





Resistencias y alternativas

Relación histórico-política de movimientos sociales en educación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. Eduardo Abel Peñalosa Castro
Rector General

Mtro. Norberto Manjarrez Álvarez
Secretario General

UNIDAD AZCAPOTZALCO

Dra. Norma Rondero López
Secretaria

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Dr. Óscar Lozano Carrillo
Director

Lic. Miguel Pérez López
Secretario Académico

Dr. Saúl Jerónimo Romero
Coordinador de Difusión y Publicaciones

Resistencias y alternativas

Relación histórico-política de movimientos sociales en educación

Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier
coordinadores

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo 
Azcapotzalco


CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

RED
Mexicana de Estudios
de los Movimientos
Sociales

EDITORIAL
TERRACOTA 

Primera edición: noviembre de 2017

Edición: Pilar Tapia

Producción: Jeanette Vázquez Gabriel

Formación: Mayra Servín Meza

Diseño de portada: Raymundo Ríos Vázquez



D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Azcapotzalco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación de Difusión y Publicaciones

Av. San Pablo 180, Edif. E, Salón 004, Col. Reynosa Tamaulipas,

Del. Azcapotzalco, C.P. 02200,

Ciudad de México, Tel. 53189109

www.publicacionesdcsh.azc.uam.mx



D.R. © Editorial Terracota S.A. DE C.V.

Puente de piedra número 37, Colonia Toriello Guerra,

Delegación Tlalpan, C.P. 14050,

Ciudad de México.

ISBN UAM: 978-607-28-1133-1

ISBN TERRACOTA: 978-607-713-158-8

La UAM es una institución de educación pública que hace crítica e investigación científica, literaria, tecnológica o artística como parte de sus funciones sustantivas y sin fines de lucro.

Con base en el artículo 148 de la Ley Federal de los Derechos de Autor, las imágenes reproducidas en este libro son utilizadas para fines de investigación científica, sin alteración de obra y citando la fuente.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin el consentimiento escrito de los titulares de los derechos.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

2021 2020 2019 2018 2017

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Este libro fue dictaminado en la modalidad de doble ciego por especialistas en la materia y aceptado por el comité editorial de Editorial Terracota, cuenta además con el aval del Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Azcapotzalco y del Comité Académico de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. La obra forma parte de los proyectos de investigación de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y fue publicada gracias a los recursos otorgados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través de su Programa de Apoyo a Redes Temáticas de Investigación.



Mexicana de Estudios
de los **Movimientos**
Sociales

www.redmovimientos.mx

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).
Proyecto de Redes Temáticas núm. 000281417 del Programa de Apoyos
para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación, 2017

Contenido

Presentación <i>Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier</i>	11
PREVIO	
Educación y movimientos sociales. Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos <i>Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo</i>	23
I. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	
Las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora. Un acercamiento a través del análisis de marcos <i>Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda</i>	39
El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar <i>Rosa María Cruz Guzmán</i>	55
¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles? El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora 1991-1992 <i>Denisse de Jesús Cejudo Ramos</i>	65

II. HISTORIAS DEL PRESENTE

Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal
en Oaxaca
Samael Hernández Ruiz 83

“Hacer-se de la CNTE...”. Memorias disidentes en movimiento.
Experiencia y relaciones intergeneracionales en el movimiento
social ampliado en Oaxaca
Patricia Medina Melgarejo y Angélica Rico Montoya 101

Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia
Marcelino Guerra Mendoza y Roberto González Villarreal 125

Maestros despedidos. Breve recuento de los daños y las resistencias
Lucía Rivera Ferreiro 143

Educación y exclusión: El Movimiento de Aspirantes Excluidos
de la Educación Superior
Leticia Rocha Herrera 175

Participación y colectividad en la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo
Carlos Joaquín Alejandro 189

Los movimientos ambientales mexicanos y la educación
Mario Alberto Velázquez García 203

III. REDES Y MOVIMIENTOS

#YoSoy132 y la irrupción de la multitud
Roberto González Villarreal 221

#YoSoy132Acapulco: ¿por qué seguimos aquí?
*Hugo Daniel Ozuna Meza, Darío Velasco García
y Cristhian Rodrigo Salas Carranza* 255

Aires de esperanza. Activistas universitarios y gestión comunicativa de redes sociales digitales: más allá de los mitos <i>Luz María Garay Cruz</i>	263
--	-----

IV. ALTERNATIVAS

La nueva educación autónoma zapatista: Formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas <i>Irma Karina Torres Rojas</i>	279
--	-----

Trayecto, transformación y convergencias en la Universidad de los Pueblos del Sur <i>María del Rosario Pacheco Torres e Isidro Navarro Rivera</i>	293
--	-----

V. TESTIMONIO

El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual <i>Enrique Ávila Carrillo</i>	311
---	-----

Los autores	319
-------------	-----

Presentación

Roberto González Villarreal y Guadalupe Olivier

Estudiantes en marcha; maestros en huelga; padres de familia en bloques; comuneros, universitarios, pobladores y amas de casa reclamando la presentación con vida de los 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa detenidos y desaparecidos por la fuerza en Iguala; niños que se revelan como agentes de cambio en experiencias educativas novedosas; afrodescendientes mexicanos que influyen implícitamente en el espacio de un modelo de universidad alternativa; profesores de educación básica despedidos por la reforma educativa; maestras de preescolar en lucha; jóvenes, estudiantes, egresados, profesionistas, jubilados, *ninís*, artistas, músicos, *niñas bien*, *queers* y toda la gama de culturas urbanas y rurales de todo el país impugnando el régimen institucional de la cognición social en el movimiento #YoSoy132; jóvenes rechazados del sistema universitario en movimientos periódicos; viejos profesores orgullosos de su vocación y de su acción política; revolucionarios indígenas que plantean alternativas para formar nuevas subjetividades; luchas moleculares de activistas de nuevas y viejas generaciones; jóvenes y no tan jóvenes de las redes sociales y digitales; ecologistas y medioambientalistas con proyectos educativos; estudiosas de movimientos sociales que se interrogan sobre los *performances* políticos de actores educativos; compuestos organizativos en continua experimentación; discursos, marcos, emociones, flujos, moles, moléculas, trayectorias, memorias, acciones y repertorios de movilización; lo nuevo y lo de siempre; lo que despunta, las diferencias y las repeticiones en los movimientos sociales que resisten, cuestionan, plantean alternativas conceptuales, organizativas, existenciales, políticas e institucionales en ese territorio inasible que llamamos campo educativo. Ese campo falsamente definido sólo bajo los bordes de la escolarización.

El campo educativo

Un momento esencial en la elaboración de este libro fue la delimitación conceptual y política de los movimientos sociales en educación. Si ya la misma noción de movimiento social está en disputa, como fue una y otra vez destacado en el Primer Congreso de Movimientos Sociales en México, realizado del 17 al 21 de octubre de 2016 en la Rectoría General de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), los linderos de la educación son igualmente complejos y difíciles de establecer.

Tradicionalmente se ha utilizado el concepto de Sistema Educativo Nacional (SEN) para marcar las fronteras y los contenidos de lo educable, de sus actores, de sus instituciones, organismos y participantes. El SEN es un concepto y es una institución; no sólo refiere o describe, sino reconoce, identifica y prescribe. El artículo 10 de la Ley General de Educación vigente lo dice muy claramente:

Artículo 10. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público. Constituyen el sistema educativo nacional:

- I. Los educandos, educadores y los padres de familia; Fracción reformada DOF 11-9-2013;
- II. Las autoridades educativas;
- III. El Servicio Profesional Docente; Fracción adicionada DOF 2-11-2007. Reformada DOF 11-9-2013;
- IV. Los planes, programas, métodos y materiales educativos; Fracción reformada DOF 2-11-2007 (se recorre);
- V. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; Fracción reformada DOF 2-11-2007 (se recorre);
- VI. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; Fracción reformada DOF 2-11-2007 (se recorre). Reformada DOF 11-9-2013;
- VII. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía; Fracción reformada DOF 2-11-2007 (se recorre). Reformada DOF 11-9-2013;
- VIII. La evaluación educativa; Fracción adicionada DOF 11-9-2013;
- IX. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y Fracción adicionada DOF 11-9-2013;
- X. La infraestructura educativa; Fracción adicionada DOF 11-9-2013. Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de ma-

nera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar. Párrafo reformado DOF 1-6-2016. Para los efectos de esta Ley y las demás disposiciones que regulan el sistema educativo nacional, se entenderán como sinónimos los conceptos de educador, docente, profesor y maestro. Párrafo adicionado DOF 11-9-2013.

En consecuencia, los movimientos sociales en educación responderían a los conflictos y reivindicaciones de los diferentes actores educativos (fracciones I, II, V, VI, VII del artículo 10), que se enfrentan sobre diferentes aspectos (fracciones II, IV, V, VI, VII, VIII, IX y X), en distintas instituciones (III, V, VI, VII, IX). Se trata de la muy conocida concepción jurídico-administrativa del poder, en la que se delimitan las obligaciones y los derechos del ciudadano y del soberano, esa narrativa de la obediencia que tiene por nombre Estado de derecho.

Otra cosa, sin embargo, es lo que muestran los textos que componen este libro. Las luchas no se circunscriben a lo estipulado por el SEN, lo exceden tanto los participantes (comunidades, pobladores, egresados, colectivos, jubilados, no-estudiantes, etnias, colectivos), como los motivos, las reivindicaciones, las negativas, las formas de organización, las prácticas de resistencia, los modos de expresión y, también, las iniciativas alternas, los otros modos educativos, las otras educaciones, los otros objetos educables, los otros objetivos de la educación y, por si fuera poco, lo que se encuentra más allá de la educación, los procesos cognitivos sociales, los vínculos con otras luchas: ecologistas, diversidades, derechos humanos; otros contingentes: un ejército que renuncia a la lucha armada, un sindicato que plantea otras educaciones, grupos subordinados que incitan otros modos universitarios.

Así lo dicen los autores de uno de los capítulos del libro:

el territorio educativo es un campo de fuerzas agonistas, que se enfrentan permanentemente por la definición de los objetos educables, los objetivos educativos, los espacios, los actuantes, los medios, mecanismos, saberes y organismos educativos. El SEN es una institución, el territorio educativo es un campo de fuerzas en tensión permanente (Guerra Mendoza y González Villarreal, en este volumen: 126).

Es un poco más complejo que eso, si se incorporan las fuerzas que cuestionan los mismos procesos educativos y escolarizados, si se incorpora la creciente politización —es decir, la conversión de un problema en una

cuestión de la *polis*, que atañe a la convivencia social— de los procesos cognitivos, subjetivos, ecológicos y sexuales, entre otros;¹ lo que demanda, en consecuencia, una posición y una dirección de los puntos de vista, opiniones y actuaciones sobre ellos; es decir, se convierten también en objetos educables, lo que implica una diversidad de posiciones, de alternativas de acción, de concepciones, de instituciones.

Por eso, junto a la politización de diversos aspectos de la vida social, su gobierno implica cada vez más una creciente educabilidad de las cosas, en la forma de campañas sobre los derechos de niños, mujeres, jóvenes y demás; como acciones dentro y fuera de la escuela para promover formas de convivencia y gestión de la violencia; de conocimientos, actitudes y comportamientos sobre sexualidad, medio ambiente, diversidades, igualdad de oportunidades, etc. Como se observa, la educación no es sólo un campo institucional, inscrito, reconocido y regulado, sino un espacio de interacciones sobre la producción, transmisión, distribución y procesamiento de conocimientos, valores y comportamientos; por lo tanto, un campo de relaciones de poder immanentes; en consecuencia, un espacio virtual de conflictividad; sobre dinámicas específicas de la interacción; que conforman fuerzas en disputa; en una confrontación fluida; con potencias morfogenéticas sobre subjetividades, instituciones, valores y organizaciones.

