir que la casa, la familia, los parajes, la comunidad, el pueblo y la región se convierten en escuelas. Y el tequio, la reciprocidad, la propiedad colectiva del territorio, el servicio comunitario se convierte en prácticas y valores del proceso educativo. Pero todavía más allá de esto, se trata de forjar una educación autónoma, es decir, diseñada y operada por los mismos pueblos y comunidades indígenas y, ahí, poco tienen que evaluar las instituciones estatales. Si bien no todo el magisterio habla de autonomía desde la comunalidad, si hablan de una autonomía educativa que más o menos tiene las mismas implicaciones.

Una razón más para transformar la educación actual y rechazar la RE es por la lógica capitalista y de dominación que la sustenta. “La educación actual es para el control ideológico del sistema capitalista y la RE pulveriza la comunalidad” (Maestro, ponencia presentada en Ixtlán de Juárez, 7 de mayo del 2013). “¿Qué papel ha jugado hasta hoy la educación? Como un instrumento de dominación para acabar con las culturas originarias” (Genaro Rojas, ponencia presentada en Tlahuitoltepec, 9 de mayo del 2014). Para el magisterio, en lo político y lo intelectual, la RE no procura crear personas con capacidad crítica, por el contrario, pretende producir excelente mano de obra barata. Y en lo cultural, tiene consecuencias catastróficas pues habla de una desarticulación y pulverización de las formas de vida de los pueblos en tanto que no da lugar a las formas propias de conocer y de aprender de los mismos.

Los planteamientos anteriores fueron plasmados en la iniciativa de Ley de la siguiente manera:

Artículo 20. El Poder Ejecutivo reconoce que el modelo pedagógico de educación **comunitaria** es significativo y pertinente para la atención educativa de los pueblos originarios, para ello garantizará la creación de la modalidad de Secundaria Comunitaria de Educación Indígena dentro del Sistema Educativo Estatal.

Artículo 21. La educación **comunitaria** es un estadio superior de la educación bilingüe intercultural que reconoce los valores culturales contenidos en la comunalidad y la existencia de conocimientos propios como base para ofrecer educación pertinente a los pueblos originarios de la entidad.

I. Los planes de estudio para la educación **comunitaria** deben contemplar la existencia de una geografía ritual, de conocimientos ancestrales contenidos en las lenguas originarias y de conocimientos de su vida cotidiana;

II. La educación **comunitaria** reconoce la existencia de portadores de conocimiento comunitario que forman parte del grupo social de pertenencia, y

III. La educación **comunitaria** reconoce la existencia de un sujeto comunitario que se contrapone con el sujeto individual (Sección XXII, 2014a: 10)

Si bien en la iniciativa, la educación comunitaria está destinada a los pueblos originarios (indígenas), el planteamiento del magisterio es que también puede aplicarse a las sociedades no indígenas del medio urbano. Para esto, hay que recordar que el magisterio reconoce dos fuentes de conocimiento: la comunitaria y la popular. Así, lo comunitario sería para los pueblos indígenas y rurales, lo popular sería para los no indígenas y urbanos. En el fondo este planteamiento cuestiona y confronta la cultura de elite que se enseña en las escuelas pues pretende desmitificar la supuesta cultura elevada que ahí se aprende. En su lugar propone convertir la escuela en reproductor del saber comunitario y popular, de aquello que no forma parte de la cultura de elite.

Todas estas ideas no son de ahora, desde los años ochenta la emergencia indígena de la Sierra Juárez y Mixe leyeron que el sistema educativo mexicano no tenía pertinencia cultural, por el contrario, generaba una vergüenza hacia el idioma y las formas de vida de los pueblos. Desde ese entonces, ha habido una demanda más o menos constante de una educación acorde a la realidad de los pueblos. Por la novedad y el desafío que representan estas ideas, los maestros y maestras las acogieron con mucho ímpetu. Pero cuando intentan llevarlas a la práctica, como hemos visto en el capítulo anterior, a menudo las experiencias no resultan alentadoras. En cambio, como forma discursiva tiene un gran poder de crítica, por ende, de resistencia.

5.2.5 Padres y madres de familia y educación

Quiero recalcar que contrario a la autonomía de la que habla la RE, que consiste en ponerle precio a una educación homogénea, proponemos una educación cuya autonomía parta del diálogo de sus actores (Profra. Marisol Castelanos, ponencia en Ixtlán de Juárez, mayo del 2013)

Como hemos dicho más arriba, para el magisterio oaxaqueño la RE es un paso más para materializar los anhelos y sueños de las organizaciones empresariales en el ámbito educativo, privatizar la educación pública. En su interpretación a las modificaciones de los artículos 3. y 73 constitucional que hizo el gobierno de Peña Nieto, “la autonomía de gestión educativa” es la vía para que la educación pase a manos de la iniciativa privada, lo cual implicaría que los padres-madres de familia estarían costeadando la educación. Para tratar de entenderlo a detalle veamos lo que dice la reforma del artículo 3.

Transitorio quinto, III. a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes

de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres-madres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, 2013a)

Vemos que en la Ley en ninguna parte se refiere la privatización como tal. Podríamos pensar que la autonomía de gestión es un instrumento –así se promociona en los medios– para que los padres-madres de familia, los maestros y maestras y hasta los mismos alumnos puedan trabajar para mejorar la escuela bajo una estructura horizontal y con menos burocracia. Gilberto Guevara (2016a: 108) apunta que la autonomía de gestión permitiría, entre otras cosas, “una dirección con liderazgo y competencia académica, una supervisión que no ejerce controles burocráticos sino apoyo al cuerpo académico, apoyo en infraestructura y en el mobiliario, aportación de dinero para hacer frente a los gastos cotidianos”. De esta manera los padres-madres de familia participarían en los términos de la Ley como simples voluntarios, por amor a la escuela. Ahora, si nos preguntamos ¿Por qué el estado delega su responsabilidad a los padres-madres de familia y a los alumnos? Que el director de la institución asuma la gestión es entendible pues es un funcionario del estado, en cierta forma está dentro de sus funciones. A diferencia del director, si los padres asumen esta responsabilidad no estarían recibiendo ningún tipo de salario. Aún en calidad de voluntario estarían asumiendo una responsabilidad que le corresponde al estado. Contraria a la interpretación de la CNTE y la S-22, para los creadores de la RE, la autonomía de gestión se trata de un mecanismo de participación ciudadana, por ende, es un ejercicio de democracia.

Para desmitificar la bondad con que el gobierno pretende legitimar la autonomía de gestión, en los diversos documentos que circula la S-22 hacia los padres-madres de familia ésta se define como una manera en que el gobierno se está deslindando de sus obligaciones para proveer y mejorar la infraestructura escolar. De hecho, desde 1993 en la Ley General de Educación se contempla la figura de los Consejo de Participación Social¹¹¹ que supone la participación de la sociedad para contribuir a la educación en lo pedagógico, en la mejora de infraestructura, entre otras cuestiones. En 1993 como registra Aldo Muñoz (Muñoz, 2005: 266) varios sectores de la clase media de la región del Istmo de Tehuantepec y Tuxtepec

¹¹¹ En los niveles posteriores, además del nivel escolar, el Consejo de Participación Social se contempla en el nivel municipal, estatal y federal.

conformaron sus consejos en los centros escolares, aparentemente para coadyuvar con lo establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), pero en diferentes medios dieron a conocer sus observaciones acerca de las condiciones de las escuelas y el trabajo docente de los sindicalizados. Ante esto la S-22 emplazó a las autoridades del IEEPO para dar marcha atrás a esta situación, de lo contrario habría actos de protesta. En ese entonces, la S-22 refirió al Consejo de la siguiente manera:

Detrás del planteamiento de esta forma de participación social se haya la pretensión de transferir a los padres de los alumnos obligaciones económicas en el sostenimiento de las escuelas, con lo que se lesiona el principio de la gratuidad de la educación básica, establecida en el artículo 3 constitucional (S-22 en Muñoz, 2005: 267)

Desde ese año a la fecha la figura de consejo nunca más tuvo lugar en las escuelas y municipios, tampoco en el IEEPO. En la RE del 2012 nuevamente se toca el asunto y se agrega lo siguiente:

Artículo 69. [...] La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres-madres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, quienes acudirán como representantes de los intereses laborales de los trabajadores, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

g) Podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela, para ser considerados por los programas de reconocimiento que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente y demás programas que al efecto determine la Secretaría y las autoridades competentes; (DOF, 2013c)

Suponiendo que se constituye el Consejo con la participación padres-madres de familia, las experiencias de gestiones ante las instancias gubernamentales demoran una eternidad. En el foro de Tlacolula, el presidente de la asociación de padres-madres de familia denunció que las autoridades del IEEPO tardaban meses en proporcionar escobas y cubetas necesarios para la limpieza del salón. Además, el transporte para ir y venir resultaba más caro que los productos. Para ello pidió a las autoridades sindicales de la S-22 y funcionarios del gobierno que se encontraban presentes hacer lo posible para que en la nueva Ley las gestiones fueran más fluidas. Otro más refirió a la autonomía de gestión como el traspaso de función estatal hacia los padres-madres de familia.

La autonomía de gestión dice que los padres-madres de familia ayudemos a mantener la escuela. Ese mantener la escuela es algo más profundo. Tendríamos que hacernos cargo de las actividades de limpieza, limpiar y lavar los salones, limpiar y lavar los baños, los vidrios, las puertas, pintar los pupitres, pintar las paredes en el interior y exterior de la escuela (Orador,

mayo del 2014, Ixtlán de Juárez, Oaxaca)

Lo que la RE postula como participación ciudadana y democracia, para los padres-madres de familia es un disfraz de la intención de trasladar las responsabilidades del estado hacia los ciudadanos. Históricamente, el papel proveedor del estado nunca ha sido suficiente. En las comunidades de la Sierra Norte y en las demás regiones de Oaxaca, los padres-madres de familia y las autoridades comunitarias han asumido la construcción y mejora de sus escuelas. Es decir, han asumido funciones que en teoría le corresponden al estado, pero que éste ha sido incapaz de cumplir. En muchos lugares de Oaxaca, los mismos padres han construido los edificios escolares a través de tequios. Por ejemplo, en el mes de agosto del 2014, en una de las visitas que realizó el equipo de la supervisión escolar No. 13Y a la comunidad de Palmeras en la región *ayuuuk*, los padres-madres de familia estaban construyendo aulas con materiales que habían juntado entre todos, unos aportaron blocks, varillas, cementos, grava, arena y otros aportaron su mano de obra. En la reunión con el supervisor, expusieron que las autoridades educativas del estado, responsables de proveer infraestructura escolar sólo se daban sus vueltas con promesas eternas. Para ello, encargaron al supervisor pasar la voz a sus compañeros para una cooperación voluntaria para el beneficio de la niñez.

Lo que de por sí han venido haciendo las comunidades para construir y mejorar sus escuelas, la RE lo vuelve Ley. ¿Qué significa volver Ley una cotidianidad que se crea ante la ausencia del estado? Para el magisterio esta es la forma que el estado convierte su incapacidad y ausencia en una responsabilidad de los padres-madres de familia. Si bien esta disposición legal no tiene carácter de obligatoriedad se interpreta que es una manera de acostumbrar. En términos de Michel Foucault (2010), diríamos que se trata de disciplinar a la población. Instaurarlo poco a poco hasta normalizarlo, y así cuando comiencen los cobros no cauce sorpresa o inconformidad en los padres.

A partir de lo anterior se dice que la autonomía de gestión atenta contra los padres-madres de familia y tiende a privatizar la educación. Para argumentarlo, la S-22 retomó los casos de aquellas escuelas en las que a partir de la reforma se les exigía cubrir los adeudos de la energía eléctrica y el agua. Pese a que nunca antes habían pagado por estos servicios pues a federación asumía los costos de manera directa, pero en el contexto de la RE, la Comisión Federal de Electricidad y la Comisión del Agua comenzaron a exigir a los padres-madres de familia saldar los adeudos. El trabajo de difusión que había realizado el magisterio

al parecer había tenido un efecto positivo, en uno de los foros un padre de familia comentó muy convencido de que con el pago del servicio eléctrico ya estaba llegando la privatización de la educación.

En el proyecto de Ley que elaboró la S-22, en vez del Consejo de Participación Social o la autonomía de gestión, se propuso la figura del colectivo que también se organiza por niveles, colectivo escolar, colectivo de zonas, de jefatura y estatal. Pero a diferencia de la RE que menciona que "las asociaciones de padres-madres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos" (Artículo 67, Ley General de Educación), la S-22 involucra la asociación o el Comité de padres-madres de familia en los asuntos pedagógicos.

Artículo 76. El colectivo escolar y/o comunitario es un movimiento solidario integrado por trabajadores de la educación, padres-madres de familia, estudiantes y autoridades municipales y tiene la función de generar las condiciones para potenciar un movimiento pedagógico, cultural y social crítico, para mejorar la educación de los niños, jóvenes y adultos; la recuperación del conocimiento y la cultura comunitaria, la reflexión y reconstrucción de la práctica educativa a fin de posibilitar la transformación de la vida de la escuela y la comunidad (Sección XXII, 2014a: 22)

Mientras que la Ley General de Educación deja a la Asociación de padres-madres de familia como mera coreografía escolar, que se abstiene de meterse en el proceso educativo. El magisterio la considera parte del colectivo en donde justamente tienen todo el derecho de meterse en el proceso pedagógico. Si bien en muchas escuelas de Oaxaca, la asociación de padres-madres de familia había estado ocupadas en la limpieza, construcción y mantenimiento de la escuela en este proyecto de Ley se les integraba para una participación más amplia en el proceso educativo.

El conocimiento comunitario debe quedar diseñado por todos. Que quede claro que los regidores de educación y los comités de padres-madres de familia no sean coreografía del proceso educativo, que incidan directamente en el contenido. No se trata es ver nada más si dio clase o no llegó el maestro. Que los maestros y maestras dejen de ser maestros de martes a jueves, que enseñe a la comunidad y que se comprometan (Jaime Martínez, ponencia presentada en Ixtlán de Juárez Oaxaca, 6 de mayo de 2014)

Para ofrecer seguridad jurídica a los padres-madres de familia en que la educación seguirá siendo gratuita, el magisterio propuso el siguiente articulado.

Artículo 27. –Los padres-madres de familia tienen derecho a– obtener en forma gratuita, inscripción para sus hijos pupilos menores y mayores de edad dependientes económicamente, en las escuelas públicas del Sistema Educativo Estatal.

Artículo 50. El pago de los servicios básicos de las escuelas públicas, y demás inmuebles destinados a la educación, estará a cargo del IEEPO.

La participación en el colectivo no se considera como una manera de privatizar la educación. Por un lado, porque los padres no estarían ahí para hacer cumplir los dictados de la RE sino hacer cumplir lo que se define colectivamente como contenidos educativos. Aquí hay que recordar que para la S-22, la RE responde a intereses mercantiles, ajenos a las necesidades de los pueblos. En cambio, el proyecto de Ley propone que a través de los colectivos las mismas comunidades tomen la educación en sus manos. Ante esto el magisterio es precavido, necesita mantener cierto control. Por ejemplo, para la conformación de las Coordinadoras de padres-madres de familia en defensa de la educación pública, –un proyecto impulsado por la S-22–, en todo momento se cuidó que no fueran a revelarse contra el magisterio. En una de las reuniones, una maestra comentó que la Coordinadora podía ser un arma de doble filo, por ende, el maestro o la maestra tenía la responsabilidad de informar y de formar políticamente bien a los padres-madres de familia, es decir, críticos y analistas similares al magisterio. El comentario de la maestra habla de que los maestros y maestras no están dispuestos a soltar las riendas de la Coordinadora, en algún modo, quieren tener el control, incluso que funcione sin salirse de los gustos y las reglas del sindicato. Así, podemos pensar que los colectivos tampoco tendrían una libertad total, bajo la dirección de los maestros y maestras.

5.2.6 Diversidad y evaluación.

LGSPD, Art. 14, III. Identificar características básicas de desempeño del Personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.

LGSPD, Art. 68, VI. Que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y sociocultural (DOF, 2013b).

Es cierto que la LGSPD señala que para aplicar la evaluación se debe tomar en cuenta el contexto local y regional en el que se desempeña el docente, pero para los maestros y maestras de esto no hay ninguna seguridad pues las evaluaciones anteriores que se han aplicado en todos los estados son pruebas estandarizadas. Aplicar una misma evaluación para todos, según la S-22 es injusta ya que cada lugar y rincón tiene particularidades propias en lo social, cultural, económico, etcétera. Un maestro de Oaxaca y otro del norte o del centro, no pueden ser medido con la misma vara porque no tienen iguales condiciones laborales ni

tampoco pertenecen a una misma cultura. Veamos, en las comunidades rurales abundan las escuelas con instalaciones improvisadas, que no cuentan con materiales de aprendizaje (libros y materiales didácticos), vías de acceso y transportes, todo eso coloca al maestro oaxaqueño en una situación de desventaja. Por otro lado, más del 50% de las maestras y maestros provienen de los pueblos originarios en donde tienen sus formas y modos de vida; es decir, los maestros y maestras son zapotecos, mixes, chinantecos, mestizos; son comuneros y autoridades. Esta última idea, se puede entender muy bien con la siguiente cita:

No me resisto a la evaluación, pero quiero que nos comprendan. Que no sea una evaluación universal. Los evaluadores no conocen nuestro mundo indígena, ni la Sierra. Eso quiero, que nos incluyan, que nos conozcan, región por región (Miguel Jiménez en Flores, 2013, septiembre 7, Sin Embargo).

Debe ser una evaluación diferente, no una estandarizada. Que tomen y consideren a los actores [involucrados en el proceso educativo], debe ser una evaluación no creada solamente por los especialistas. Debe tomar en cuenta que en Oaxaca hay una gran diversidad natural y social. Considerando todos estos factores realmente se lograría transformar la práctica educativa. La evaluación debe ser formativa. Debe ayudar a cómo hacer las metodologías (Maestro, ponencia en el Foro Regional sobre la mal llamada RE en la ciudad de Oaxaca, 30 de mayo de 2013).

Artículo 99, 100, 101. La cultura de evaluación generada por el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), contribuirá a la transformación de las prácticas educativas que propicie la reflexión, la crítica y la autocrítica para la formación individual y social de los sujetos, que transforme la educación y apoye de manera creadora la práctica docente de acuerdo a las características contextuales de estudiantes y trabajadores de la educación. [...] Y tendrá las siguientes características: sistemática, científica, contextualizada y pedagógica, participativa, colectiva y con base en proyectos, formadora y ética, permanente, transdisciplinaria e integral, formativa, cualitativa-cuantitativa y holística. [...] La evaluación será un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador e integral, que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones y demás elementos que se interrelacionan con el proceso educativo (Sección XXII, 2014a: 27).

Lo anterior implica ver (evaluar) a los maestros y maestras no solamente como maestros sino como personas culturales, hay una exigencia y una demanda porque en la evaluación se reconozca su pertenencia étnica. En el fondo están reclamando ser evaluados por su condición de pertenencia a un pueblo originario o en su caso mestizo, por las condiciones en que laboran y por ser docentes.

[...] Con tal de mostrar en términos estadísticos los menores niveles de reprobación las evaluaciones serán estandarizadas y homogeneizadas. [...] Ningún individuo puede ser aquello que desea ser ya que su libertad corre riesgo ya que una educación crítica genera

desorden y anarquía a los intereses capitalistas de los grupos poderosos. (Maestra de secundaria, ponencia presentada en Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, 16 de mayo del 2014).

Para el magisterio oaxaqueño, en lo pedagógico la RE tiende a estandarizar y, por eso, no se puede aceptar en los pueblos de Oaxaca. A los niños no se les puede tratar como simples mercancías y objetos como se pretende con la idea de calidad. Al respecto, el magisterio sentencia que es imposible evaluar a los niños a partir de un instrumento estándar pues el rezago educativo está íntimamente relacionado con la inequidad educativa, las escuelas urbanas reciben mayores recursos, las más alejadas, están olvidadas. En ese sentido, el proceso formativo de un niño o niña de alguna escuela rural –de las que abundan en Oaxaca– es limitado por las carencias materiales y de comunicación, por ende, es injusto someterlo a una evaluación con alguien de la ciudad que ha tenido mejores condiciones de formación. Aún con mayores posibilidades de acceso a los libros y materiales de aprendizaje, “en los estados y en las escuelas particulares donde se ha aceptado el examen estándar, los maestros y maestras se ocupan de enseñar a los niños en cómo rellenar los formatos” (Luis Hernández, ponencia presentada en el Foro Estatal de la RE, 4 de junio de 2013, Oaxaca). Esto quiere decir que la educación a través de la evaluación estandarizada convertiría a los maestros y maestras en meros preparadores y a los niños en autómatas para aprobar los exámenes.

Lo anterior no está nada lejos, en otra ocasión, al entrevistar a una de las maestras que pertenece al Colectivo del Movimiento Educativo Popular, una organización de maestros que hay al interior del magisterio, me contó que los padres-madres de familia exigen que los maestros y maestras trabajen de acuerdo a las ideas que se han promovido sobre la RE.

Si yo llego a la escuela y me pongo a contestar los libros, el niño aprende nada más a contestar y a contestar libros. Eso es una práctica que hasta los padres-madres de familia reclaman, piensan que cuando tu no contestas el libro es que no eres un buen maestro, que no estás enseñando bien, quieren ver ahí las calificaciones (Ramona Sarabia, entrevista en Oaxaca, 9 de marzo del 2014).

La actitud que toman los padres frente a las nuevas prácticas educativas tiene que ver con la tradición que han instaurado los mismos, los medios también juegan un papel importante pues todo el tiempo están diciendo que los maestros y maestras y los niños deben ser evaluados, y claro, esto remite básicamente a calificar. Así estos intentan realizar otro tipo de educación primero tienen que convencer a los padres-madres de familia.