Esto quiere decir que si bien el campo educativo es virtualmente conflictivo, la actualización de las disputas se realiza de manera discreta, es decir, por *quantos* de insubordinación, en terrenos particulares, que pueden o no trazar articulaciones, enlaces, armonizaciones siempre caóticas o inestables; aunque en momentos particulares puedan tomar la forma de irrupciones más o menos generales, cuando se dan transiciones de fase: *i.e.* de las contiendas a las rebeliones, las insurgencias o, a veces, las revoluciones.

Por lo tanto la escuela, en cuanto herramienta clásica de la educación, es a veces inteligiblemente un espacio indeterminado de confluencia de lo político. Es quizá el terreno institucional más contradictorio y abigarrado de la sociedad donde el conflicto trasciende los muros. La educación es una entelequia construida por el sistema, cuya relevancia es ese andar vivo, en movimiento permanente.

¹ Contra el tópico de que todo es político, en este texto se observa muy claramente que no, que todo es politizable; que no todo es educativo, que todo puede ser educable. Y ésa es una cuestión histórico-política.

Hacia una cartografía de los movimientos en el campo educativo

Este texto, producto de las revisiones y extensiones de ponencias seleccionadas y dictaminadas en el Primer Congreso de Movimientos Sociales, es un segundo llamado para la construcción de una cartografía contemporánea de los movimientos sociales en educación en México. El primero fue el libro coordinado por Guadalupe Olivier, y publicado por la Red Mexicana de Estudios de Movimientos Sociales, *Educación, política y movimientos sociales*, en 2016, que implicó un esfuerzo pionero por reconocer el campo de relación entre la educación y los movimientos. Establecer algunas rutas, reconocer estudios de frontera y analizar algunas pistas para ubicar horizontes, pero sobre todo retos que permitieran la desmitificación de esta relación. En el presente texto, las temáticas se diversifican, la procedencia de los autores también, así como los tratamientos metodológicos y las herramientas teóricas. Es de algún modo el paso siguiente de muchos más que es necesario seguir explorando.

Partimos de que si bien el campo educativo es una matriz de problematización muy rica y dinámica, todavía no contamos en México con un mapa que nos guíe por los diversos caminos, situaciones, protestas, movimientos y acciones colectivas en el campo educativo. A diferencia de lo que ocurre en otros países, con los trabajos realizados por Svampa, en Argentina, sobre las resistencias populares; aquellos presentados por el Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP), con el libro de María Cristina Martínez Pineda, *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*; o como los que sistemáticamente registran revistas latinoamericanas y caribeñas de educación e historia de la educación; o las cartografías de la indignación y los movimientos que se realizan en Europa y Norteamérica. Ésta sería, desde nuestra perspectiva, una de las principales aportaciones del libro.

Éste es un segundo llamado para realizar esta cartografía necesaria, imprescindible diríamos, en momentos en que las acciones colectivas se multiplican por doquier. De hecho, podríamos decir que la multiplicidad es el nombre de la conflictividad educativa. No hay un centro que irradie las protestas, ni una organización, ni se pueden articular en un nodo específico a dilucidar. ¿Pero acaso quiere decir que sigue comportamientos cuasi-brownianos, impredecibles, caóticos? Algunos sí, otros no; ¿no hay regularidades, no hay modo de guiarse en esta complejidad, caracterizada por múltiples conflictos, de muy variado tipo, con fuerzas muy disímbolas,

ritmos muy dispares, localizaciones específicas, repertorios muy diversos, significación indeterminada y conformación heterogénea? ¿Acaso esto podría explicar que en el ámbito de la investigación educativa, la protesta, los movimientos, la acción colectiva, es un terreno disperso y hasta poco explorado con las herramientas propias que proveen las ciencias de la educación? La aspiración interdisciplinaria, ¿cómo se expresa dentro de la investigación de la ciencia política y la propia sociología dentro del problema educativo en relación con la movilización social? Lo que hemos constatado es que hay una producción latente y en algunas latitudes existente a todas luces. Es probable que en el contexto mexicano la influencia de los cotos disciplinarios impida ver con nitidez lo existente. Éste es nuestro reto. Buscar, organizar, reunir, mostrar, dialogar sobre qué se hace y cómo se hace. Poner en la mesa el mapa es imprescindible.

Como se podrá observar en las diversas partes de este libro, la diversidad de las fuerzas en conflicto es su primera característica. No de actores solamente, como estudiantes, rechazados, profesores, padres de familia, pobladores, sindicalistas, directivos, policías, militares, comunicadores, empresarios, funcionarios de distintos niveles de gobierno, diputados, senadores, ministros de justicia; no solamente eso, sino la multiplicidad de fuerzas en disputas localizadas. En cierto sentido en algunos textos se marca la disputa del actor institucional en fuerte tensión y contradicciones, frente a la constitución del sujeto político.

En segundo lugar, la pluralidad de conflictos. Problemas sindicales, de representación y manejo de recursos; cuestiones laborales en la gestión de plazas, pagos, prestaciones, derechos, relaciones de autoridad; conflictos escolares en la administración de recursos, cuotas, infraestructura, de disciplina y violencia de todo tipo; disputas estudiantiles por la organización universitaria, cobertura, infraestructura, derechos, presupuestos; demandas de escolarización, de la erección de escuelas, el reconocimiento de estudios, la ministración de recursos; eso sólo los relacionados con la educación formal, pero también los de la educación no formal e informal, como las estafas de cursos, las escuelas patito, las escuelas de organizaciones políticas y partidarias, y también de los aprendizajes no escolares, los cuestionamientos a las condiciones institucionales y operativas de la cognición social, como el 132, entre tantos.

En tercero, la universalización de la conflictividad educativa, que se encuentra en todo el territorio nacional, desde la península de Yucatán hasta Baja California, de Jalisco a Veracruz, de Tamaulipas a Guerrero; en

escuelas públicas y privadas; en zonas urbanas o rurales; en el campo, en la sierra y en la ciudad; además de en todos los niveles y formas educativas.

En cuarto, la complejidad del repertorio de movilización: amparos, paros de distinta temporalidad, plantones, marchas, mítines, *performances*, campañas, brigadeos, manifiestos, cartas, tormentas digitales, representaciones, exposiciones, semáforos, tendaderos y cápsulas informativas, distintas formas de desobediencia civil, conciertos, bailes, tocadas, etcétera.

En quinto, la variedad rítmica. Algunos conflictos se comportan como las series periódicas, ya se sabe cuándo, cómo y hasta por qué aparecerán, tienen tiempos, formas y regularidades predecibles, como los de la sección XXII de Oaxaca, la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), Michoacán y Chiapas; otros son inmanentes a la escolarización y prenden en ocasiones más o menos delimitadas; otros son acontecimientos histórico-políticos, que no responden a una dinámica causa-consecuencia más o menos establecida, ni a atractores seriales, el ejemplo más reciente es #YoSoy132.

En suma: una cartografía dinámica de las resistencias, en la coyuntura actual, podría generar un efecto de superficie erróneo; suponer que están articulándose en la reforma educativa, alrededor de sectores magisteriales de tradición combativa, o sea la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); en realidad, si georreferenciamos las protestas, si revisamos los puntos del poder puestos en la picota, advertimos cosas distintas. No hay tal cosa como un centro que articule o desde el cual emanen las resistencias, ni actores privilegiados, ni organizaciones líderes; sino un complejo dinámico en proceso de articulación en algunos momentos, fases y fuerzas; pero singulares en su composición y dinámica contenciosa; por eso, quizá, el punto central de nuestras reflexiones, como ya empieza a serlo en otras partes, debería redirigirse hacia los modos de captura, cooptación, atracción, enlace de las singularidades que resisten o de los bloqueos estratégicos, conceptuales y organizacionales para que lo hagan; porque aunque es verdad que desde el poder se ha conseguido una articulación política, organizativa, conceptual y operativa, al articular las diversas redes que conforman lo que hemos llamado el “cartel de la reforma educativa”; desde las resistencias, al interior o exterior del magisterio, con padres de familia, estudiantes y ciudadanos, no hay tal cosa, ni la habrá si seguimos pensando en términos del uno, del centro, de las fuerzas centrípetas, de los absolutos y de la repetición inmisericorde de los mismos patrones de resistencia, que tenemos que identificar y problematizar,

como lo hacen algunos textos de este libro, porque las circunstancias lo demandan cada vez más.

Resistencias y alternativas

Eso llamado resistencia no es, en todas las circunstancias, producto de un plan de acción preestablecido. La resistencia, como se muestra en la mayoría de los casos, surge de la espontaneidad, de las disrupciones y, principalmente, de la indignación. Rompe la esfera de la cotidianeidad pues irrumpe en el orden de la vida hecha, en el relato de la historia que nos han contado. La indignación, obra de la injusticia, tiene su correlato. Crece en la manera en la que cada acontecimiento se configura en la contingencia. En todo caso, marca la reconstrucción de una utopía de emancipación confrontada a una realidad institucional que, para el sujeto en resistencia, es prácticamente inexistente.

Desde el siglo XIX, el sistema escolar ha sido, en el discurso político y económico, el bastión retórico de una aparente salvaguarda de la humanidad. La educación, en consecuencia, aparece como el todo, como el lugar ineludible y lo es también para las fuerzas en lucha. La resistencia, en este mismo tenor, impulsa su propia escuela, la define en lo que algunos han llamado la educación de la *otredad*, justamente es esa escuela con una orientación educativa no dominante la que se configura a sí misma como mecanismo de resistencia. La idea romántica de la resistencia y la educación como libertad deja de serlo cuando se construyen disrupciones no entendidas, no esperadas, que se configuran a la luz de la sobrevivencia.

Entonces podemos reconocer dos grandes vertientes, aunque complejas, al interior. Por una parte resistencias y alternativas que podríamos llamar de relación en espejo. Es decir, que aunque en confrontación y emanadas de la rabia, centralmente están ubicadas en los mismos patrones de definición de y para lo educativo en el sentido formal-institucional. Los jóvenes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), por ejemplo, que colectivamente se construyen una identidad aspiracional de estudiantes, luchan en los marcos de la mayor convencionalidad educativa. No resisten al sistema, luchan porque no fueron parte de él. Los maestros sufren los embates de una reforma que los desplaza del ámbito del programa institucional, como lo llamaría Dubet, irrumpe en sus vidas y por lo tanto aparece la resistencia, que seguramente fue poco

planeada, en realidad su configuración, como sujeto político, se define por la dislocación de la razón de sentido.

Al mismo tiempo se encuentran luchas que se posicionan con firmeza, y en algunos casos más radicalizadas, frente al poder en su sentido más amplio. En primera instancia se enfrentan a la educación formalizada, avalada desde la perspectiva de la currícula nacional e introyectada en las entrañas mismas de la cultura. Esto es ya de por sí un acto de confrontación política, donde lo pedagógico se coloca como el principal artillero de la resistencia.

La aspiración y el reto

La articulación entre la educación y los movimientos no es el hallazgo del siglo, evidentemente; sin embargo, la conjunción de acciones para reconocerse es una tarea fundamental. Y lo es no sólo por su relevancia académica, sino porque es parte del entramado histórico del presente del cual formamos parte. La importancia de articular estudios sobre el ámbito académico, con investigadores de carrera, y también con investigadores en ciernes, además de trabajos y relatos de activistas, es invaluable. El reto es continuar con iniciativas que permitan construir un nicho mucho más articulado y en constante interlocución.

Las siguientes páginas intentan dar cuenta de un campo vasto, complejo, multidimensional, interdisciplinario, donde la multirreferencialidad pretende romper con los esquemas monolíticos y hasta cierto punto restringidos en el análisis de la educación, pero también con los esquemas de los estudios sobre los movimientos sociales. Este texto es, en todo caso, una apuesta por un aprendizaje mutuo. Es una puerta que pretende ser más grande y más abierta, dispuesta en todo momento a la confluencia.