5.2.7 Evaluación y derecho laboral

La supuesta evaluación no es confiable. Si los gobiernos han malversado los resultados de las elecciones porque no habrían de hacerlo con los profes y lo harían con justa razón. Dice el gobierno, no los voy a despedir sólo a evaluar, pero eso es una mentira porque en la ley claramente señala que a la tercera evaluación se desprende de su centro de trabajo. Y para los que creen que sólo se evaluarán a los maestros y maestras frente a grupo, no es así, también va para los directores, supervisores e intendentes. Una vez evaluados serán canalizados a un programa de regularización (Filiberto, brigadeo a los docentes en Zimatlán Oaxaca, 16 de enero, 2014)

El estado, durante estos últimos 20 años ha gastado millones de pesos para que nosotros contestemos cien reactivos, cien preguntas, cien bolitas. Y con eso nos dicen, tu eres el maestro A, maestro B y C, con pruebas estandarizadas. Estas pruebas no se hacen ni siquiera en México, se hacen en otros países y nos la aplican acá y ni siquiera se la aplican al maestro, ahora se los están aplicando a los niños (Genaro Rojas, ponencia presentada en Tlahuitoltepec Oaxaca, 9 de mayo de 2014)

Un primer aspecto que observamos es que, aun aceptando la evaluación no hay garantía para evitar un posible fraude. A estas alturas ya no se puede confiar en las instituciones del estado. Por otro lado, representa una ganancia de millones de pesos para las empresas que hacen dichas pruebas y no tienen ninguna trascendencia para resolver los problemas educativos. Así, la evaluación puede ser un mero pretexto, como lo han señalado miles de veces, para desarticular el movimiento magisterial.

Si bien hay una crítica dura hacia el estado, al mismo tiempo es el proveedor de empleo y trabajo. En uno de los foros, una de las abogadas del cuerpo jurídico de la S-22 habló acerca de los derechos laborales en relación a los trabajadores del Estado. En esa ocasión refirió que en la Constitución de 1917 se decretó como un derecho social el trabajo lícito y por ende remunerado. Asimismo, se contempló el descanso, el disfrute (vacaciones) y el aguinaldo.

Así, para el gremio la constitución de 1917 era una de las mejores en el mundo en el ámbito del derecho social pues el estado estaba obligado a proveer una seguridad laboral, desde el ingreso hasta la jubilación. Lo mismo aplicaba para las empresas particulares. Una vez que una persona tenía un empleo había una gran probabilidad de obtener un nombramiento definitivo y con esto adquiría una serie de derechos, prestaciones para vivienda, servicio de salud, créditos, etcétera. Pero en las últimas décadas ha habido reformas

que han ido difuminando la seguridad laboral. Por ejemplo, el artículo 123¹¹² de la Constitución en su apartado A (Ley Federal de Trabajo al servicio de particulares, instituciones autónomas como las universidades públicas) ahora contempla diferentes modalidades de empleo, contratos por horas, días, meses o para un determinado proyecto y el *outsourcing*¹¹³ o subcontratación. Estas nuevas modalidades de trabajo evitan que una persona pueda generar antigüedad en el trabajo con un mismo patrón, y en esa medida no adquieren ningún tipo de derecho a prestaciones, servicios y mucho menos la jubilación. Considerando estas reformas previas, en términos laborales la RE es la continuación de las contrarreformas anteriores en contra de los derechos laborales ganados en las décadas anteriores. De hecho, para David Harvey (2005) el despojo de los derechos comunes es inherente a la acumulación por desposesión del capitalismo y el neoliberalismo.

La vuelta al dominio privado de derechos de propiedad común ganados a través de la lucha de clases del pasado (el derecho a una pensión estatal, al bienestar, o al sistema de salud nacional) ha sido una de las políticas de desposesión más egregias llevadas a cabo en nombre de la ortodoxia neoliberal (Harvey, 2005: 115).

Para que la acumulación sea constante, permanente, asegurado en el tiempo, “en caso de conflicto el estado neoliberal favorece de manera invariable la integridad del sistema financiero y la solvencia de las instituciones financieras sobre el bienestar de la población o la calidad medioambiental” (Harvey, 2007: 80). A su vez, requiere de manera permanente una seguridad jurídica, por ende, “hoy se necesita enormes complejidades técnicas y legales para ejecutar lo que por último son extracciones elementales” (Sassen, 2015: 26).

Hasta antes de la RE, los trabajadores de la educación (docentes, administrativos, etcétera.) se encontraban sujetos el apartado B del artículo 123 en la categoría de trabajadores de base, es decir, una vez que obtenían el nombramiento definitivo, su empleo estaba asegurado hasta la jubilación con todos los derechos laborales. Con la RE, los maestros y maestras entran en un estado de excepción laboral (Aboites, 2013; Hernández Navarro, 2013a); pues su contrato y la permanencia en el trabajo se realizará de una manera especial al resto de los trabajadores del Estado. Esto quiere decir que no se normará a partir del artículo

¹¹² La última modificación fue publicada por el DOF el 12 de junio del 2015.

¹¹³ Aunque no está reconocido en la Ley Federal de Trabajo (DOF 12-06-2015), hay empresas que operan bajo este esquema. La persona o empresa que requiere de trabajadores contrata una empresa quien la provea de trabajadores, así no tiene ninguna responsabilidad sobre los trabajadores. Y la empresa que recluta a los trabajadores el contrato se hace por breves temporadas, incluso por horas.

123 constitucional en el cual se delinean las relaciones de trabajo, en su lugar se les aplicará un régimen especial que está contemplado en la Ley de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en donde la evaluación es el instrumento principal para el ingreso, la permanencia y la promoción o en su caso el despido.

La LGSPD establece que el ingreso al servicio docente debe ser mediante un concurso de oposición; la permanencia y el ascenso también estarán condicionados por una evaluación. Al respecto, la Ley señala que si en la tercera oportunidad el o la docente no aprueba el examen se dará por terminado su nombramiento con la posibilidad de que pueda ser readscrito a otras áreas y funciones como trabajadores del estado para desempeñar actividades no académicas. Al respecto el magisterio ha dicho que tal vez terminen como intendentes para hacer trabajos de limpieza. Y en caso de negarse a la evaluación y regularización, en definitiva, no será posible ni la continuidad en la docencia ni en otra área de la función pública.

En ese sentido, para la CNTE la RE es regresiva pues desde 1917 hasta el 2012 había seguridad laboral, por ende, es anticonstitucional porque viola el supuesto principio de progresividad de los derechos ya que elimina la estabilidad laboral que fue instaurada desde 1917. Para quienes se formaban en las escuelas normales, al concluir los planes de estudio en automático obtenían el nombramiento base, desde ese momento se aseguraba la estabilidad laboral. Con la RE, tanto los egresados de las normales como cualquier otro aspirante al servicio docente, será filtrado por una evaluación. Para los normalistas esto no tiene sentido ya que durante cuatro años se preparan para ser maestros y para obtener el título tienen que probar y mostrar que tienen las capacidades para estar frente a grupo. Así la evaluación para ingresar al servicio docente no reconoce el esfuerzo de los formadores de docentes ni la evaluación que se les aplica al término del programa. Aunque hayan aprobado la prueba de seis meses para obtener un nombramiento de base eso no garantiza la permanencia en el servicio ya que estarán sujetos a los resultados de la evaluación en los próximos años.

5.3 Conclusiones breves del capítulo

Sería ingenuo pensar que una verdadera ley construida desde abajo pueda armonizar con el proyecto de estado (Marisol Castellanos, ponencia en Ixtlán de Juárez, mayo del 2013)

Ciertamente el magisterio hizo un esfuerzo enorme por tratar de producir una ley educativa desde la perspectiva comunal, pero ésta no fue aprobada, sólo algunos de sus contenidos fueron retomados. Tal vez sería bueno comenzar señalando algunos aspectos centrales de la propuesta que marcan la diferencia con la RE. 1) En ningún momento la iniciativa planteó la armonización, 2) El tema de la evaluación se planteó sin ninguna consecuencia punitiva, sino con un enfoque regional, 3) La S-22 seguiría compartiendo los puestos de dirección con el gobierno, 4) Introdujo la perspectiva comunalista. La manera como planteó la evaluación se puede decir que es una consecuencia directa de la perspectiva comunalista, en ese sentido considero que lo particular de la propuesta es este aspecto.

En resumen, la perspectiva comunal concede una mayor participación al magisterio, a los padres-madres de familia, a los pueblos y a las comunidades para la definición de los contenidos de aprendizaje en donde se priorizan los saberes y conocimientos locales y regionales, para su rescate, fortalecimiento y reproducción. Para el caso de los pueblos originarios se trata de llevar la educación actual hacia una educación comunitaria y, para el caso del contexto urbano, hacer una educación popular, misma que se puede entender que parte de los referentes más inmediatos como las prácticas y tradiciones culturales.

Bueno, pero por qué no se aprobó la iniciativa. Una razón clara es que el gobierno no podía permitir el regreso de la S-22 a los puestos de dirección después de haber reestructurado el IEEPO y roto el acuerdo anterior. La otra razón tiene que ver con el tipo de educación que se planteó pues la perspectiva resulta una amenaza al estado. Como ya vimos una educación comunalista significa dejar la educación en manos de las propias comunidades, padres-madres de familia y maestros. Esto no puede ser posible porque implicaría la pérdida de la rectoría de la educación y justo es lo que estado intenta recuperar con la RE. Es necesario mencionar que los legisladores nunca expresaron de manera explícita que por el rasgo comunalista no se podía aprobar la iniciativa, más bien defendieron la consigna de la RE: calidad educativa sobre todas las cosas. Pero haciendo una analogía con la iniciativa de ley sobre los derechos de los pueblos indígenas y afroamericanos de Oaxaca, presentada un año antes, hasta el momento del cierre de la tesis no ha sido tema discusión. Por ende, se puede

decir que, al igual que la iniciativa de la S-22, tiene como características principales la vida comunal, la autonomía y la libre determinación. Con esto, y con la actitud de los diputados hacia los foros de consulta, sus declaraciones mediáticas en relación al PTEO, y el hecho de excluir en la ley armonizada el concepto de comunalidad, podemos aventurar que además de la clara intención de cerrar el paso al magisterio, en el contexto de las reformas estructurales del cual han surgido varias concesiones a empresas mineras, es claro que dar cauce a la comunalidad representa un gran obstáculo para el capitalismo extractivista. Y en este sentido, el planteamiento de una educación autonomista aparece como amenazante y contraproducente a las políticas del estado.

Conclusiones y reflexiones finales

Regresando a una de las preguntas iniciales de la tesis: ¿Cómo se lucha y se resiste, con qué recursos, con qué prácticas y discursos se arroja la lucha? Con todo lo revisado a través de los capítulos, en principio diré que el lugar de anclaje de la lucha magisterial se ha ampliado. Además de la clase, ha encontrado sustento en lo cultural y lo comunal. Ciertamente lo comunal provee al magisterio de nuevos recursos, pero el sindicato mantiene un rasgo sindical y estatal que lo define como clase. Y aquí es donde radica su paradoja, que en realidad no se trata de algo nuevo, sino de una reconfiguración de lo que ha sido su característica: trabajar de un modo sindicato-partido (como cualquier otro sindicato) y pensar de un modo sindicato-democrático, ahora de un modo sindicato-comunal. Esta paradoja también aparece en forma de discurso oculto y discurso público (visible). El parecido al estado y sindicato oficial permanece en la sombra, en cambio, el discurso de democracia, de la horizontalidad, de la lucha por el pueblo, es con lo que la S-22 se presenta públicamente. Esta aparente contradicción, en realidad es complementaria pues le permite mantenerse como una entidad con fuerza y potencia de lucha, con la que puede disputar la violencia al estado y con la que mantiene su gobierno sindical de forma interna. Pero también el discurso público lo legitima ante la sociedad, desnudarse ante ella mostrando toda su estructura posiblemente le llevaría a perder cierta presencia. Asentadas estas definiciones básicas, ahora podemos desarrollarlas con más detalles.

La relación entre la clase y lo comunal hasta el momento se muestran como complementaria. Mientras que lo comunal aporta lo novedoso, la clase aporta la experiencia de lucha en el plano político. Por ejemplo, lo que el magisterio ha denominado movilización-negociación-movilización es algo que no va a cambiar, hasta el momento es la forma política mediante la cual el magisterio puede seguir insistiendo al estado sobre la importancia de lo

comunal. Al mismo tiempo es su riesgo, en el pasado, como ha dado cuenta la literatura, a través de la movilización-negociación-movilización el magisterio dejó de lado la educación alternativa y se centró en la lucha por el poder, peor aún, estableció grandes disputas al interior del propio sindicato. De esta forma, mientras la clase aporta lo jerárquico, lo comunal aporta lo horizontal, pero cada una tiene su espacio, lo jerárquico sirve perfectamente para circular la información desde la cúpula a la base, para nombrar a las autoridades de abajo hacia arriba. Lo horizontal tiene su espacio en la lucha campal y a nivel delegacional.

La sujeción o la pertenencia del magisterio al sindicato y al estado se mantiene en una tensión constante con la autonomía relativa de la S-22. La pertenencia al SNTE le obliga a nombrar a sus autoridades bajo las formas legales del estatuto del sindicato oficial, pero la S-22 ha introducido otras formas con la que realmente nombra a sus autoridades. Hasta antes de la estructuración del IEEPO, en términos administrativos gozaba de una autonomía más amplia para el manejo del calendario, de recursos y de personal, pero ahora esta autonomía ha sido reducida, aunque a nivel de zona escolar y delegacional tiene más posibilidades de ejercerla pues la vigilancia en esos espacios no es tan permanente.

La aparición de lo comunal como el nuevo anclaje de la lucha y la resistencia comienza con más claridad a mediados de la primera década del siglo XXI. En cierta forma, el desplazamiento responde a las lógicas de expulsión (Sassen, 2015) del capitalismo a través de formas legales de precarización de trabajo, a la reducción de los derechos sociales y civiles (Butler, 2014) y al giro drástico hacia el neoliberalismo (Harvey, 2007), expresiones del capitalismo en las que las demandas de clase como la cuestión laboral y las prestaciones sociales cada vez tienen menos espacio. Y el ejemplo más claro de esto es la RE, que en nombre de la calidad educativa (social y culturalmente muy necesaria) arremete directamente contra el objeto principal de la lucha de clase: el trabajo y la estabilidad laboral. En ese sentido, la lucha magisterial se ha visto obligada a mirar más allá del gremio, y en lo comunal ha encontrado nuevos recursos y formas de lucha, mismos que han sido posible por el trabajo (tirar líneas) de los segmentos afines al comunismo, la autonomía y la libre determinación impulsados desde los pueblos originarios y las organizaciones sociales.

Este desplazamiento hacia lo comunal, se trata de un reencuentro y reconocimiento con lo propio. Si bien las y los maestros crecieron y se formaron en condiciones de miseria y precariedad, condiciones con las que hoy siguen viviendo muchas familias a lo largo y

ancho del estado, los maestros y maestras han reconocido que la vida comunitaria tiene formas organizativas que mantienen la colectividad del pueblo a través del tiempo. Así, la fiesta, el tequio, la asamblea, la milpa, la montaña, constituyeron los nuevos discursos, imaginarios, proyectos y prácticas (incipientes) educativas. En el contexto de la RE, el tema de la evaluación docente y estudiantil también se ancló en lo comunal, en el derecho a la diferencia y en la diversidad cultural, social y económica. En términos gramscianos, diríamos que se constituyó una hegemonía desde el campo ideológico cultural en el sentido de que las nociones fueron reelaboradas, la educación y evaluación se vistieron desde lo comunal, incluso algunos conceptos fueron despojados de su lado mercantil como el de calidad, o en su caso, hubo canjes como el de objetivos por propósitos. Es decir, hubo toda una revolución conceptual y de lenguaje. Pero su puesta en marcha se enfrentó a varios retos.

Uno de los retos tiene que ver con la paradoja que hemos planteado, lo comunal se planteó como un proyecto utópico de la educación, pero en su ejercicio y en la práctica revolucionaria, como hemos visto en el Capítulo IV, las tradiciones sindicales, las propias costumbres académicas y el ideal educativo de las comunidades, aparecieron como su obstáculo. Y este es el mayor reto de la S-22, por un lado, como gremio magisterial necesita reelaborar su práctica educativa y sindical; por el otro, debe reeducar a la sociedad para instaurar un nuevo ideal de educación. Si en el pasado los maestros y maestras fueron quienes colonizaron la mentalidad de las personas sobre la función de la escuela, ahora tienen la tarea de acompañar la descolonización y descentramiento de la escuela y del saber occidental. Ahora, en alianza con otros sectores deben disputar la producción de la subjetividad a otros actores y agentes, al propio estado y al capitalismo. Dice Félix Guattari que la finalidad fundamental del capitalismo “no es el control, sino la producción de subjetividad” (Guattari, 1998: 27). En ese sentido, el magisterio tiene una gran tarea donde hará falta la práctica más que la revolución conceptual. De hecho, tiene una gran oportunidad como se evidenció en el Sector de Ayutla el 22 de junio del 2016, cuando los pueblos y municipios de la zona alta-media acudieron masivamente a la marcha que convocaron algunas autoridades en apoyo a la lucha magisterial donde una vez más mostraron su inconformidad con las políticas actuales y condenaron la masacre en Nochixtlán que ocurrió el 19 de junio del 2016.

Por otro lado, el avance hacia la educación comunal requiere del trabajo permanente de los segmentos y los grupos para “tirar líneas” a favor, pues hay que recordar que al interior

del sindicato existen grupos vinculados a los partidos y gobiernos que no cesaran de “tirar líneas” de acuerdo a sus intereses. Así, la perspectiva comunal de la educación está sujeta al trabajo de quienes la impulsan y la acompañan. Hacia el exterior, también se necesita un trabajo de segmentos y grupos que puedan estar colocándola en las instituciones estatales, en las comunidades y entre los padres-madres de familia.

De igual manera, si la intención es consecuente, lo comunal requerirá de un esfuerzo mayor, además de atender propiamente los requerimientos para librar la evaluación docente y estudiantil que promueve la RE, el magisterio tendrá que destinar tiempo a lo comunal, en caso contrario esto seguirá como mero ancla de lucha o en su defecto seguirá como una tarea exclusiva de los maestros y maestras de primaria indígena y secundaria comunitaria quienes tienen el encargo oficial de dar lugar a esto.

Pasando al ámbito de la disputa con el estado. En primer lugar, hay que decir que la S-22 está vinculada al estado de dos formas: como empleado y como sindicato (creado por el mismo estado). De ambas hereda formas políticas que tiene algo de partido, de sindicato, y de estado, mismas que se reproducen en formas de discurso oculto y discurso público.

Cuando el magisterio coloca en la agenda política la abrogación de la reforma y una propuesta educativa basada en lo comunal, en ese momento entra en disputa con el estado pues desde ambas partes la violencia aparece como un medio de fundación y/o conservación de derechos. Ciertamente, la violencia del magisterio no es directa al estado pues este no existe como tal, no es un objeto que se pueda atacar, en todo caso lo que se violenta es la cotidianidad de la gente. Aun así, los golpes que asesta con los diferentes tipos de protestas, más que arrebatarle la violencia al estado, su fuerza radica en la posibilidad de deslegitimar la razón de este, o sea su poder de violencia. “Toda institución de derechos se corrompe si desaparece de su conciencia la presencia latente de la violencia” (Benjamin, 2001: 33). Así, en nombre de la seguridad nacional como derecho supremo, a través de la policía, la forma más degenerada de la violencia, el estado suspende el derecho a la huelga y a la libertad de expresión. Frente a esta violencia, el magisterio resiste organizándose con formas políticas de lo sindical y lo comunal. Desde lo sindical aparecen, por ejemplo, el control estricto de la base a través del pase de lista, las clásicas consignas de lucha, la jerarquía, el patriarcado, la asamblea estatal, las reivindicaciones clasistas; desde lo comunal, emergen las cocinas comunitarias, la ayuda mutua, la fiesta, la colectividad.

Aparte de la violencia policiaca, como dice Judith Butler, las cámaras también funcionaron como “instrumentos de guerra” (Butler, 2010: 9). A través de los medios de comunicación hubo y sigue habiendo una violencia visual, auditiva y textual hacia la CNTE. Esta violencia se ejerce a partir de un marco, por lo que “siempre excluye algo” (Butler, 2010: 15). Al presentar la realidad a través de un marco y lograr apelar la atención y el interés de la audiencia, ésta también construye un marco de realidad a través del cual reproduce y recrea los mensajes, pasando a formar parte del ejército de odio. Ahora que los medios digitales proporcionan una reproductibilidad de gran velocidad y de gran alcance, la audiencia se convierte en un creador potencial de mensajes de odio y demonización, por ende, en agencia de violencia. En tanto más personas llegan a formar parte del ejército mediático, más se legitima la violencia del estado y más se justifica su ejercicio.

Siguiendo esta misma línea, podemos agregar, que, si bien la CNTE no disputa directamente el poder de violencia del estado, la propuesta comunal de la educación amenaza con deslegitimar el papel del estado en la educación. La manera como se planteó la participación de la comunidad y de los padres-madres de familia en la educación margina al estado en los contenidos y formas de aprendizaje, objeto principal de la RE y calidad educativa. El estado sigue sustentando la rectoría, situación que en términos de Boaventura de Sousa Santos (2011), se trata de una violencia epistemológica pues no ha concedido una autonomía educativa a los pueblos originarios.

Un último aspecto que quiero señalar es en relación a la idea de tirar línea. Tirar línea es una actividad fundamental del quehacer político, el trabajo de las líneas son las que condicionan el rumbo de la lucha y resistencia sindical. Los segmentos son productores de líneas, pero también tienden a funcionar como cajas de resonancia de lo que sucede en el entorno, a través de ellos se introducen ciertas demandas y consignas que luego abandera el gremio. Puesto que los segmentos están conectados con lo exterior, es difícil predecir qué líneas tendrán mayor resonancia pues estos necesitan de alianzas y acompañamientos múltiples. No tienen vida y fuerza si no encuentran eco en otras formas. De hecho, una vez me dijeron que “algo se estaba cociendo”, es decir, se estaba creando y preparando una línea para colocarla como una propuesta de lucha entre otros segmentos.