Morelos y Ciudad de México, marzo de 2017.



PREVIO



Educación y movimientos sociales

Hacia una perspectiva de encuentros recíprocos¹

Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo

La ubicación de la educación como campo político, si bien puede remontarse a las discusiones planteadas desde el surgimiento de las teorías críticas en la educación, la vinculación con movimientos sociales y la imbricación con fuentes analíticas diversas no es muy frecuente (Olivier, 2016); por eso, en este capítulo se persigue poner a discusión una aproximación teórico-metodológica que parta de una perspectiva multidimensional, en la que se intersectan enfoques de la política de la educación, principalmente desde la influencia de los enfoques de Freire (1993, 1990, 1985 y 1967), McLaren (2005, 1995, 1994), Giroux (2005, 2001, 1993, 1992) y Apple (1996, 1996a, 1997, 1997a), con las perspectivas de los procesos políticos y culturales de los movimientos sociales de autores como McAdam (1999, 2003, 1982), Tarrow (1998) y Tilly (2008) por un lado, y Touraine (2013) y Melucci (1996) por otro.

Intentamos avanzar en una perspectiva de encuentros recíprocos en la que, por un lado, ubicamos procesos de expresión política que interactúan en la esfera educativa, pero trascienden el espacio de la institución escolar y, por otro, pretendemos lograr una aproximación multidimensional que rompa con la relación lineal causa-efecto de la acción colectiva.

Estos afortunados encuentros han tenido oportunidades de aplicación en los estudios que hemos realizado recientemente sobre los procesos de

¹ Una versión preliminar de este capítulo, en la que se presentan reflexiones iniciales, se encuentra en el artículo de Guadalupe Olivier y Sergio Tamayo “¿De qué manera los movimientos sociales producen futuros alternativos. La lucha por la educación en México”, *Revista Movimientos*, año 1, núm. 1, 2016, pp. 130-150. Disponible en: <http://www.revistamovimientos.mx/2016/index.php/movimientos/issue/view/1> Es el resultado de las discusiones sobre el tema presentadas en el XII Congreso Español de Sociología realizado en Gijón, España, en julio de 2016.

movilización-desmovilización, específicamente en el análisis del Movimiento #Yosoy132 (Olivier y Tamayo, 2015); también sobre la paradoja política de jóvenes estudiantes en la Ciudad de México durante las movilizaciones por los estudiantes desaparecidos de la Normal Rural de Ayotzinapa (Tamayo, 2015), en el caso del análisis sobre resonancias biográficas de mujeres activistas del movimiento estudiantil de 1968 (Olivier, Tamayo y Voegtli, 2013) y en la definición de los marcos de protesta sobre la consigna: ¡No a la privatización educativa! en el movimiento estudiantil y magisterial mexicano (Olivier, 2016a; 2011), entre otros.

La discusión que proponemos plantear se centra en las líneas paralelas que abordan la concepción de lo educativo, visto como un campo de disputa que aglutina y, por lo tanto, se constituye como un nodo de tensión que no se restringe solamente a la lucha por demandas educativas, sino que se vincula estrechamente a los problemas sociales y de ciudadanía; al mismo tiempo, se genera una línea de articulaciones con el espacio social —las luchas de ciudadanos, organizaciones no educativas y diversos actores políticos— que con frecuencia interpelan lo educativo.

Así, en la primera parte abordamos una suerte de contexto cuyo propósito es enmarcar la relevancia de la articulación entre educación y movimientos a propósito de la configuración actual de México que explica, como telón de fondo, la situación problemática que aborda dicha articulación. Enseguida, planteamos aspectos generales que dan cuenta de la expresión política de la protesta, a partir de una sucesión de acontecimientos que muestran la tensión entre lo social, lo político y la educación. Por último, cerramos con algunas líneas de discusión que nos parece que pueden crear conexiones teóricas y metodológicas que permitan entender procesos socioeducativos más amplios que ayuden a entender la educación no sólo en su noción de escuela, como una entidad inamovible y cerrada, sino como un campo de acción social amplio articulado a tensiones que muestran su carácter político y en algunos casos contrahegemónico.

El contexto: México entre lo político y su configuración educativa

México, con 122.5 millones de habitantes, tiene casi nueve millones de analfabetas (7.3%). Más de 50 por ciento de la población vive en pobreza o pobreza extrema, y eso se refleja en el acceso a la educación y en los fuertes problemas de violencia e inseguridad pública. Las cifras de muertes

debidas tanto al crimen organizado como a los feminicidios superaron 60 mil, al final del sexenio de Vicente Fox en 2006. Sólo en la administración de Felipe Calderón, hasta 2102, se registraron 121 613 homicidios. Hoy, a pesar de que en algunas entidades sus gobernantes consideren la inexistencia de feminicidios, el Estado de México, la entidad con mayor índice, cuenta con más de 800 mujeres asesinadas y cientos más de desaparecidas en el actual régimen (datos del Observatorio Nacional del Feminicidio). Una de las características en común de las desaparecidas y asesinadas es ser pobres y con baja escolarización.

Por otro lado, en el año 2000 México vivió lo que se creyó que era la culminación de la transición democrática, a través de la alternancia presidencial que puso fin a 72 años de gobierno del partido hegemónico. Entonces, un gobierno conservador asumió el poder durante doce años. En las elecciones de 2012 el viejo Partido Revolucionario Institucional (PRI), con señales renovadas de corporativismo y complicidad de los medios de comunicación, ganó nuevamente la presidencia. El espectro político de representación se cierra con la presencia de una izquierda institucional moderada que, no obstante, ha podido colocarse como la segunda fuerza electoral —tanto en 2006 como 2012—, sin lograr el triunfo más que para algunas gubernaturas locales y en la Ciudad de México.

El regreso del PRI al poder trajo consigo una ola renovada de autoritarismo, que significó la profundización de medidas neoliberales en diversos campos de la sociedad y la economía. En los años recientes, se impulsaron once reformas estructurales de las cuales destacamos las dirigidas al sector energético y educativo. En menos de un año, todas las reformas fueron aprobadas en el Congreso de la Unión gracias al llamado Pacto Político firmado por el presidente y todas las fuerzas políticas institucionales.

En este escenario complejo, el tema de la situación de la educación en México es más crítico que nunca. Lo es no sólo por el panorama de sus resultados en los índices educativos, sino por que éstos están rodeados de un contexto de violencia e incertidumbre en tiempos de un cambio radical en la concepción del modelo de educación, impulsado por la actual reforma educativa. Los datos generales no son alentadores.

El nivel educativo apenas alcanza 8.6 años de escolaridad promedio, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), 13 por ciento del alumnado asiste a escuelas privadas, lo cual implica que el modelo de educación pública sigue siendo el pilar educativo, pese a los giros que, desde la década de 1990, pretenden orientarlo hacia un modelo de corte privatizado

(Olivier, 2011, 2007). Un dato crítico es que sólo 12.5 y 9.1 por ciento de la población asiste a alguna modalidad de educación media superior y superior respectivamente.

En México existen cerca de tres y medio millones de estudiantes matriculados en el nivel superior. Esa cifra significa 2.8 por ciento de la población total, y una cobertura aproximada de 34 por ciento de los jóvenes en edad de matricularse en estudios superiores. En términos de los sectores sociales de los estudiantes matriculados, 21 por ciento de los jóvenes son de escasos recursos, lo que equivale a unos 735 mil estudiantes; 48 por ciento pertenecen a sectores medios y 31 por ciento provienen de familias de mejores ingresos (Tuirán, 2012); 72 por ciento del total de estudiantes que asisten a la educación superior en México lo hacen en instituciones públicas, pese a que de unas 2 600 instituciones de educación superior existentes en el país, 66.8 por ciento son de tipo particular o privado (Muñoz, 2009), tendencia aproximada hasta la fecha.

Dentro de este marco, la Ciudad de México es la entidad que cuenta con la mayor matrícula del país, atiende a poco más de 70 por ciento de la población de la cohorte de 19 a 23 años, de manera que por su cobertura bruta se encuentra en la etapa de lo que se ha denominado universalización del sistema. Cuenta aproximadamente con mil planteles, incluyendo la zona conurbada, de los cuales poco más de 200 son públicos y el resto son de régimen particular (ANUIES, 2012). La cohorte de edad señalada coincide con 45 por ciento de usuarios de internet en México, de entre 15 y 24 años de edad, que lo utilizan con frecuencia (González F., 2012).

Estos datos muestran que una característica central de la educación en México es la heterogeneidad de las instituciones de educación superior. El sistema cuenta con universidades, institutos, colegios, facultades, tecnológicos, entre otros, que si bien pueden ser públicos o privados su tipo de régimen no clarifica del todo su diferenciación. Es precisamente dentro del fragmento privado donde se encuentra la mayor heterogeneidad (Olivier, 2007), y esto implica una importante fragmentación de grupos sociales con anclajes identitarios diversos que asisten a ellas.

Por un lado, lo que caracteriza a las instituciones de élite es que tienden a ofrecer servicios educativos a los grupos sociales más favorecidos económicamente. Sus costos por derechos de matrícula son los más elevados y adoptan formas de organización al interior que refuerzan principios de autonomía con respecto al Estado, que las diferencian de las universidades públicas. Esto quiere decir que no sólo se establecen rela-

ciones que cohesionan intereses socioeconómicos, sino que se desarrollan procesos identitarios que aglutinan visiones o lecturas de la realidad del grupo y cultura dominante donde se desenvuelven, lo cual permite un reforzamiento de su propia visión y perspectiva de la sociedad y del Estado (Levy, 1995; Mendoza, 2004; Olivier, 2011). Es muy importante considerar esto, porque aunque existen programas de becas que permiten el ingreso de estudiantes de buen rendimiento educativo con menores recursos económicos, el proceso de cohesión identitaria frente a un conjunto de patrones sociales suele adoptarse con independencia de la condición económica o el origen de clase. En este sentido el contexto institucional, en tanto espacio de intercambio de prácticas culturales, sociales y políticas, resignifica y cohesiona a sus miembros (Olivier, 2014). Es necesario decir que en este grupo de élite se encuentran las instituciones privadas de mayor prestigio social.

Por otro lado, el fragmento que corresponde a las instituciones de absorción de demanda de bajo perfil es sumamente heterogéneo, y el que más ha crecido en los años recientes. Cuentan con una matrícula reducida, bajos costos, infraestructura escasa y formaciones profesionales limitadas. Las instituciones de perfil intermedio, que también corresponden en lo general a las de absorción de demanda, se distinguen de las de bajo perfil porque aunque también surgieron con el fin de absorber matrícula (en muchos casos con fines meramente comerciales), a la larga se fueron consolidando. Mejoraron sus espacios, la oferta de sus carreras, y algunas incorporaron posgrados. Puede decirse que surgen para atender a sectores medios de la población que no pudieron ingresar a las instituciones públicas (Olivier, 2011).

Educación y resistencia

Uno de los aspectos nodales que circundan los diversos movimientos sociales recientes que interpelan lo educativo y viceversa se encuentra dentro de la oposición a la privatización como representación central de la época del neoliberalismo. La privatización se ha convertido en consigna de Estado, en lo que va del siglo XXI. Interpela a muchos sectores, desde las consignas de maestros y estudiantes al grito de: ¡No a la privatización de la educación!, hasta los movimientos de trabajadores, sindicalistas y de muchos otros colectivos sociales y políticos que se han pronunciado por

poner un freno a la privatización del petróleo, la energía eléctrica, el sector salud, el arte, los macroproyectos de extracción de recursos, entre muchas cosas más (Olivier, 2016).

La resistencia a la privatización ha sido el eje de la movilización, aunque no ha sido el único. Esta demanda se ha articulado con consignas de libertades democráticas y políticas del movimiento estudiantil y de maestros. Múltiples sectores se han movilizado en torno a estos ejes.