Para cerrar la tesis me gustaría hacer una reflexión más de tipo metodológica. A través de las páginas de este documento, el lector (a) se habrá dado cuenta que quien presenta el

conocimiento antropológico sobre el gobierno y resistencia de la Sección XXII desde los maestros y maestras del sector Ayutla (región *ayuuuk* alta), se trata de un antropólogo *ayuuuk*. Al respecto se preguntarán cómo le hizo para acceder a los datos, cómo lidió con la idea de la objetividad y la subjetividad. La idea de la objetividad supone un acercamiento de la realidad de una manera neutral, despojado de ideologías e historias personales; por su lado, la subjetividad supone un acercamiento a la realidad implicando la totalidad de la persona. En la tradición antropológica hay dos campos en los que estos se ha discutido, antropólogo extranjero–comunidad extraña, antropólogo nativo–comunidad nativa. En relación a la primera, en sus reflexiones, Paul Rabinow (1992) concluye que el trabajo de campo es un trabajo de interpretación, el informante interpreta su cultura y el antropólogo interpreta lo dicho, “no hay una posición de privilegio, ni perspectiva absoluta, ni forma válida con la que eliminar la conciencia de nuestras actividades o las de los demás” (Rabinow, 1992: 142). En ese sentido, el conocimiento antropológico es el resultado de una negociación que resulta de las diferentes fuentes de información y de filtros. En relación a lo segundo, como apunta Takama Kuwayama (2003) hay una creencia de que las descripciones de los nativos podrían no ser objetivas al no tomar la distancia suficiente. Por otro lado, existe la creencia de que los conocimientos podrían ser más objetivos por la profundidad al que pueden acceder. Al igual que Kuwayama, para Kirin Narayan y Lucila Gayané (Tossounian, 2007) la distinción nativa y no nativa, no hace el conocimiento ni menos objetivo, ni menos auténtico, pues este “es siempre el producto de interacciones situadas y negociadas, más bien, el proceso de conocimiento antropológico implica la subjetividad del investigador, ya que abarca posicionamientos personales, profesionales, culturales, etc” (Tossounian, 2007: 10). Además, por más que se conozca la realidad desde la condición nativa para Kirin Narayan “es imposible ser omnisciente, tan sólo podemos conocer una parte de la sociedad en la que estamos” (Narayan, 1993: 679).

En relación a mi trabajo de campo, en principio diría que en el momento de la observación y de las charlas uno no se pone a pensar si se está en una posición objetiva o subjetiva. Cuando se está en el acto uno plantea las preguntas con los que considera obtener los datos para después explicar el tema de investigación. Ahora que lo reflexiono, diré que posiblemente la cercanía cultural con los maestros y maestras me haya inhibido plantear preguntas que hubiera hecho alguien de fuera, a su vez, lo que yo pregunté para completar y

alimentar las preguntas centrales es posible que alguien de fuera no lo hubiera hecho nunca. Lo que considero importante es que el trabajo de campo, por un lado, me ayudó a confirmar ciertas ideas, pero también a desechar otras. En ese sentido, el campo, la teoría, la redacción, las observaciones de los compañeros y lectores, han hecho de esta tesis una cosa particular más o menos próxima a lo que dijeron los maestros y maestras acerca de su trabajo. Pero también es posible, que habrá partes de la tesis en donde el investigador aparecerá como militante, lo cual puede ser un producto de una subjetividad no reflexionada.

En términos de colaboración a la demanda del magisterio, considero que como gente *ayuuk*, por una cuestión de pertenencia cultural y cómo parte de la ética profesional, tengo el compromiso de contar las historias que ocultan los medios y los sectores sociales contrarios a la S-22, y en ese sentido, este texto se vuelve colaborativo pues intenta discutir las demandas y reclamos del magisterio. Pero también considero, que hay partes de la tesis que incomodarán a muchos maestros y maestras, y en este caso lo que deseo es que las tomen como una crítica para repensar y mejorar el movimiento.

Bibliografía

- Aboites, H. (2013). Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional. *El Cotidiano*, 28(179), 27-42.
- Abrams, P., Gupta, A., y Mitchel, T. (2015). *Antropología del Estado*. México: FCE.
- Adams, R. N. (1970). Brokers and Career Mobility Systems in the Structure of Complex Societies. *Southwestern Journal of Anthropology*, 26(4), 315-327. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3629363>
- , (1983). *Energía y estructura. Una teoría del poder social*. México: FCE.
- Agudo, A. (2005). Antropología y educación: el papel de los promotores y maestros bilingües en las transformaciones y conflictos rurales de las tierras bajas de Tila, Chiapas. En *Anuario de Estudios Indígenas* (Vol. X, p. 383-424.). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: IEI-UNACH.
- Aguirre, G. (1954). Teoría y Práctica de la Educación Indígena. *Revista Mexicana de Sociología*, 16(2), 225-234. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3537537>
- , (1984). La polémica indigenista en México en los años setenta. *La palabra y el hombre*, 51, 17-30. Recuperado a partir de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/2481/1/198451P17.pdf>
- , (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE.
- Alcalde, A. (2014). Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa. En G. Del Castillo y G. Valenti Nigrini (Coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 109-116). Mexico: FLACSO Mexico.
- Alonso, E. (2013, junio 3). Denuncia la CNTE venta masiva de presuntas copias de la prueba Enlace. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/03/politica/009n1pol>

- Alonso Sánchez, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. Guadalajara: CIESAS.
- Althusser, L. (2011). *La filosofía como arma de la revolución* (2da ed.). México: Siglo XXI.
- Amnistía Internacional. (2015). *Promesas en el papel, impunidad diaria. La epidemia de tortura en México continúa*. Reino Unido: Amnistía Internacional.
- Anderson, P. (1968). Las limitaciones y las posibilidades de la acción sindical. *Pensamiento crítico*, 113-130.
- Appadurai, A. (1988). Putting hierarchy in its place. *Cultural anthropology*, 3(1), 36-49.
- Aquino, A. (2010). La generación de la emergencia indígena'' y el comunismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización. *Cuadernos del Sur*, 29, 7-22.
- , (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 7-19.
- Arnaut, A. (1992). *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*. México: CIDE.
- , (2015). La Reforma Educativa: del gozo al pozo [Video (Youtube)]. Recuperado a partir de https://www.youtube.com/watch?v=aG9qsw_w3k
- Arriola, L. A. (2009). *Entre la horca y el cuchillo. La correspondencia de un cacique oaxaqueño. Luis Rodríguez Jacob (1936-1957)*. México: UAM.
- Artículo 19. (2016, octubre 2). Editorial: La defensa de la libertad de expresión es de todos. Recuperado el 10 de febrero de 2016, a partir de <http://articulo19.org/editorial-la-defensa-de-la-libertad-de-expresion-es-de-todos/>
- Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva. *Perfiles latinoamericanos*, 20, 33-52.
- , (2012). Los sinuosos caminos de la etnografía política. *Revista Pléyade*, (10), 15-36.
- Beas Torres, C. (Coord.). (2007). *La batalla por Oaxaca*. Oaxaca: Yope Power.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina* (2da ed.). Chile: FCE.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.
- Bensusán, G., y Middlebrook, K. J. (2013). *Sindicatos y política en México*.
- Bensusán, G., y Tapia, L. A. (2011). El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano. *El cotidiano*, 168(168), 17-32.
- , (2014). Los problemas de la implementación de la reforma educativa. En G. Del

- Castillo y G. Valenti Nigrini (Coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 93-107). Mexico: FLACSO Mexico.
- Bertely Busquets, B. (Coord.). (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS, UPN.
- Blas, C. (Coord.). (2010). *Oaxaca 2006. Autoritarismo, mitos y daños. Crítica al gobierno y magisterio*. Oaxaca: Siembra.
- , (2013). PTEO, instrumento para la apropiación total de la Sección 22 de los recursos y poder del IEEPO. *En Marcha*, XV(156), 5-11.
- , (2014a). PTEO, regresión histórica a un Oaxaca comunal. *En Marcha*, XVI(170), 9-18.
- , (2014b, mayo 28). La transformación del PTEO regresión al pasado comunal [Revista]. Recuperado a partir de <http://www.revistaenmarcha.com.mx/miscelanea/analisis/1350-pteo-regresion-historica-a-un-oaxaca-comunal.html>
- Bolos, S., y Saavedra, M. E. (2013). *Recuperando la palabra: la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca*. Universidad Iberoamericana.
- Bonfil Batalla, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio, Ediciones FLACSO, Colección, 25*.
- , (2005). *México profundo. Una civilización negada*. México: Random House Mondadori.
- Bortz, J. L., y Mendiola, S. (1991). El impacto social de la crisis económica de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(1), 43-69. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3540828>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bracamontes, R. (2013, junio 7). Urgente resguardar IEEPCO con auxilio de Sedena: abogados. *Noticias*. Oaxaca.
- Butler, J. (2010). *Violencia de Estado*. Barcelona: Katz Editores, Centro de Cultura Barcelon.
- , (2014). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. En *XV Simposio de la*

- Asociación Internacional de Filósofos (IAPh)*. Madrid.
- Calderon, A. (2012). *Cambio y continuidad: la cultura política en Zaachila Oaxaca* (Tesis para obtener el grado de maestría en Antropología social). CIESAS, México.
- Cardoso, A. (2011). *Un encuentro con la palabra y pensamiento mixe*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Castro Neira, Y. (2015). El gobierno de los indios. Antropología de la formación del estado en Oaxaca, México. *Iconos*, (52), 59-77.
- Cedes. (2009). *Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa. Taller Estatal de Educación Alternativa. 2009-2010*. Cedes.
- , (2011). *La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social*. Cedes.
- , (2013a). *El proceso de la masificación del PTEO, como movimiento generador de conciencias críticas*. IEEPO-SECCION XXII, Cedes.
- , (2013b). *La identidad de la escuela como fuente de utopías en el proceso de transformación de la educación de Oaxaca*. Cedes.
- , (2014). *La concienciación revolucionaria en la identidad y autonomía curricular en la educación de Oaxaca*. Cedes.
- CGEIB. (2016). *¿Qué hacemos?* Recuperado el 10 de febrero de 2016, a partir de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>
- CNTE. (s/f). *Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación*. CNTE.
- , (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones, julio 2013*. México: CNTE. Recuperado a partir de <http://www.rebellion.org/docs/171157.pdf>
- , (Coord.). (s. f.). *Testimonios de la CNTE*. México: CNTE.
- Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del estado y la evaluación. *El Cotidiano*, (179), 43-54.
- Combes, H. (2011). ¿Dónde estamos con el estudio del clientelismo? *Desacatos*, (36), 13–32.
- Comunicación Social del Gobierno del Estado de Oaxaca. (2014, marzo 12). *Se realiza el primer foro de consulta para reformar la Ley de Educación en Oaxaca*. Recuperado