Los profesores del sector de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se movilizaron hace poco representan una parte del sindicato más grande de América Latina, con más de 1.5 millones de afiliados. El profesorado en México tiene una edad promedio de 42 años; 62 por ciento son mujeres. Su sueldo promedio es de 115 euros al mes aproximadamente. Al interior de este sindicato existe una amplia corriente autodenominada democrática que ha buscado romper el arreglo corporativo de los líderes sindicales con el gobierno desde 1979. Actualmente, las regiones con mayor influencia de esta corriente están en los estados más pobres del país: Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas. Durante 37 años se han movilizado por demandas democráticas referidas a la representación sindical, por derechos laborales, y en el trayecto han construido una propuesta pedagógica de educación alternativa, que los sitúa como sujetos de transformación.

Recientemente, la muerte de seis jóvenes y la desaparición de 43 estudiantes de una Escuela de Educación Normal Rural en el poblado de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, hizo emerger un añejo conflicto educativo en torno a la estrategia del gobierno de desaparecer las normales rurales como sistema de formación del magisterio. El espacio de conflicto que se generó desde septiembre de 2014 tocó diversas aristas, referidas a la corrupción imperante en el sistema judicial, debido a la desaparición forzada de los jóvenes, el involucramiento de autoridades estatales y federales en actividades ilícitas del narcotráfico, y la manipulación informativa del Estado mexicano que ha intentado desviar las investigaciones criminológicas por razones políticas (Albertani y Aguilar Mora, 2015; Tamayo, 2015).

Instituciones públicas no autónomas del gobierno, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), han sido objeto de reformas para modificar planes de estudio, niveles de profesionalización y procesos paralelos de privatización que reducen las posibilidades de autonomía institucional. Los jóvenes se han movilizado en 2014 y en 2016 en torno a la demanda de autonomía y en contra de la privatización. Asimismo, el movimiento

de jóvenes no aceptados a la educación media superior y superior tiene su origen en la lógica de la llamada educación neoliberal (Apple, 1996a; 1997), cuyo énfasis puesto en México radica al menos en dos aspectos: *a)* la evaluación estandarizada y *b)* la contención de la inversión pública en espacios educativos, principalmente en educación superior. No es extraño que este movimiento también propugne por una educación basada en su carácter público y en un rechazo definitivo a la privatización.

Por otra parte, en 2012 surgió uno de los movimientos más emblemáticos en México, debido a su proyección política y el perfil social de las movilizaciones. #YoSoy132 nació en una de las universidades privadas de élite más importantes de México, vinculada al grupo de los jesuitas. Rápidamente se extendió a otras instituciones privadas y una mayoría de universidades públicas en la ciudad y en todo el país. El movimiento estuvo muy influido por las movilizaciones contra la privatización que se producían en Chile, y por el movimiento de los Indignados del 15M en España. Así, se formaron decenas de grupos que surgieron como hongos en muchas ciudades, incluso de otros países del mundo. #YoSoy132 se convirtió en imagen y consigna. Fue un movimiento que salió del campo de las universidades, pero no tocó, inicialmente, reivindicaciones precisas del sector educativo. Se enfocó, en un contexto eminentemente electoral, en exigir libertades democráticas en los medios de comunicación y derechos políticos contra la imposición electoral.

La experiencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es importante reiterarla aquí y detenerse en el conjunto de propuestas alternativas de educación. En 2013 se inició lo que se llamó “La escuela zapatista”, organizada en las comunidades de base, con invitados de organismos de la sociedad civil, intelectuales y organizaciones sociales, que fueron construyendo un proyecto pedagógico basado en la práctica y en el hacer. La constitución de estos espacios de experiencia (Pleyers, 2009) se logró a partir de articular el saber y el hacer por medio del trabajo colectivo y la palabra compartida. La posición política del EZLN define la propuesta pedagógica fundamentada en el ejercicio de la autonomía y las relaciones horizontales como sus ejes vertebrales.

En este marco existen también otros programas educativos considerados como proyectos de resistencia, pues intentan impulsar una educación distinta que se oponga a la perspectiva educativa neoliberal y en oposición a la privatización en la cual se incluye, además de lo educativo, la propiedad de las tierras comunales y los recursos naturales. Y aunque estos

programas son la minoría en el conjunto del sistema educativo mexicano, es necesario considerarlos en este recuento, pues precisamente son espacios escolares que surgen como producto de luchas sociales; entre las que pueden mencionarse se encuentran las Escuelas Integrales en el estado de Michoacán, el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en el estado de Guerrero, por sólo contar algunas de las más relevantes, cuya inspiración y eje pedagógico emerge centralmente de la teoría pedagógica freireana (Freire, 1967, 1990).

En efecto, como señalamos antes, el contexto más significativo en la actualidad que ciñe políticamente los procesos educativos en México se encuentra definido en buena medida por las fuertes tensiones de la Reforma Educativa, la cual representa el viraje más importante que ha dislocado la lógica de lo que hasta ahora fue el funcionamiento del sector, quizá desde el surgimiento mismo de la SEP en 1921. Y no es que el reto del cambio sea precisamente el factor de la resistencia, sino más bien las coordenadas que la reforma plantea sobre el trabajo docente y la perspectiva pedagógica que se fundamenta en el individualismo, la competencia y el libre mercado. Esto ha propiciado movilizaciones magisteriales por todo el país, que se suman a cientos de jóvenes, mujeres, estudiantes y trabajadores que desde el campo educativo y otros fuera de él desarrollan sus protestas en un contexto ríspido, violentado y muy erosionado socialmente. México, a pesar de todo, tiene sectores que no dejan de resistirse.

Discusión y propuesta

En esta rápida reseña vemos que se han producido ciclos de protesta en el campo educativo, que tienen su cresta y declinación en la movilización, y se acomodan de acuerdo con determinadas coyunturas políticas y económicas, como las crisis económicas, el alza de las cuotas por matrícula, demandas democráticas, defensa de condiciones laborales de los maestros, proyectos pedagógicos alternativos, etc. Sin embargo, los movimientos, a pesar de que, como en el caso de los estudiantes, responden a ciclos generacionales, se mantienen en el tiempo por varios aspectos de tipo político y cultural que hemos detectado en el transcurso de nuestra investigación. Sobre esta base intentamos construir un programa de investigación que se refiere a la educación, la política y los movimientos:

- 1) En primera instancia, consideramos que existe un proceso de movilización-desmovilización (M/D) que se convierte en una especie de bisagra, que explica de manera más puntual la dinámica de los movimientos en la educación. Este proceso de M/D tendría que observarse en dos niveles. El primero se refiere a los procesos de movilización-desmovilización dentro de la dinámica propia de los movimientos, como en el caso de la experiencia particular del movimiento estudiantil de 1968, del #YoSoy132 o de Ayotzinapa, y articulado a una dimensión fundamental que podemos sintetizar con la noción de “dispositivo estatal de la represión”. El segundo nivel del proceso M/D se refiere a los ciclos de protesta, es decir, fases de movilización y fases de declinación, donde el papel de las organizaciones (*abyance* en inglés, o sedimentación) es central en lo que Melucci (1996) también ha denominado “visibilidad y latencia” en los movimientos.
- 2) Existe una resonancia social y biográfica a partir de la formación de activistas del movimiento, que repercuten en la dinámica de movimientos posteriores, ajustan trayectorias y construyen visiones del mundo. La biografía, descripción de vida que podemos aplicar tanto a activistas como a movimientos, se logra a partir de encontrar las resonancias biográficas del activismo. Eso responde específicamente a ¿quiénes y por qué se movilizan en un campo de conflicto educativo?, ¿cuál ha sido la trascendencia del movimiento y la educación en el activista?, y viceversa, ¿cuál ha sido el efecto directo o indirecto de la resonancia biográfica del activismo en la construcción de la sociedad y de los movimientos? Esta perspectiva puede resaltar los efectos en activistas del movimiento de maestros y, principalmente, las características propias del movimiento, como en el de los “rechazados” o “no aceptados”.
- 3) Touraine y Melucci han planteado que los movimientos producen sociedad y construyen una idea de futuro. Nosotros planteamos que en una época de incertidumbre y riesgo, cargada de nihilismo, los movimientos están obligados a generar utopías —al retomar a Habermas (1989, 1997, 1993), Lefebvre (1978) y Heller (1994)—, que permiten movilizarse y avanzar hacia la transformación de la sociedad; pero eso se convierte en el desafío más difícil para movimientos que por su propia lógica representan identidades particulares y restrictivas. Construir proyectos universales es el reto (Butler,

Laclau y Zizek, 2003). En el campo educativo, en México, la recurrencia del movimiento estudiantil en el espacio público, manifestaciones conmemorativas cada año desde 1978 hasta hoy (38 años organizándolas), permite corroborar la dificultad de elaborar un discurso alternativo sobre el campo educativo y la sociedad a partir de las formas de apropiación simbólica del espacio público. Se configura también una ritualización, que fortalece al propio movimiento y configura un tipo de resistencia (McLaren, 1995).

Lo mismo pasa con el movimiento de profesores de educación básica, que lleva 38 años de resistencia. Cada sección de maestros ha constituido un espacio de educación y cultura, con programas pedagógicos alternativos, que constituyen lo que hemos denominado proyectos de ciudadanía (Tamayo, 2010; Apple, 1996; Giroux, 1993).

Como vimos, una visión universal de ciudadanía no es fácil de definir y hegemonizar. Es resultado también de fuertes tensiones internas, como se puede ver en la experiencia zapatista. Así ha sido en México, porque los alineamientos discursivos, como señalan Hunt, Benford y Snow (2006), no llegan a articularse suficientemente.

Para nosotros, éste puede ser un programa de investigación, con el único fin de encontrar la articulación entre educación y política. Se trata de triangular los tres temas: M/D, resonancias biográficas y producción de futuros, a través de estudiar los ciclos de protesta y la estructura de oportunidad política, la producción de narrativas y la construcción de proyectos de ciudadanía y utopías de futuro.

Lo hacemos en un recorrido de dos vías. La primera vía es desde la educación: es importante imbricarnos en su estructura, sus procesos de institucionalización y desinstitucionalización, la existencia de una cultura alternativa del currículum oculto en la vida cotidiana educativa que debe permear el análisis de la construcción del sujeto y de los movimientos desde el ámbito educativo; se trata de poner la educación no únicamente como contexto, sino como parte sustantiva de la contestación política.

La segunda vía va desde los movimientos sociales, la perspectiva movilización-desmovilización, las resonancias biográficas del activismo y la construcción de utopías y proyectos de ciudadanía, tres dimensiones alimentadas por la estructura educativa de oportunidad política y, al mismo tiempo, desde la acción colectiva que incide en la comprensión de la compleja arquitectura de la educación y su rol alternativo en la sociedad.

Bibliografía

- Albertani, C. y M. Aguilar Mora. 2015. *La noche de Iguala y el despertar de México*. México: Juan Pablos Editores.
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 2012. “Anuario Digital 2012”, *Anuario Estadístico de Educación Superior*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>
- Apple, M. 1996. *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- . 1996a. *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- . 1997. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- . 1997a. *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Butler J., E. Laclau y S. Zizek. 2003. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. 1967. *Educação como practica do libertade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- . 1985. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- . 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- . 1993. *Pedagogía de la esperanza: Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. 1992. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- . 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- . 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- . 2005. *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.
- González F., J.L. 2012. “#Yo soy 132: Participación política 2.0 en México”, *Diálogo Político*, 29(3): 77-104.
- González Ortiz, F. 2012. *Megalópolis y cultura. Del ritual indígena al performance urbano*. México: UAEM/Miguel Ángel Porrúa.
- Habermas, J. 1989. *The New Conservatism*. Boston: MIT Press.
- . 1997. *Ensayos políticos*. Barcelona: Península
- . 1993. *Identidades nacionales y posnacionales*. México: Rei.
- Heller, A. 1994. *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hunt, S., R. Benford y D. Snow. 2006. “Marcos de acción colectiva y cam-

- pos de identidad en la construcción social de los movimientos”, en A. Chihu Amparán (comp.), *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lefebvre, H. 1978. *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- Levy, D. 1995. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: CESU-UNAM/Porrúa.
- McAdam, D. 1982. *Political Process and the Development of Black Insurgency (1930-1970)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- . 1999. “The Biographical Impact of Activism”, en M. Giugni, D. McAdam y C. Tilly (eds.), *How Social Movements Matter: Theoretical and Comparative Studies on the Consequences of Social Movements*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 119-146.
- . 2003. “Recruits to Civil Rights”, en J. Goodwin y J. James M., *The Social Movements Reader. Cases and Concepts*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- McAdam D., S. Tarrow y C. Tilly. 2003. *Dynamics of Contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, P. 1994. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- . 1995. *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- . 2005. *Teorías críticas, pedagogías radicales y conflictos globales*. México: Siglo XXI.
- Melucci, A. 1996. *Challenging Codes, Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza, J. 2004. “La educación superior privada”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, H. 2009. “La universidad pública en México”, *Seminario de Educación Superior*, septiembre. Disponible en: http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PubliDigitalesSES.pdf
- ONF, Observatorio Nacional del Femicidio. Disponible en: <http://observatorionacionaldelmexico.org.mx/>
- Olivier, G. 2007. *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- . 2014. *Rostros de la educación superior. Confluencias públicas y privadas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- . 2016. “De lo político a la educación, a la irrupción en los movi-

- mientos sociales”, en G. Olivier (coord.), *Educación, política y movimientos sociales*. México: Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales/Conacyt/UAM/Colofón, pp. 15-44.
- . 2016a. “Privatización, el sentido público y la gratuidad en la universidad mexicana”, *Universidades. UDUAL*, LXVI(67): 53-64.
- Olivier, G. (coord.). 2011. *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Olivier, G. y S. Tamayo. 2015. “Tensiones políticas en el proceso movilización-desmovilización: El movimiento #YoSoy132”, *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79): 131-172.
- Olivier, G., S. Tamayo y M. Voegtli. 2013. “La démobilisation étudiante au Mexique: le double visage de la répression (juillet-décembre 1968)”, *European Journal of Turkish Studies*, 17. Disponible en: <http://ejts.revues.org/4819>
- Pleyers, G. 2009. “Autonomías locales y subjetividades en contra del neoliberalismo: Hacia un nuevo paradigma para entender los movimientos sociales”, en F. Mestries, G. Pleyers y S. Zermeño (coords.), *Los movimientos sociales: De lo local a lo global*. México: Anthropos/UAM-Azcapotzalco, pp. 129-156.
- Tamayo, S. 2010. “Dynamic of Contention: Post-electoral Movement in Mexico”, en D.K. Singha Roy (ed.), *Dissenting Voices and Transformative Actions*. Nueva Delhi: Manohar Publishers & Distributors, pp. 419-434.
- . 2010a. *Crítica de la ciudadanía*. México: UAM/Siglo XXI.
- . 2015. “Crisis de la política y cultura política. El movimiento por Ayotzinapa”, *Razón y Palabra*, 89. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx
- Tarrow, S. 1998. *Power in Movement, Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilly, C. 2008. *Contentious Performances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Touraine, A. 2013. *Después de la crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuirán, R. 2012. “La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial”, en *Campus Milenio*, 27 de septiembre. Disponible en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>



I. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS



Las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora

Un acercamiento a través del análisis de marcos

Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda

Las décadas de 1960 y 1970 se caracterizaron, ante todo, por su alta movilización social, la mayor en la historia reciente. Durante esos años hubo una gran cantidad de movimientos sociales de manera simultánea y prácticamente en todas las latitudes del globo. Las protestas estudiantiles fueron uno de sus sellos característicos. Se trata de un periodo en el que los jóvenes protestaron de formas inéditas en contra de mucho de lo establecido socialmente.

Así, durante esos años ocurrieron las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora. El principal objetivo que persiguieron sus participantes fue reformar de fondo a la institución universitaria. Lo interesante es que, a nuestro parecer, las movilizaciones estuvieron influidas simbólicamente por ese agitado acontecer mundial del que fueron contemporáneas. Ejemplificaremos nuestro planteamiento mediante un evento puntual: el 18 de septiembre de 1973, siete días después del golpe militar al gobierno de Salvador Allende en Chile, integrantes de las movilizaciones estudiantiles en cuestión organizaron una marcha dirigida por las consignas “vivan los obreros chilenos”, “viva Allende” (Verdugo, 2011:333).

¿Por qué estos estudiantes interpretaron que estaba justificado organizar una marcha en protesta por un evento que, en apariencia, no tenía relación directa con sus movilizaciones?

En el presente artículo discutiremos algunas pistas para responder a esta pregunta.

Sobre el enfoque teórico-metodológico

Antes de entrar de lleno en el análisis es preciso discutir ciertos conceptos que guían el trabajo. En esta ocasión nos centraremos en un enfoque del análisis de marcos, el cual se basa en un concepto central (los marcos de interpretación) y tiene su origen en la obra de Erving Goffman. Para Goffman (2006: 23), los marcos permiten “situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos”, haciendo que la realidad circundante cobre sentido. Así, los marcos ordenan y simplifican —es decir, “enmarcan”— el mundo social con base en un esquema de interpretación particular de la realidad.

Aunque los aportes de Goffman están pensados como una herramienta para comprender las dinámicas del mundo social en general. En términos del estudio de los movimientos sociales, han sido sobre todo los estadounidenses David Snow y Robert Benford quienes más han difundido la perspectiva del análisis de marcos. Según los autores, durante las acciones de protesta los marcos:

Cumplen la función de dispositivos de acentuación que, por un lado, destacan y exageran la gravedad de la injusticia de un problema y, por el otro, redefinen como injusto o inmoral lo que anteriormente era considerado desafortunado, aunque tal vez tolerable. En cualquiera de los dos casos, los activistas emplean marcos interpretativos con el fin de puntear o destacar algún problema como injusto, intolerable y merecedor de una acción correctiva (Snow y Benford, 2006a: 125).

Con base en este proceso, la movilización no sólo se justifica sino también se incentiva. Por el contrario, la ausencia de marcos de interpretación capaces de catalogar una o varias situaciones concretas como “problemas” vuelve improbable la movilización social.

Snow y Benford también han propuesto una clasificación de diferentes tipos de marcos según el desarrollo de los movimientos. Sus aportes más conocidos en ese sentido señalan que para que surja un movimiento social deben existir, por lo menos, tres marcos fundamentales. En primer lugar, el marco de diagnóstico, el cual define una situación específica como injusta o problemática. Además, un marco de pronóstico propone una solución para el “problema”. Por último, el marco de movilización justifica la acción; es decir, brinda elementos simbólicos que alientan la protesta (Snow y Benford, 2006: 88-96).

El alineamiento de marcos es otro elemento importante en el modelo de estos autores. La noción de alineamiento teoriza acerca de cómo diversos esquemas de interpretación (individuales y colectivos) se alinean, es decir, se vuelven productivos en términos de acción colectiva. Todos los individuos y colectivos tienen formas propias de entender el mundo. Lo interesante es que, en la formación y desarrollo de los movimientos sociales, las diferencias parecen difuminarse gracias a uno o varios objetivos comunes que —en teoría— se lograrán con la movilización. Así, desde esta perspectiva, el alineamiento de marcos se entiende como una función básica y necesaria para el desarrollo de cualquier movilización. Aunque no debe pensarse que este es un proceso definitivo o inmodificable; por el contrario, las diferencias en las interpretaciones permanecen latentes sólo mientras el “nosotros” construido a través del alineamiento de marcos parece sólido.

Con todo, para este artículo nos centraremos en otras propuestas de Snow y Benford que son menos conocidas: los trazos teóricos expuestos en su artículo “Marcos maestros y ciclos de protesta” (2006a). En este texto los autores señalan que existen ciertos marcos de interpretación que, bajo ciertas circunstancias, son capaces de sostener simbólicamente todo un ciclo de protestas y no sólo una experiencia particular de movilización; Snow y Benford los denominan “marcos maestros”.

Los marcos maestros logran cumplir esta función gracias a que construyen una “gramática que puntúa y conecta de manera sintáctica pautas o sucesos que tienen lugar en el mundo” (Snow y Benford, 2006a: 127). Así, se genera una situación sociopolítica en la que, en términos generales, “la protesta colectiva es estimulada y justificada, las tácticas desarrolladas quedan dotadas de significado y son legitimadas y, como resultado, las posibilidades de protesta se vuelven manifiestas” (Snow y Benford, 2006a: 109).

Nosotros creemos que algo similar sucedió durante las décadas de 1960 y 1970. Las amplias movilizaciones de ese periodo estuvieron protagonizadas principalmente por jóvenes. En términos generacionales, su referente anterior estuvo marcado por grandes acontecimientos, como la Primera y la Segunda Guerras Mundiales y la gran crisis económica mundial de 1929. Entre los jóvenes de la etapa posterior (los años que nos ocupan) predominó un interés por alejarse de esas dinámicas (Pozas, 2014). En consecuencia, hubo una propuesta concreta: movilizarse para buscar modificar las principales estructuras sociales de su entorno. Así, la justificación de que había que actuar para imprimirle nuevos valores a su

realidad se convirtió en un marco maestro que le dio sustento simbólico a todo el ciclo de protestas de esos años, el cual tuvo manifestaciones en prácticamente todas las latitudes del globo.

Creemos que las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora formaron parte de estas dinámicas. Como muestra de ello, durante su desarrollo había constantes referencias discursivas a otras acciones de protesta de las que fueron contemporáneas. Por ejemplo, en un documento fechado el 16 de mayo de 1972 se narra cómo:

Se suscitó un incidente entre estudiantes de la Universidad de Sonora y el Dr. y Prof. [CENSURADO] a quien no permitieron el acceso a las instalaciones de Canal 8 de la T.V. de la Universidad, adonde había sido invitado por [CENSURADO] locutor del mismo, para que participara en una mesa redonda con el título “Política Exterior Norteamericana”, acto al que también asistiría [CENSURADO] Director de la Oficina de Información de los Estados Unidos en Hermosillo. Cuando se presentaron las personas mencionadas [...] aproximadamente 75 estudiantes [...] les impidieron el acceso a la estación de la televisora y los recibieron con pancartas: “FUERA YANQUIS”; “AMÉRICA LATINA UNIDA” y “SU PODER SE ESTÁ ACABANDO PAULATINAMENTE”, además de unas banderas de Vietnam.¹

El anti-imperialismo norteamericano fue uno de los elementos compartidos por los jóvenes movilizados durante las década de 1960 y 1970. En ese sentido, la aparición de banderas de Vietnam no parece casual;² por el contrario, su uso fue destacado simbólicamente.

En la siguiente sección realizaremos una reconstrucción de estas movilizaciones estudiantiles. Haremos especial hincapié en nuestra hipótesis de que pueden ser observadas como una manifestación concreta del ciclo de protestas del periodo.

¹ Archivo General de la Nación (en adelante AGN), 1972, Expediente de Armando Moreno Soto (reportes de inteligencia producidos por la Dirección Federal de Seguridad), 37 fojas. Solicitado por la maestra Denisse Cejudo Ramos.

² Entonces Estados Unidos y Vietnam estaban en guerra. El ejército estadounidense invadió el país del sudeste asiático en 1955. Muchos jóvenes (incluso estadounidenses) se opusieron a la invasión y, durante la guerra, apoyaron a Vietnam. Así, la oposición a la guerra de Vietnam fue uno de los elementos discursivos más recurrentes durante la rebeldía juvenil del periodo. Al final, a pesar de las evidentes condiciones de ventaja del ejército estadounidense, la resistencia vietnamita venció en 1975.