- a partir de <http://www.oaxaca.gob.mx/se-realiza-el-primer-foro-de-consulta-para-reformar-la-ley-de-educacion-enoaxaca/>
- Contreras Salcedo, J. (2013, agosto 27). Piden a Osorio Chong indagar quién financia a maestros de la CNTE. *Excelsior*. Recuperado a partir de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/27/915653>
- Cook, M. L. (1996). *Organizing dissent: unions, the state, and the Democratic Teachers' Movement in México*. United States America: The Pennsylvania State University.
- Cornblit, O. (1993). Engels, Marx y los sindicatos. *Revista Libertas*, 19.
- Coronado, M. (2012). La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional lo sindical y la retórica etnicista. Inédito.
- Corrigan, P., y Sayer, D. (2007). La formación del Estado inglés como revolución cultural. *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, 39–116.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- Cuevas, H. (2012, septiembre 18). Se caen «candidatos» de Santiago Chepi. *Noticias*. Recuperado a partir de <http://www.noticiasnet.mx/portal/general/organizaciones/116837-se-caen-candidatos-de-santiago-chepi>
- , (2013, mayo 20). Acusan a 4 maestros de S-22 del plagio. *Noticias*. Recuperado a partir de <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/general/152302-acusan-4-maestros-s-22-del-plagio>
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En G. Del Castillo y G. Valenti Nigrini (Coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 71-86). Mexico: FLACSO Mexico.
- De la Cruz, V. (2011). Comunalidad y Estado de Derecho. *Cuadernos del Sur*, 31, 35-54.
- De la Peña, G. (1993). Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas. En J. Padua y A. Vanneph (Coords.), *Poder local, poder regional* (pp. 27-56). México: Colegio de México / CEMCA.
- Del Castillo, G. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿Hacia una gobernabilidad para la calidad? En R. Ramírez Raymundo

- (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 57-76). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la república. LXIII Legislatura. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Departamento de Educación Indígena del Estado de Oaxaca. (2014). Documento base de la Educación de los Pueblos Originarios. DEI.
- Díaz Barriga, Á. (1994). Título: Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), 161–181.
- Díaz Gómez, F. (2007). *Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. (S. Robles y R. Cardoso, Coords.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Polanco, H. (2007). *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Didriksson, A. (2015). *Un Reforma Educativa para la exclusión*. México: Instituto Multidisciplinario de Investigación-Centro de Estudios Superiores en Educación, Miguel Ángel Porrúa.
- Dietz, G. (2006). Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución «Intercultural». *Universidad Veracruzana Intercultural*.
- DOF. (2013a, marzo 26). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF. Recuperado a partir de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- , (2013b, septiembre 11). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF. Recuperado a partir de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- , (2013c, septiembre 11). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. DOF. Recuperado a partir de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Coord.), *La colonialidad del saber Eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO.

- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blaquitud*. México: Era.
- Editorial. (2013, mayo 24). S-22: Debe prevalecer la prudencia. *Imparcial*, p. 02B. Oaxaca.
- Editorial. (2014, octubre 22). Jamás permitirá el PRI que PTEO de S-22 sea Ley de Educación: Alejandro Avilés. *E-Oaxaca*. Recuperado a partir de <http://www.e-oaxaca.mx/jamas-permitira-el-pri-que-pteo-de-s-22-sea-ley-de-educacion-alejandro-aviles/>
- Esteva, G. (2008). *Cuando hasta las piedras se levantan. Oaxaca, México 2006*. Oaxaca: Antropofagia.
- , (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán*, 16(23), 171-186.
- Estrada, M. (2014). Disidencias y connivencias. La colonización del sistema educativo oaxaqueño por parte de la Sección XXII del SNTE. En A. Agudo y M. Estrada, *Formas reales de la dominación del estado: perspectivas interdisciplinarias del poder y la política* (pp. 153-196). México: El Colegio de México.
- Faure, E., Cavaco, M. H., y Lomba, N. P. (1973). *Aprender a ser*. (C. Paredes de Castro, Trad.). Madrid: Alianza Universidad-Unesco.
- Flores Crespo, P., y García García, C. (2014). La Reforma Educativa en México. ¿Nuevas reglas para las IES? *Revista de la educación superior*, 43(172), 9–31.
- Flores, L. (2013, septiembre 7). Yo no me resisto a la evaluación, pero los evaluadores desconocen el mundo indígena, la sierra. *Sin Embargo*. Recuperado a partir de <http://www.sinembargo.mx/07-09-2013/745478>
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- , (2010). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Foweraker, J. (1993). *Popular Mobilization in Mexico. The Teachers' Movement 1977–87*. Canada: Cambridge University Press.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido* (2da ed.). México: Siglo XXI.
- Gamio, M. (2006). *Forjando la Patria*. México: Porrúa.
- García, I. (2013, agosto 22). Los senadores también sesionan en sede alterna por protestas de docentes. *Expansión*. Recuperado a partir de <http://expansion.mx/nacional/2013/08/22/los-senadores-tambien-sesionaran-en-sede-alterna-por-protestas-de-docentes>

- Gatica, I. (2007). El corporativismo sindical mexicano en su encrucijada. *El Cotidiano*, 143, 71.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la Modernidad* (2ª). Madrid: Alianza Editorial.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas (Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas) / Secretaría de Pueblos Indios.
- Gobierno Federal. (2008). *Alianza por la calidad de la educación* (Boletín No. 119). México: Gobierno Federal. Recuperado a partir de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/94568/1/ALIANZACALIDAD.pdf>
- González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM, Casa Juan Pablos.
- González, C. X. (2013a, julio 19). ¿Ser o no ser? Recuperado el 30 de julio de 2013, a partir de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/ser-o-no-ser>
- , (2013, diciembre 6). El mundo no nos va a esperar. Recuperado el 1 de mayo de 2014, a partir de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/el-mundo-no-nos-va-a-esperar>
- , (2013b, diciembre 9). Discurso: los 300. Palabras de Claudio X. González Guajardo en la comida anual de los 300 líderes más influyentes de México. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, a partir de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/discurso-los-300>
- , (2015, agosto 16). Oaxaca nos necesita y ahora es cuando. Recuperado el 16 de agosto de 2015, a partir de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/oaxaca-nos-necesita-y-ahora-es-cuando>
- Gramsci, A. (1919, octubre 11). Sindicatos y consejos (I). Recuperado el 30 de septiembre de 2014, a partir de <http://www.gramsci.org.ar/1917-22/13-sindicatos-yconsejos.htm>
- , (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires:

- Nueva Visión.
- , (2013). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (R. Sciarreta, Trad.) (2da ed.). México: Juan Pablos.
- Guattari, F. (1998). *El devenir de la subjetividad*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Guevara, G. (2013a). La agenda de la reforma de la educación básica. En R. Ramírez Raymundo (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 35-44). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la república. LXIII Legislatura. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- , (Coord.). (2013b). *La reforma educativa*. Mexico: Cal y Arena.
- , (2016a). *Poder para el maestro, poder para la escuela. La reforma educativa del 2013*. Mexico: Cal y Arena.
- , (2016b, agosto 1). La reforma educativa: Prejuicios y fantasmas. *Nexos*. Recuperado a partir de <http://www.nexos.com.mx/?p=29017>
- Gutiérrez Aguilar, R. (2014). *¡A desordenar! Por una historia abierta de lucha social* (3a ed.). México: Pez en el árbol.
- Harvey, D. (2005). El «nuevo» imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist Register 2004*, 40, 99-129. Recuperado a partir de <http://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/14997>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hermanson, J., y De la Garza, E. (2005). El corporativismo y las nuevas luchas en las maquilas de México y el papel de las redes internacionales de apoyo. En E. De la Garza (Coord.), *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina* (pp. 181–213). Buenos Aires: CLACSO.
- Hernández Navarro, L. (2011). Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. *El Cotidiano*, 168, 47-60.
- , (2012). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Para Leer en Libertad.
- , (2013a). La Cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *El Cotidiano*, 179, 5-25.
- , (2013b). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia*

- magisterial*. México: Para Leer en Libertad.
- , (2016, agosto 9). El largo camino hacia una educación alternativa. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/09/opinion/020a2pol>
- Hernández, R. A., Paz, S., y Sierra, M. T. (2004). Introducción. En R. A. Hernández, S. Paz, y M. T. Sierra (Coords.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. CIESAS.
- Hernández Santiago, J. (2014). El PTEO no es un plan educativo. Es un manifiesto. *En Marcha*, XVI (170), 7-8.
- Holloway, J. (2001). El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 4, 171-176.
- Hyman, R. (1978). *Marxismo y sociología del sindicalismo*. (I. Vericat, Trad.). México: Era.
- Keesing, R. M. (1990). *Resistance: the Kwaio struggle for cultural autonomy*. Cambridge, Mass.: Center for International Studies, Massachusetts Institute of Technology, [1990].
- , (2003). *Autonomía indígena región mixe: relaciones de poder y cultura política*. Plaza y Valdés.
- Kraemer, G. (2004). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. *Alteridades*, 14(27), 135-146.
- Kuroda, E. (1993). *Bajo el Zempoaltépetl: la sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*. CIESAS, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Kuwayama, T. (2003). «Natives» as dialogic partners: Some thoughts on native anthropology. *Anthropology Today*, 19(1), 8–13.
- Laviada, Í. (1978). *Los Caciques de la Sierra*. México: JUS.
- Lenin, V. I. (1979). *Acerca de los sindicatos*. Progreso.
- , (1985). *El estado y la revolución*. China: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Loret, C. (2013, agosto 28). Plantón VIP. *El Universal*. Recuperado a partir de <http://www.eluniversalmas.com.mx/columnas/2013/08/103282.php>
- Loyo, A. (1997). Sindicalismo y educación en México: las voces de los líderes. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(3), 207-235.
- Maldonado, B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el*

- estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO.
- , (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: CEA-UIIA.
- , (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto* (Tesis de Doctorado). Universiteit Leiden, Leiden, Holanda.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.
- Marcus, M. (2011). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Martínez Luna, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- , (2015). *Educación Comunal 2015*. Oaxaca: Colectivo Casa de las Preguntas.
- Martínez Torres, L. (2014, agosto 1). Los TEEA's del MDTEO. Recuperado a partir de <http://escuelacriticacontemporanea.blogspot.mx/2014/08/los-teeas-del-mdteo.html>
- Martínez, V. R. (2005). *¡No que no, sí que sí!. Testimonios y crónicas del movimiento magisterial oaxaqueño*. SNTE, Sección 22. Oaxaca: SNTE, Sección 22.
- , (2007). *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política: Oaxaca 2006*. Oaxaca: IISUABJO, CAMPO, EDUCA y Consorcio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad.
- , (2008). Crisis política y represión en Oaxaca. *El Cotidiano*, 23(148), 45-62.
- , (2012). *La educación en Oaxaca: 1825-2010*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Marx, C., y Engels, F. (2000). *Manifiesto Comunista*. aleph.com.
- Mejía, M. C., y Sarmiento Silva, S. (1987). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.
- Melucci, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos*, 357-364.