Las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora como parte del ciclo de protestas de las décadas de 1960 y 1970

El principal objetivo de las movilizaciones estudiantiles en cuestión fue modificar las estructuras de organización de la Universidad de Sonora. Un grupo conocido como “los activistas”³ fue el principal impulsor de la propuesta. Este grupo proponía, por ejemplo, que las decisiones más importantes de la administración universitaria fueran tomadas por consejos de estudiantes y profesores. Esta forma de organización se conoció como “cogobiernos universitarios”.

Los activistas lograron que uno de sus integrantes ganara la elección para presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Sonora (FEUS)⁴ en 1970. El candidato ganador fue Patricio Estévez. Desde nuestra perspectiva, este evento marca el inicio de las movilizaciones.

Resulta destacado que la campaña de Estévez se basara en una propuesta que, de ganar, reformaría los estatutos de la FEUS. Una de las reformas era la desaparición de la figura del presidente a favor de una “comisión coordinadora”, la cual estuvo integrada por tres estudiantes y se encargó de la mayoría de las funciones del presidente. Según los activistas, la intención era que la actividad política estudiantil se volviera más colegiada.

Los líderes de las movilizaciones redactaron un “Proyecto de reforma a los estatutos de nuestra organización estudiantil FEUS” en el cual expusieron a detalle su postura. En este documento reiteraron su crítica al sistema presidencial. Textualmente señalaron que su propuesta:

No es una repetición de los viejos y trillados cantos a la democracia. La diferencia radical estriba en que nosotros proponemos que NO SE HAGA POLÍTICA EN NOMBRE DE USTEDES [los estudiantes] PROPONEMOS QUE EL ESTUDIANTE HAGA SU PROPIA POLÍTICA A TRAVÉS DE LOS COMPAÑEROS MÁS HONESTOS, REPRESENTATIVOS Y AVANZADOS.⁵

³ El nombre surgió a raíz de un encuentro nacional de estudiantes que ellos mismos organizaron en Hermosillo, Sonora. Durante el evento se difundió un texto de contenido político que iba dirigido a los “compañeros activistas, rectos y seguros”. El documento se difundió por la universidad y, sin que los integrantes del colectivo se lo propusieran, comenzaron a ser conocidos como “los activistas”. Se trata del año 1969.

⁴ Homónima de la FEUS de Sinaloa.

⁵ Archivo personal de Joel Verdugo (1971), “Proyecto de reforma a los estatutos de nuestra orga-

¿Qué intención discursiva había en la utilización de la frase “viejos y trillados cantos a la democracia”? ¿A qué se refiere el documento cuando habla de los compañeros más “avanzados”? Nosotros creemos que se trata de una referencia a los cambios culturales y políticos de la época, de modo que los estudiantes “más avanzados” serían aquellos comprometidos con la rebeldía juvenil del periodo; precisamente los que no estuvieran cercanos a fórmulas políticas tradicionales, a los “viejos y trillados cantos a la democracia”.

En el “fundamento de la propuesta” hay un fragmento que también va en ese sentido: “¿De dónde surge nuestra proposición? ¿Acaso surge de las ideas personales nuestras? ¡No!, surge de las circunstancias existentes [...] no hemos olvidado que ustedes, la mayoría de los estudiantes, están necesitando un cambio”.⁶

Para tener una visión más completa del proceso debemos conocer la opinión de los individuos que recibían esos mensajes, no los líderes sino las bases de las movilizaciones, y por eso citaremos un par de entrevistas con estudiantes movilizados que no vivieron la campaña de Estévez para presidente de la FEUS desde una posición de líder. Iniciaremos con el testimonio de Rubén Duarte:

Podíamos decir que el fermento de radicalización que se comienza a dar en la Universidad de Sonora [surgió] primero que nada del divorcio que se dio entre la universidad y el gobierno [...] que se refuerza posteriormente con la matanza de Tlatelolco y también con el ataque de los Halcones, y bueno con la sucesión de acciones represivas que se viven en todas las universidades del país. Aquí hubo solidaridad hacia los estudiantes de Nuevo León, de Sinaloa, hay testimonio muy amplio de todo el ambiente que se vivía y de alguna manera los estudiantes de Sonora pues nos sentíamos como los estudiantes de todo México.⁷

Duarte hace hincapié en un contexto de rebeldía estudiantil que supera su realidad cercana (“de alguna manera los estudiantes de Sonora pues nos sentíamos como los estudiantes de todo México”). Además, es significativo que —según su testimonio— estos conflictos influyeron en la formación

nización estudiantil FEUS sometido a consideración, crítica y aprobación del estudiantado de la Universidad de Sonora”.

⁶ *Idem.*

⁷ Entrevista a Rubén Duarte por Joel Verdugo, Hermosillo, 2000.

del perfil ideológico de los participantes de las movilizaciones en Sonora, aunque no los experimentaron de manera directa.

Ésta es una interpretación similar, de José Antonio Juvera: “Empezaron a pulular los camaradas ¿no? [...] Y me decían ‘oye mira, estuve leyendo el periódico este, *Granma*’⁸, ‘mira los escritores de moda’. Hablábamos de la sexualidad, de la libertad, de la represión, de allá de Berkeley. Y luego nos llegaban libros acá de transformación ideológica total. Empezamos a leer a Marx, a Federico Engels, a Kant”.⁹

Así, los testimonios de Rubén Duarte y José Antonio Juvera revelan afinidad con otros grupos movilizados durante el periodo. De esta manera, podemos suponer que el discurso de los líderes activistas se volvió atractivo, en parte, debido a que hacía referencia a significados similares a los de otros grupos movilizados en la misma época. Este proceso los llevó a plantear, inicialmente, que reformar la estructura organizativa de la FEUS era importante, más tarde el argumento se extendió y se propuso transformar toda la institución.

Otra de las acciones que impulsaron los activistas durante esta etapa fue resistirse a un intento de aplicar el examen de admisión en la universidad durante julio de 1970. Según reportes de agentes de la Secretaría de Gobernación:

Miembros de la FEUS encabezados por su Presidente, se opusieron a que se llevaran a cabo [los exámenes de admisión] Impedían la entrada a los alumnos a presentar dichos exámenes [...] se trató y acordó formar una comisión que se entrevistaría con el Rector de la Universidad Dr. Federico Sotelo Ortiz [...] Posteriormente la Comisión encabezada por el Presidente de la FEUS, se trasladó a la Rectoría de la Universidad en donde se entrevistaron con el Rector.¹⁰

Siguiendo los aportes de David Snow y Robert Benford (2006a: 128), “los marcos maestros desempeñan la función [de] proporcion[ar] los medios interpretativos con los cuales los actores colectivos pertenecientes a diferentes movimientos en el seno de un ciclo [de protestas] señalan a los cul-

⁸ Periódico oficial del Partido Comunista Cubano.

⁹ Entrevista a José Antonio Juvera por Cuitláhuac Alfonso Galaviz, Hermosillo, julio de 2015.

¹⁰ AGN, 1970, “El presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Sonora Patricio Estévez encabezando brigadas de choque impidió que los alumnos de nuevo ingreso presentaran examen de admisión”, Galería 2, Investigaciones Políticas y Sociales, caja 1517A, exp. 2, foja 460.

pables del problema que se busca corregir”. Esto es, los marcos maestros proporcionan elementos simbólicos compartidos y, en consecuencia, las interpretaciones de los actores se vuelven similares y las acciones de protesta se concentran.

Así, sólo un día después de que estudiantes de la Universidad de Sonora impidieran la aplicación de exámenes de admisión, en Uruguay “el embajador alemán [...] y tres policías fueron detenidos por estudiantes de izquierda y detenidos en la Universidad Central [de Uruguay] durante tres horas” (Boils, Loyo y Pozas, 1974: 611). El mes anterior (el 6 de junio de 1970), “estudiantes realizan actos de protesta en las calles centrales de Río [de Janeiro, Brasil], en esta manifestación fueron parados los automóviles. [Al final] la policía dispersó a los estudiantes” (Boils, Loyo y Pozas, 1974: 597).

A nuestro parecer, estas acciones pueden observarse como evidencias concretas del ciclo de protestas sostenido por el marco maestro de las décadas de 1960 y 1970. Este tipo de movilizaciones —sobre todo las de corte juvenil-estudiantil— fueron el principal sello político y cultural de su tiempo.

En cuanto a Sonora, otra de las acciones fomentadas por los activistas fue la realización de conferencias con temas variados. Por ejemplo, pudimos documentar que en noviembre de 1971 se expuso sobre la “libertad sexual”;¹¹ en octubre de 1971 José Revueltas habló acerca de la universidad crítica y la autogestión,¹² y de igual forma, en marzo de 1973 se realizó una conferencia acerca del movimiento feminista.¹³

Así, poco a poco las movilizaciones sonorenses se consolidaron. Durante el periodo de 1971 a 1972 las acciones de protestas se producían con regularidad y, además, estaban en crecimiento; de esta manera, los estudiantes poco a poco se fueron posicionando como el actor político más importante del contexto universitario.

Para la primera mitad de 1972 su influencia ya era significativa. El 16 de mayo de ese año sucedió el mencionado evento en el cual un grupo de estudiantes impidieron el acceso al campus central al entonces director

¹¹ Archivo Histórico de la Universidad de Sonora (en adelante AHUS), 1972, *El Ahuizote*, número 1, Colección Armando Moreno Soto, carpeta: El Ahuizote, 8 de enero de 1972.

¹² AGN, 1971, “El maestro José Revueltas sustentó una conferencia en el aula magna de la Escuela de Ciencias Químicas”. Galería 2, Investigaciones Políticas y Sociales, caja 1517A, exp. 3, foja 32.

¹³ “El movimiento de Liberación femenina”, de Betty Estrada, *El Imparcial*, Hermosillo, Sonora, 3 de marzo de 1973.

de la Oficina de Información de Estados Unidos en Hermosillo.¹⁴ Según su testimonio, José Antonio Juvera estuvo presente en los hechos: “¡Hasta al cónsul nos mandaron! Yo fui el que me enfrenté a él, yo lo mandé a la chingada [risas] Se quería meter y no entró [a la universidad] Yo le hablé en inglés y le dije “vámonos”,¹⁵ y la raza pues feliz de la vida. Logramos el cometido, no queríamos que un norteamericano nos hablara de cómo hacer las cosas aquí en nuestro pueblo, en nuestra propia casa”.¹⁶

Ya para la segunda mitad de ese mismo año el activismo estudiantil se encontraba bastante generalizado en la universidad. Un ejemplo de ello son los actos realizados el 2 de octubre de 1972 —durante el cuarto aniversario de la matanza estudiantil en Tlatelolco—. Según lo reportan documentos de información oficiales, en esa ocasión:

El Comité Coordinador de la FEUS organizó un acto conmemorativo de 17:30 a 18:45 hrs., frente al edificio principal de la Universidad de Sonora, acto al que asistieron aproximadamente 400 estudiantes. Un estudiante de [la escuela de] Derecho y Ciencias Sociales, se encargó de leer unos volantes que fueron imprimidos para esta fecha, en los que se hace historia del movimiento de 1968, las causas que lo originaron y sobre la reacción que tuvo el gobierno sobre el mismo. Posteriormente, se interpretaron varias canciones de protesta, tales como “México 68”, “Del Bravo hasta la Patagonia”.¹⁷

Es significativo que, aparentemente, la matanza de Tlatelolco no tiene relación con la realidad cercana de los estudiantes sonorenses. Desde nuestra perspectiva, hubo un uso simbólico de los hechos del 2 de octubre en la Ciudad de México: a los estudiantes sonorenses les fue de utilidad al momento de justificar discursivamente sus movilizaciones. Según se reportó a la Secretaría de Gobernación, “Donde se estaba llevando a cabo

¹⁴ Nos referimos a este evento en la sección teórico-metodológica.