- Meyer, L. M. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la «comunalidad». *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 83-103.
- Michels, R. (1979). *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligarquicas de la democracia moderna*. Argentina: Amorrutu.
- Montes, O. (1995). Maestros en zonas indígenas: intermediarios culturales y/o políticos. *Nueva Antropología*, XIV(48), 83-94.
- , (2006). Orígenes sociales, condiciones de vida y de trabajo de los maestros en zonas indígenas. En J. Vicente (Coord.), *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca* (s/d, pp. 126-139). Oaxaca. Recuperado a partir de http://hechohistorico.com.ar/odbc/544_1.pdf
- Morett, J., y Paré, L. (2005). ¿Cómo unificar a 100,000 cañeros en dos días? O apuntes para una antropología del charrismo. *Revista Iztapalapa*, 5, 217-227.
- Mujica, J. (2011). *Micropolíticas de la corrupción: redes de poder y corrupción en el Palacio de Justicia*. Perú: ANR Asamblea Nacional de Rectores.
- Muñoz, A. (2005). *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado*. México: Universidad Iberoamericana.
- , (2008). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 377-417.
- Nahmad, S. (1965). *Los mixes. Estudio social y cultural de la región de Zempoaltepetl y la región del Istmo de Tehuantepec*. México: INI.
- Narayan, K. (1993). How native is a «native» anthropologist? *American anthropologist*, 95(3), 671–686.
- Nava, E. (2013). Comunalidad: semilla teórica en crecimiento. *Cuadernos del Sur*, 34, 57-69.
- Navarro, U., y Calva, E. (2015, agosto 29). México reprobado en educación: Claudio X. González. *Alto Nivel*. Recuperado a partir de <http://www.altonivel.com.mx/53437-claudio-...1>
- Nugent, D. (2002). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. (G. M. Joseph, Coord.). México: Era.

- Nugent, D., y Alonso, A. M. (2002). Tradiciones selectivas en la reforma agraria y la lucha agraria: cultura popular y formación del Estado en el ejido de Namiquipa, Chihuahua. En G. M. Joseph y D. Nugent (Coords.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* (pp. 176–177). México: Era.
- Ornelas, C. (2008). El snte, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 445-469.
- , (2014). La Reforma Educativa: las leyes y lo posible. En J. Tarango y J. L. García Rodríguez (Coords.), *Modelos e iniciativas en Educación Media Superior*. Argentina: Alfaguara.
- Ortega, M. (1981). La lucha contra el «charrismo» en el STFRM. Las jornadas de junio de 1958. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales Humanidades*, 2(5), 111-135.
- Pérez, R. (2007). *Maestros bilingües: intermediarios y grupos de poder en la región norte de Chiapas* (Tesis para obtener el grado de maestría en Antropología Social). CIESAS-Occidente, Guadalajara.
- Pérez Rocha, M. (2013a, enero 10). Calidad con malas calificaciones. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/10/opinion/019a2pol>
- , (2013b, febrero 21). Reforma educativa: primero la pedagogía, luego la administración. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/21/opinion/023a2pol>
- Pineda Sánchez, L. O. (1993). *Caciques culturales el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*.
- POEO. (2009, noviembre 7). Decreto No. 296. Ley Estatal de Educación. Periódico Oficial del Estado de Oaxaca. Recuperado a partir de <http://www.congresoaxaca.gob.mx/legislatura/legislacion/leyes/079.pdf>
- Presidencia de la República. (2013). Pacto por México. Presidencia de la República. Recuperado a partir de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Coord.), *La colonialidad del saber Eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. España: Júcar

Universidad.

- Ramírez, C. (2013, abril 22). PTEO mal, y lo imponen obligatorio. *Quadratin*. Recuperado a partir de <https://oaxaca.quadratin.com.mx/Carlos-Ramirez-Indicador-Politico-PTEO-mal-y-lo-imponen-obligatorio/>
- Ramírez Raymundo, R. (2013). La reforma constitucional en materia educativa: ¿una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica? En R. Ramírez Raymundo (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la república. LXIII Legislatura. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Ranco, D. J. (2006). Toward a native anthropology: Hermeneutics, hunting stories, and theorizing from within. *Wicazo Sa Review*, 21(2), 61–78.
- Recondo, D. (2007). *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*. México: CIESAS, CEMCA.
- Rendón, A. (2011). El corporativismo sindical y sus transformaciones. *Revista Nueva Antropología*, (59), 11-30.
- Reyes Gómez, J. C. (2005). *Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayyuk*. Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Riva Palacio, R. (2014, marzo 31). Las mentiras del gobernador. *El Financiero*. Recuperado a partir de <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/las-mentiras-del-gobernador.html>
- Rivas, C. S. (2013, abril 7). Magisterio incurriría en un delito electoral si impide comicios: IP. *Noticias*. Oaxaca.
- Roberto Garduño, y Enrique, M. (2013, marzo 4). Gabino Cué entrega a diputados federales su reforma educativa. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/03/politica/016n1pol>
- Rojas, A., y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en Meéxico. *LiminaR*, 14, 73-91.
- Rojas, J. (2013). El movimiento magisterial de la región Ciénega de Jalisco: en busca de la apropiación de un campo de la historicidad. *Espiral: Estudios sobre Estado y*

- Sociedad*, 20(58), 103–134.
- Rojo, R. (2013, septiembre 23). Sección 22: cita con la historia. *Noticias*. Recuperado a partir de <http://old.nvinoticias.com/opini%C3%B3n/local/117785-secci%C3%B3n-22-cita-con-la-historia>
- Romero, M. de los A., y Dalton, M. (2012). *Para que NO se olviden. Mujeres en el movimiento popular. Oaxaca 2006*. Oaxaca: Secretaria de Cultura y Artes.
- Roseberry, W. (2002). Hegemonía y lenguaje contencioso. En G. M. Joseph y D. Nugent (Coords.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado* (pp. 213–226). México: Era.
- Salazar, P. (2013). Reflexiones sobre las consecuencias jurídicas de la reforma al Artículo 3º Constitucional. En R. Ramírez Raymundo (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 141-152). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la república. LXIII Legislatura. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Sánchez Jiménez, F. (2013, agosto 19). Oaxaca, sometido. *Escaparate Político*. Recuperado a partir de <http://www.escaparatepolitico.com/nota.php?id=4831>
- Sandoval, F. (2011). Chomsky como esperanza. En L. M. Meyer y B. Maldonado (Coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano* (pp. 103-108). Oaxaca: CSEIIO.
- Santos, B. de S. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 5, 177-188.
- , (2011). Introducción: Las epistemologías del sur. En CIDOB (Coord.), *Otras Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB. Recuperado a partir de http://www.cidob.org/en/content/download/57605/1489679/version/2/file/MONOGRAFIA%20DOCTORANDOS%202011_web.pdf
- , (2014, noviembre 3). Desobedecer la ley. *Sergio Sarmiento*. Recuperado a partir de <http://www.sergiosarmiento.com/index.php/columnas/reforma/658-desobedecer-la-ley>
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos

- Aires/Madrid: Katz Editores.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington: OEA.
- , (1996). La evaluación de los centros escolares. Recuperado el 10 de marzo de 2013, a partir de
- , (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En R. Ramírez Raymundo (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la república. LXIII Legislatura. Recuperado a partir de http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Sección XXII. (2004). Presentación. Centro de Estudio y Desarrollo Educativo de la Sección-22. Recuperado a partir de <http://www.geocities.ws/cepos22/cedes22/cedes22.htm>
- , (2006, febrero). Documento de trabajo. Memoria de mesas redondas regionales de debate del MDTEO. Sección XXII SNTE-CNTE.
- , (2012). Documentos básicos del MDTEO. X Precongreso Democrático. Sección XXII SNTE-CNTE.
- , (2013). Proyecto reforma de la Ley General de Educación. Sección XXII SNTE-CNTE.
- , (2014a). Anteproyecto de la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Sección XXII SNTE-CNTE.
- , (2014b, febrero 13). Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la Asamblea Estatal celebrada el día jueves 13 de febrero 2014. Sección XXII SNTE-CNTE.
- , (2014c, marzo 10). Declaración política del Gobierno del Estado, la 62 legislatura del Estado y la S-22 del SNTE-CNTE. Sección XXII SNTE-CNTE.
- Sigüenza, S. (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. México: INAH, IEEPO.
- Soberanes, F., y Meyer, L. M. (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. México: CMPIO-CNEII-CSEIIO.
- Street, S. (1987). Cómo entender las luchas magisteriales recientes. *Foro Universitario II*,

- 74, 29-34.
- , (1991). Movimientos sociales y el análisis del cambio sociopolítico en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 141–158. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3540800>
- , (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal.
- , (1994). La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco. En J. Alonso (Coord.), *En Cultura política y educación* (pp. 427-465). Guadalajara: CIIH-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- , (1995). La democracia «desde abajo»: construyendo «la dignidad» a partir del movimiento magisterial. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 1(3), 61-82.
- , (1997). Los maestros y la democracia de los de abajo. En J. Alonso y J. M. Ramirez (Coords.), *La democracia de los de abajo* (pp. 115-144). Guadalajara: CIIH-UNAM/La Jornada.
- , (2008). El género como categoría para pensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. En L. E. Galván y O. López (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 395-420). México: CIESAS.
- Tapia, L. A. (2013). *Sindicalismo magisterial y logro educativo. La sección 22 y las secciones institucionales del SNTE* (Tesis de Doctorado). FLACSO México, México.
- Tarrow, S. (2012). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. (F. Muñoz de Bustillo, Trad.) (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Tilly, C., y Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008: desde sus orígenes a Facebook*. Crítica.
- Torres, M. (2013, agosto 28). La CNTE propone una agenda para revisar la reforma educativa. *adnPolítico*. Recuperado a partir de <http://www.adnpolitico.com/congreso/2013/08/28/la-cnte-propone-una-agenda-para-revisar-la-reforma-educativa>
- Tossounian, L. G. (2007). Reflexiones sobre una Antropología «Nativa». *Amnis. Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, (7).

- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, 27, 255–278.
- UNESCO. (2004). Understanding education quality. *Global Monitoring Report 2003/4*, 27-37. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Vasconcelos, J. (2014). *La raza cósmica* (7a ed.). México: Porrúa.
- Vega, R. (2012, diciembre 1). La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico. *Rebelión*. Recuperado a partir de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=142741>
- Vélez Ascencio, O. (2014, junio 21). De foro a pasarela política. *Noticias*. Recuperado a partir de <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/general/politica-social/217344-foro-pasarela-politica>
- , (2015, junio 11). Boicot electoral de la S-22 sirvió para encumbrar al PRI. *Noticias Oaxaca*. Recuperado a partir de <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/general/partidos-politicos/284408-boicot-electoral-s-22-sirvio-para-encumbrar-al-pri>
- Vicente, J. (2006). El movimiento magisterial oaxaqueño. En J. Vicente (Coord.), *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca, Mexico* (pp. 33–86). Oaxaca: SNTE.
- Villalpando, I. (2014). Examen y evaluación: del mecanismo al dispositivo. *Reflexions Marginales*. Recuperado a partir de <http://reflexionsmarginales.com/3.0/examen-y-evaluacion-del-mecanismo-al-dispositivo/>
- Villamil, J. (2013, agosto 27). La CNTE, manual mediático para inducir al odio. *Proceso*. Recuperado a partir de <http://www.proceso.com.mx/351200/la-cnte-manual-mediatico-para-inducir-al-odio>
- Vommaro, G., y Quirós, J. (2011). «Usted vino por su propia decisión»: repensar el clientelismo en clave etnográfica. *Desacatos*, (36), 65–84.
- Warman, A. (2002). El campo en la encrucijada. *Universidad de México*, 612, 5–11.
- Yescas, I. (2008). Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. *El Cotidiano*,

23(148), 63-72.