¹⁵ José Antonio Juvera es mejor conocido como *El Pocho*. Así se les suele llamar a las personas que han vivido parte de su vida en México y parte en Estados Unidos. Es decir, básicamente aquellos que crecieron en un ambiente cultural binacional. En el caso de Juvera, que es originario de Cananea (municipio fronterizo) y cuyo padre murió cuando él era pequeño, la madre decidió mudar a la familia del otro lado de la frontera. Allí realizó sus primeros estudios y aprendió inglés. Entrevista a José Antonio Juvera por Cuitláhuac Alfonso Galaviz, Hermosillo, Sonora, julio de 2015.

¹⁶ Entrevista a José Antonio Juvera por Cuitláhuac Alfonso Galaviz, Hermosillo, julio de 2015.

¹⁷ AGN, 1972, “El Comité Coordinador de la FEUS organizó un acto conmemorativo de los sucesos del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco”. Galería 2, Investigaciones Políticas y Sociales, caja 1517A, exp. 3, foja 434.

el acto, se exhibió una manta con la siguiente leyenda: ‘Por los compañeros caídos, no un minuto de silencio, sino toda una vida de lucha’”.¹⁸ De manera conjunta, los hechos de Tlatelolco se habían convertido en un elemento central de los discursos compartidos por la izquierda mexicana ya desde esos años; es comprensible que el hecho haya estado presente de manera constante en el imaginario de las protestas estudiantiles.

Por otro lado, hay que hacer notar que el discurso hegemónico de las movilizaciones se radicalizó e incorporó aspectos que rebasaban la esfera meramente universitaria. Por ejemplo, en la revista *Órgano* (creada por profesores y estudiantes sonorenses en el contexto de las movilizaciones) se puede leer que: “La universidad es la punta de lanza en la evolución humana. Mientras no sea así considerada, no podrá entenderse su valor esencial y la importancia de su papel dentro del acontecer humano, para ello es necesario cambiar las estructuras gastadas por formas que favorezcan el desarrollo humano”.¹⁹

Este discurso presenta contenidos interesantes. Por ejemplo, hay una postura que se posiciona a favor de cambiar “las estructuras gastadas”. A nuestro parecer, en ello hay una influencia de los cambios políticos y culturales del contexto global de las décadas de 1960 y 1970. Más adelante hay una referencia más explícita a esas influencias: “[es necesario] un estudio crítico de la problemática universitaria tanto local como nacional e internacional. No puede ignorarse más la importancia que tiene en la actualidad el contexto histórico, político y social”.²⁰

Así, poco a poco las movilizaciones llegaban a un periodo de auge. El inicio de esta etapa ocurrió en marzo de 1973. En ese momento la presión estudiantil logró la destitución del entonces rector Federico Sotelo, a quien acusaron de tratar de impedir la reforma institucional impulsada por el activismo estudiantil. A partir de entonces fue muy evidente que las movilizaciones controlaban políticamente la universidad. El nuevo rector fue Alfonso Castellanos, quien inició su rectorado siguiendo la línea política que marcaban las movilizaciones.

¹⁸ AGN, 1972, “El Comité Coordinador de la FEUS organizó un acto conmemorativo de los sucesos del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco”. Galería 2, Investigaciones Políticas y Sociales, caja 1517A, exp. 3, foja 435.

¹⁹ “Información General de los Trabajos Realizados por la Comisión Mixta”, *Órgano Informativo de la Comisión Mixta*, Hermosillo, Sonora, s/f., citado en Verdugo, 2013: 68.

²⁰ “Información General de los Trabajos Realizados por la Comisión Mixta”, *Órgano Informativo de la Comisión Mixta*, Hermosillo, Sonora, s/f., citado en Verdugo, 2013: 69.

Por otro lado, resulta especialmente significativo que, sin reformas oficiales, se logró que en la práctica la institución se condujera por algunos de los caminos que se proponían en las movilizaciones. Durante los primeros meses de 1973, cinco unidades académicas estaban administradas por medio de cogobiernos entre estudiantes y profesores: la Escuela de Altos Estudios, Leyes, la Preparatoria Central, las academias de Artes Plásticas y la Escuela Preparatoria de Navojoa.²¹ De manera conjunta, sectores que participaron en las movilizaciones llamaban a “imponer el cogobierno en las escuelas donde existan condiciones, sin esperar a que el Congreso apruebe lo que los Estudiantes y Maestros y Trabajadores de la Universidad de Sonora ya hemos decidido”.²²

No está de más mencionar que el cogobierno fue una demanda común en otras movilizaciones estudiantiles de la época: en lo que en la historiografía colombiana se suele denominar “el movimiento estudiantil colombiano de 1971” se tuvo como objetivo principal la instalación de cogobiernos (Acevedo y González, 2011; Pardo y Urrego, 2011). También hubo prácticas de cogobierno en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y durante la misma época, de manera específica, en la escuela de Economía (Jardón, 2004: 62); además de un experimento de contenido similar en la facultad de Arquitectura llamado “autogobierno”.

Estas experiencias no pasaron desapercibidas para los estudiantes movilizados en Sonora: en el cuarto número de la *Revista Estudiantil Prefacio* —creada por el grupo de los activistas— se aseguró que: “Existen algunas Universidades donde se les ha concedido el cogobierno. Esto se explica porque los estudiantes que lo han planteado han sido estudiantes priístas, oportunistas y conservadores. En cambio en otras universidades en donde el cogobierno ha sido planteado por movimientos estudiantiles independientes se ha presentado una oposición violenta por parte de la burguesía”.²³

Este discurso marca una diferenciación entre los que denomina estudiantes “oportunistas y conservadores” y los “independientes”. Además, en relación con nuestra hipótesis, hay un interés por ser colocado entre los segundos. Así, más adelante en el texto se señala que:

²¹ Localidad ubicada al sur del estado.

²² AHUS, 1973, *Revista Estudiantil Prefacio*, núm. 4, colección Armando Moreno Soto, engargolado con seis números.

²³ AHUS, 1973, *Revista Estudiantil Prefacio*, núm. 4, colección Armando Moreno Soto, engargolado con seis números.

La política [federal] puede definirse como una política dual, en tanto que hace concesiones a los sectores conservadores de la pequeña burguesía y por otro lado golpea a las organizaciones radicalizadas [...] y al movimiento obrero y campesino. Teniendo en cuenta la política dominante [...] en la situación nacional, podemos establecer que nuestro movimiento es independiente y radicalizado y que se encuentra entre los movimientos que la burguesía reprime.²⁴

Así, los estudiantes movilizados en Sonora no sólo conocían estas otras experiencias, sino que también mostraron intenciones de ser reconocidos como parte de ellas. En el documento citado se señalaba que “Estamos, pues, en una nueva etapa del movimiento estudiantil. La lucha que hasta ahora había sido centralmente estudiantil, situándola siempre en el contexto del movimiento revolucionario general, adquiere nuevas perspectivas”.²⁵ ¿A qué se refieren cuando relacionan sus acciones con “el contexto del movimiento revolucionario general”? Nosotros creemos que la intención era ubicar las movilizaciones estudiantiles en Sonora dentro de la dinámica general de protestas sociales del periodo. Es decir, se trata de influencias simbólicas del marco maestro de la época en las movilizaciones en cuestión.

De hecho, estas influencias también justificaron la realización de actividades particulares. Como ejemplo de ello, el 8 de mayo de 1973 se realizó un “mitin en apoyo a los estudiantes de Puebla y en recuerdo de los asesinados del primero de mayo”²⁶ [después] recorrieron las principales calles de la ciudad en hileras bien formadas, todos sabían caminar [se portaron] mantas alusivas a ‘Abajo la Represión’ [y se dijeron] frases como ‘No queremos apertura,²⁷ queremos Revolución’”.²⁸

²⁴ AHUS, 1973, *Revista Estudiantil Prefacio*, núm. 4, colección Armando Moreno Soto, engargolado con seis números.

²⁵ AHUS, 1973, *Revista Estudiantil Prefacio*, núm. 4, colección Armando Moreno Soto, engargolado con seis números.

²⁶ Se refiere a cuatro estudiantes asesinados en un enfrentamiento con policías en Puebla —donde también hubo importantes movilizaciones durante el periodo—. Estos estudiantes habían participado en el clásico desfile del primero de mayo; existen versiones encontradas sobre los hechos: por un lado, se menciona que el enfrentamiento surgió cuando los estudiantes intentaban entregar propaganda a los obreros que también participaban en el desfile; por otro, también se hace mención de que los estudiantes incendiaron una patrulla y retuvieron a los policías que la ocupaban (De la Garza, Egea y Macías, 2014: 108-109).

²⁷ Aquí debaten el proyecto político del entonces presidente Luis Echeverría Álvarez, conocido como “la apertura democrática”.

²⁸ “El comentario de hoy”, de Ismael Mercado Andrews, *Información*, Hermosillo, 9 de mayo de 1973.

Con todo, el periodo de auge terminó hacia septiembre u octubre de 1973. Durante esos meses las movilizaciones perdieron el control político de la universidad. Existen varios factores que explican el proceso; por ejemplo, divisiones al interior. En ese momento del desenvolvimiento del conflicto había dos grandes grupos: uno que se manifestaba por una discusión sobre todo política y otro que proponía centrarse en los aspectos académicos de la reforma universitaria. Para la segunda mitad de 1973, estos grupos entraron en confrontación directa.

Por otro lado, en 1973 hubo cambio de gobernador en Sonora. El nuevo gobernador fue el priísta Carlos Armando Biebrich²⁹ y, a diferencia de su antecesor Faustino Félix Serna, él sí tomó partido directamente en las movilizaciones: con su llegada a la gubernatura se facilitaron órdenes de aprehensión contra varios de los líderes estudiantiles, además de otras formas de represión que no incluían procesos judiciales.

Así, el 19 de octubre de 1973 el diario local *El Sonorense* publicó una lista de estudiantes sobre los que existían órdenes de aprehensión. Según el diario, se les consideró “posibles responsables de los delitos de lesiones, robo, daños, despojo y privación ilegal de la libertad”.³⁰ José Antonio Juvera fue uno de los mencionados. Como él mismo recuerda, “se radicalizó el pinche joto del Carlos Armando Biebrich y soltó a los perros [...] En los meros principales de *El Sonorense* salimos, en la primera plana. Éramos una lista como de diez o doce cabrones”.³¹

En efecto, en esa edición de *El Sonorense* se publicó una fotografía de Juvera en la cual se señaló que era “buscado por la Policía Judicial del Estado por delitos cometidos en la Universidad de Sonora”.³² También hubo otras formas de represión policiaca sin procesos judiciales. El ex activista estudiantil Luis Rey Moreno menciona que fue detenido cuatro días:

²⁹ El caso de Biebrich es particular: el candidato no cumplía con el requisito de tener 35 años cumplidos para ser gobernador. Sin embargo, la ley electoral fue modificada meses antes de la elección y pudo, eventualmente, ser gobernador a los 32 años. Su juventud fue uno de los recursos discursivos más utilizados por quienes apoyaban su candidatura. Se dice que Biebrich era una especie de protegido político del presidente Luis Echeverría. Antes de ser gobernador, ocupaba un cargo no menor en la administración federal de esos años: la Subsecretaría de Gobernación.

³⁰ “Acusados de Cinco Delitos; Orden de Aprehensión contra Activistas”, *El Sonorense*, Hermosillo, 19 de octubre de 1973.

³¹ Entrevista a José Antonio Juvera por Cuitláhuac Alfonso Galaviz, Hermosillo, julio de 2015.

³² “Antecedentes de Jesús A. Juvera”, *El Sonorense*, Hermosillo, 19 de octubre de 1973.