Yescas, I., y Zafra, G. (1985). *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*. Oaxaca: IISUABJO.

Zafra, G. (2008). Sindicalismo o educación: la paradoja del magisterio oaxaqueño. *El Cotidiano*, 23(148), 139-146.

Zibechi, R. (2015). *Latiendo resistencia. Mundos nuevos y guerras de despojo*. Monterrey: El rebozo.

Anexos

Anexo 1. 24 Principios Rectores del MDTEO

Los primeros 20 principios rectores del MDTEO fueron creados en febrero de 1982 y los otros cuatro fueron agregados en abril del 2006 con la intención de dar lugar a nuevas necesidades.

PRIMERO: Que los sindicatos surgen como organismos que se constituyen para la defensa de los derechos de los trabajadores. ***Los trabajadores de la educación velarán y lucharán siempre por la vigencia, observancia y cumplimiento de los principios rectores del movimiento de los trabajadores de la educación de Oaxaca.***

SEGUNDO: Que la lucha por la democracia sindical es tarea permanente de los trabajadores. ***Para garantizar el cumplimiento de la democracia sindical es necesaria la verdadera participación de la base en la toma de decisiones y la consulta directa a las bases como una tarea permanente para hacer efectiva la verdadera participación.***

TERCERO: Que los eventos sindicales y magisteriales han sido realizados en innumerables casos sin tomar en cuenta el consenso de las bases. ***Es función de los órganos establecidos de gobierno sindical cumplir con el sentir de las bases.***

CUARTO: Que los puestos de dirección sindical del SNTE, sirven y han servido de trampolín político para lograr espacios de poder cupular. ***Ningún representante sindical debe ocupar puestos de elección popular en forma simultánea, ni sucederse en los puestos sindicales.***

QUINTO: Que la información en el aspecto político sindical ha sido siempre vedada a la base por los dirigentes charros traidores. ***Es obligación de todo dirigente sindical, rendir información veraz y oportuna a la base de todas las comisiones que le hayan sido conferidas, sujetándose a las sanciones que la asamblea determine en caso de incumplimiento y que los nuevos integrantes al comité ejecutivo seccional, de las estructuras no estatutarias y de organismos auxiliares rindan su declaración patrimonial al inicio y al final de su comisión para ver su cumplimiento.***

SEXTO: Que desviar los Principios Rectores de Movimiento de los Trabajadores, es traicionar a nuestras aspiraciones. ***La base sancionará política y sindicalmente a los dirigentes sindicales que desvíen los principios rectores del movimiento de los trabajadores de la educación de Oaxaca, incluyendo a todas las estructuras sindicales, desde los compañeros seccionales hasta las bases.***

SÉPTIMO: Que el SNTE es y ha sido un instrumento de control político de la burguesía y su Estado. ***El movimiento de los trabajadores del estado de Oaxaca rechaza todo tipo de control político del estado, partidos políticos o corrientes ideológicas y todas las expresiones u organizaciones deben corregir su actitud ante el debate político y no se les debe permitir hacer gestoría por cuenta propia o de su grupo; declarando una orientación de clase democrática y popular y que es responsabilidad de este movimiento magisterial democrático y de las bases la construcción política de las cuadros y no de las corrientes o grupos.***

OCTAVO: Que la falta de formación sindical, es en términos generales mayoría en el movimiento de los Trabajadores de la Educación. ***Toda dirección sindical, debe luchar por la concientización de sus agremiados mediante un proyecto político***

de orientación clasista y difundiendo los documentos básicos del mdteo, organizando jornadas políticas para tal fin.

NOVENO: Que el regionalismo en nuestro estado es aprovechado para crear el divisionismo, permanencia de feudos, cotos de poder y control de las bases por el enemigo. *La actitud y servicio que presten los miembros de los comités ejecutivos delegacionales y seccionales a sus representados, debe ser sin referencias de regionalismo y sancionar a aquellos líderes que inciten al enfrentamiento entre regiones.*

DECIMO: Que la Dirección Seccional debe hacer llegar oportunamente para su discusión a las bases, las propuestas político organizativas con miras a potenciar la lucha revolucionaria. *La clase trabajadora necesita de una dirección sólida, honesta y capaz, que la represente, para garantizar la reivindicación de la democracia y libertad sindical teniendo como objetivos específicos los que verdaderamente emanen de la base y no de la cúpula.*

DÉCIMO PRIMERO: Que los dirigentes a ocupar puestos sindicales, deben presentar y defender los derechos de sus agremiados. *Los dirigentes sindicales serán aquellos que hayan demostrado un alto grado de combatividad, honestidad y capacidad de servicio a quienes representan y a la sociedad considerando su nivel de militancia en el movimiento democrático de los trabajadores del estado de Oaxaca, su labor educativa y el reconocimiento de sus bases habiéndose desempeñado mínimamente en algún cuadro intermedio estatutario y no estatutario con responsabilidad, rectitud, honestidad para garantizar una experiencia de dirección.*

DÉCIMO SEGUNDO: Que la represión es una práctica institucionalizada por el estado y sus organismos gubernamentales para frenar la lucha y controlar a los trabajadores.

DÉCIMO TERCERO: Que integrar a los Comités Seccionales y delegacionales con elementos de dudosa conducta sería nefasto para el Movimiento Democrático. *La base analizará los antecedentes políticos y sindicales de quienes aspiren a representarla.*

DÉCIMO CUARTO: Que es necesario garantizar el cumplimiento de los Principios Rectores del Movimiento de los Trabajadores de la Educación. *Tanto representantes sindicales como representados estarán comprometidos a respetar los derechos laborales, sindicales y profesionales en todo tipo de promoción y ascensos, no estando sujetos estos derechos a votación o a acuerdos de asamblea que menoscabe el derecho escalafonario.*

DÉCIMO QUINTO: Que el Movimiento Magisterial Nacional deberá cimentarse sobre principios de análisis científico del desarrollo de la sociedad. *La libertad de expresión y pensamiento, la crítica y la autocrítica interna, deben prevalecer en el seno del movimiento de los trabajadores de la educación, con honestidad y responsabilidad y que esta libertad de expresión no sea objeto de persecución, señalamiento, exclusión o difamación por parte de cualquier instancia o expresión política ante este acto democrático, siempre y cuando no vayan en contra del MDTEO.*

DÉCIMO SEXTO: Que la educación actual es clave en su contenido de clase, por lo tanto, defiende los intereses de la burguesía en el poder. *Luchar por la democratización de la enseñanza en todos los niveles, cimentándola sobre principios científicos, filosóficos y populares, luchando por la construcción de*

un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses, necesidades actuales e históricas del pueblo trabajador.

DÉCIMO SÉPTIMO: Que el avance del Movimiento Democrático a nivel nacional es necesidad impostergable de los trabajadores. *El movimiento de los trabajadores de la educación, debe establecer alianzas y pugnar por el avance del movimiento democrático nacional, vinculando acciones e impulsando la concientización obrera, campesino y de trabajadores asalariados en las luchas por sus reivindicaciones de clase*

DÉCIMO OCTAVO: Que la estructura del poder del SNTE es antidemocrática y corporativa. *Es necesario estructurar, fortalecer y desarrollar las Coordinadoras delegacionales, sectoriales, regionales y la permanencia de la asamblea estatal como máximo órgano sindical para garantizar la organización democrática de las bases desde las delegaciones hasta la CNTE, retomando su papel histórico que consiste en revitalizar el movimiento vigilando el cumplimiento de los principios rectores, así como los acuerdos de todas las instancias de toma de decisiones asumiendo la CETEO con responsabilidad sus funciones.*

DÉCIMO NOVENO: Que la dispersión y falta de cohesión de los Trabajadores de la Educación del Estado de Oaxaca originó en el pasado el caciquismo sindical como práctica cotidiana. *Es responsabilidad de los dirigentes de todos los niveles de la estructura sindical de la sección, buscar y fortalecer la unidad en la diversidad del movimiento en su conjunto.*

VIGÉSIMO. Que sólo una Dirección sindical honesta, capaz y responsable podrá garantizar la verdadera democratización de nuestro sindicato. Que los representantes sindicales en todas sus instancias deben asumir una conducta ética-política que fortalezca la unidad. Que algunos representantes, aun siendo nombrados por sus bases de la manera más democrática pretenden utilizar la comisión sindical para la obtención de beneficios personales o cometer actos considerados de corrupción por este movimiento. Que se entiende por corrupción la negociación en forma aislada de las instancias correspondientes (Plenarias, por secretarías con menos del 50%) desviación de los Principios Rectores, incumplimiento de sus funciones sindicales, acoso sexual, venta de plazas, traición al movimiento democrático, prepotencia en atención a las bases, actos de negligencia, labores contrarias al movimiento, actos de flagrantia, etcétera. *Revocabilidad: la base trabajadora tiene el derecho y el deber de revocar el nombramiento a los dirigentes y representantes de todas las instancias y espacios ganados por el movimiento, cuando no cumplan con las tareas que les encomendó el movimiento democrático de los trabajadores de Oaxaca, incurran en actos de corrupción, irresponsabilidad, negligencia o se dediquen a labores contrarias al movimiento.* Sanción complementaria: Quien resulte sancionado quedará inhabilitado para ocupar cualquier cargo sindical de manera permanente. Vigencia: Este principio tiene vigencia a partir de su aprobación en el II Prepleno Seccional Democrático (octubre 12, 13 y 14-1996).

VIGÉSIMO PRIMERO: Que la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios les ha permitido resistir por más de 500 años. *La educación y el movimiento magisterial retomarán y fortalecerán los valores y culturas de los pueblos originarios para hacer frente a las políticas neoliberales.*

VIGÉSIMO SEGUNDO: Ante la pérdida de la soberanía alimentaria, la acumulación de los

medios de producción, los cambios drásticos que sufre nuestro planeta, la sobreexplotación de los recursos naturales y el deterioro del medio ambiente. ***Desde la educación se promoverá la producción de satisfactores, conservando los recursos naturales y el medio ambiente.***

VIGÉSIMO TERCERO: Que este movimiento es incluyente y reconoce la lucha constante de la mujer, en el ámbito social, laboral, sindical, educativo y político. ***En todos los órganos de representación sindical y espacios conquistados por el movimiento habrá equidad de género.***

VIGÉSIMO CUARTO: Que la niñez en su conjunto, constituye la esencia y sentido para el magisterio democrático en su propósito por transformar la realidad social, política, económica y cultural de este país. ***El magisterio democrático oaxaqueño trabajará por el desarrollo integral de la niñez oaxaqueña, mediante una educación responsable que observe el pleno cumplimiento de los derechos humanos y de la niñez.***