Me pusieron una golpiza [...] me agarraron y sin pasar barandilla, me pasaron a la comandancia centro. Después me sacaron y me llevaron con los de la judicial, me tuvieron otro rato ahí y luego me llevaron al cuartel del ejército [Al final] me sacaron y me llevaron para [el vertedero de] la presa y ahí me colgaron de los pies y me noquearon, me dejaron tirado en una barranca.³³

El rector Alfonso Castellanos puso de su parte y promovió la expulsión de participantes en las movilizaciones así como de profesores afines. Ante este entorno, los principales líderes optaron por salir del estado. La desarticulación del colectivo se volvió evidente. Esto significó el fin del periodo de auge y de las movilizaciones mismas.

Reflexiones finales

En este artículo discutimos las influencias del marco maestro de las décadas de 1960 y 1970 en el desarrollo de las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora. Iniciamos con la narración de un acontecimiento: la elección de presidente de la FEUS en 1970. El ganador de la contienda, Patricio Estévez, fue un destacado líder de las movilizaciones.

Una vez que el grupo que lideró las protestas se encontró al frente de la FEUS promovió diversas actividades, entre ellas la realización de conferencias. Los exponentes eran principalmente personas externas a la universidad y los temas fueron variados, por ejemplo, se habló de libertad sexual, del movimiento feminista y de universidades críticas. Todos estos temas también se encontraban presentes en el universo de sentido de otros grupos movilizados durante el periodo.

Incluso, en algunas ocasiones se realizaron actos cuyo tema central provino directamente de algunas de estas experiencias. Por ejemplo, en mayo de 1973 se realizó un mitin en apoyo al movimiento estudiantil en Puebla; asimismo, en días posteriores al golpe de estado de 1973 en Chile, los estudiantes sonorenses protestaron por las calles de Hermosillo.

Los discursos de los estudiantes sonorenses se radicalizaron conforme se acercaba un momento de auge en las movilizaciones. En esa etapa se dio el que —desde nuestra perspectiva— fue el logro más significativo: en

³³ Entrevista a Luis Rey Moreno por Cuitláhuac Alfonso Galaviz, Hermosillo, junio de 2015.

la cotidianeidad universitaria los discursos y las prácticas impulsadas por los activistas se volvieron hegemónicos. Eso ayudó a que, en la práctica, hubiera cambios en las formas de organizar la universidad sin la necesidad de reformas oficiales.

Así, en relación con nuestra hipótesis, durante todo el periodo de 1970 a 1973 hubo constantes referencias a los sucesos de orden político y cultural que estaban sucediendo alrededor del mundo. De hecho, hay un aspecto que nos parece decisivo en nuestro argumento: los cambios que se pensaron para la Universidad de Sonora eran propuestas que se estaban aplicando o discutiendo en otras universidades durante el mismo lapso. Por eso concluimos que las movilizaciones estudiantiles de 1970-1973 en la Universidad de Sonora pueden verse como una manifestación de los grandes procesos de movilización social de las décadas de 1960 y 1970. Sus protagonistas sintetizaron elementos políticos y culturales característicos de la época pero interpretados a través de sus propias experiencias y en su contexto específico; es decir, retomaron muchos de los contenidos políticos de la época y fueron, al mismo tiempo, una expresión de ellos.

Bibliografía

- Acevedo, Á. y D. González. 2011. "Movilización y protesta estudiantil en Colombia, 1971. Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos", *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 16: 221-242.
- Boils, G., A. Loyo y R. Pozas. 1974. *Cronología de la violencia política, 1945-1970*. México: UNAM.
- De la Garza, E., T. Egea y L.F. Macías. 2014. *El otro movimiento estudiantil*. México: UAM/Plaza y Valdés.
- Goffman, E. [1974] 2006. *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS.
- Jardón, R. 2004. "Huelgas y organización estudiantil en la UNAM en los años 60 y 70", *Rebeldía*, 18: 55-64.
- Pardo, M. y M. Urrego. 2011. "El movimiento estudiantil de 1971 en Colombia", en S. González y A. Sánchez (coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*. México: UNAM, pp. 481-500.
- Pozas, R. 2014. "Los 68: encuentro de muchas historias y culminación de muchas batallas", *Perfiles Latinoamericanos*, 22(43): 19-54.

- Snow, D. y R. Benford. [1988] 2006. “Ideología, resonancia de marcos y movilización de los participantes”, en A. Chihu (comp.), *El “análisis de los marcos” en la sociología de los movimientos sociales*. México: UAM-Iztapalapa/Porrúa, pp. 83-118.
- Snow, D. y R. Benford. [1992] 2006a. “Marcos maestros y ciclos de protesta”, en A. Chihu (comp.), *El “análisis de los marcos” en la sociología de los movimientos sociales*. México: UAM-Iztapalapa/Porrúa, pp. 119-154.
- Verdugo, J. 2011. “Los documentos personales como herramientas analíticas en el estudio de los movimientos sociales: el caso de la Universidad de Sonora”, tesis doctoral en Antropología Urbana, Universidad de Rovira i Virgili.
- . 2013. *El movimiento estudiantil en la Universidad de Sonora de 1970-1974. Un enfoque socio-histórico a partir del testimonio oral*. Hermosillo: Unison.

Hemerografía

- El Imparcial*, 1970-1973, Hermosillo, Sonora.
- El Sonorense*, 1970-1973, Hermosillo, Sonora.
- Información*, 1972 y 1973, Hermosillo, Sonora.

Archivos

- Archivo Histórico de la Universidad de Sonora (AHUS), 1970-1973, Colección Armando Moreno Soto.
- Archivo General de la Nación (AGN), 1970-1973, Galería 2, Investigaciones Políticas y Sociales, caja 1517A, expedientes 2, 3 y 4.

Entrevistas

- Entrevista a José Antonio Juvera, Hermosillo, Sonora, julio de 2015.
- Entrevista a Luis Rey Moreno, Hermosillo, Sonora, junio de 2015.
- Entrevista a Patricio Estévez, Ciudad de México, noviembre de 2014.
- Entrevista a Rubén Duarte por Joel Verdugo, Hermosillo, Sonora, 1999.

El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar

Rosa María Cruz Guzmán

La educación preescolar es el primer nivel del sistema educativo nacional, sus docentes en su gran mayoría son mujeres que atienden a la población infantil menor de seis años de edad. Sabemos que la niñez y las mujeres durante mucho tiempo fueron sectores de la población no reconocidos social ni políticamente, situación por la que durante mucho tiempo las educadoras fueron invisibles para la historia oficial, la política, los medios de comunicación, los académicos y no tuvieron reconocimiento por su participación en movimientos sociales y magisteriales.

El presente trabajo tiene el propósito de evidenciar el proceso de incorporación de las maestras de educación preescolar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), valorar su participación activa en momentos cruciales para el fortalecimiento de la educación preescolar en México y con ello reconocerlas como actoras esenciales en la construcción del desarrollo nacional. Asimismo, valorar el papel decisivo que tuvieron durante el Movimiento Magisterial de 1989, ya que es el primer movimiento en el que fueron visibilizadas por los medios masivos de comunicación, principalmente la prensa y televisión, y en la Sección IX, tanto por los líderes del movimiento como por los maestros de los otros niveles educativos; se atrevieron a salir a las calles de la Ciudad de México y participar en acciones a favor del movimiento, al distribuir volantes, asistir a los mítines, plantones y marchas, es decir rompieron el imaginario de ser un sector magisterial controlado y bien portado. Por eso es necesario mostrar las motivaciones que las llevaron a participar, las experiencias, los problemas y rupturas que enfrentaron tanto en el plano personal y laboral como familiar, en fin, lo que significó para ellas la actividad político-sindical, que trastocó la construcción de nuevas concepciones e

identidades de su ser mujeres y ser maestras. De este modo se pretende contribuir a la formación inicial y aportar elementos para el análisis de la participación política sindical de las mujeres.

Breve historia de la formación de las docentes de preescolar en México

Para iniciar es necesario presentar un panorama general de los antecedentes de la formación de las docentes de educación preescolar en México, lo que permitirá comprender y explicar las formas de relacionarse y de participar de las educadoras en la actividad política, social y sindical.

La formación de educadoras de párvulos se inicia en la primera década del siglo xx como parte del proyecto porfirista, cuestión que le da características muy particulares a este núcleo de docentes. Dicha formación estuvo orientada exclusivamente para mujeres, ya que se consideraba que la docencia femenina respondía a su naturaleza tierna, cariñosa, paciente, abnegada y contaba con un saber intuitivo, derivado del amor maternal, por tal motivo, no requería realizar arduos estudios. Así, ser educadora significó más una cuestión de afecto que de conocimiento, al ser considerada “una segunda madre”, inteligente, prudente, bondadosa y enérgica, para incidir en la formación de los buenos hábitos de las niñas y los niños. Además, las primeras formadoras de educadoras de párvulos pertenecían a la clase privilegiada, que representaba al sector más culto de la sociedad, por lo que uno de sus propósitos, además de formar educadoras de párvulos, era reproducir su ideología y patrones de comportamiento, con lo que se puede decir que esta etapa fue decisiva en la construcción de un modelo ideal de ser mujeres y ser educadoras.

Cabe mencionar que las primeras formadoras de educadoras de párvulos se convirtieron después en autoridades de la educación preescolar, con lo que se estableció una relación autoritaria y de abuso de poder por parte de las directoras, supervisoras y jefas de sector, enmascarada por el afecto; lo que determinó el comportamiento de este sector de docentes: calladas, obedientes, respetuosas y responsables en el cumplimiento de las tareas que se les encomendaban, de tal manera que se instituyó un estilo de relación educadoras-autoridades que permaneció durante décadas.

Por otro lado, desde la educación inicial en la escuela normal se ha limitado la formación crítica, al carecer las docentes de información acerca

de sus derechos laborales como trabajadoras del Estado y como miembros del SNTE, por lo que algunas maestras expresan: “cuando salí de la Normal ni siquiera sabía que existía el sindicato”.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y las educadoras

El SNTE es la organización que representa a los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde su creación en 1944, momento en que se unifican las organizaciones magisteriales entonces existentes para conformar sólo una agrupación con carácter nacional. Con ello se convirtió en un sindicato monopólico, en el que todo trabajador de la SEP, desde su ingreso, automáticamente queda inscrito en la organización, por lo tanto, cada quincena se le descuenta la cuota sindical. También ha tenido un carácter oligárquico, en el que sus dirigentes nacionales, estatales y seccionales han tenido un liderazgo que los ha llevado a mantenerse en el poder durante largos periodos y así construir alianzas políticas con el partido en el gobierno, tanto federal como estatal, para ocupar cargos como funcionarios de la misma SEP o ser postulados como candidatos a diputados federales o locales. Esto ha sido posible a cambio del control de sus agremiados, lealtad institucional y apoyo político-electoral.

La Sección IX en la Ciudad de México la componen docentes de educación preescolar y primaria, en su mayoría mujeres, aproximadamente 85 por ciento, aunque la mayor parte de sus dirigentes son hombres, si bien quienes los llevan a los puestos de representación son ellas. Es una de las más numerosas del país, se ha caracterizado por ser combativa al sostener una lucha permanente por la democracia sindical y el mejoramiento salarial, de ella han surgido algunos de los dirigentes nacionales.

Las maestras de preescolar durante mucho tiempo no tuvieron ningún acercamiento al SNTE debido al proceso histórico y social en que surge este sector magisterial, por tal motivo se caracterizó como un gremio de mujeres conservadoras, con cierta estabilidad social y económica; una educadora señala que “la tradición del gremio ha sido estar con la autoridad, en todo momento demuestran su educación y buenos modales a través del buen comportamiento, respeto, obediencia y disciplina hacia la autoridad, por eso las autoridades han abusado, cuanto mayor es la jerarquía de la autoridad, mayor es la fuerza que ejerce sobre la educadora”.

El proceso de incorporación y reconocimiento de las educadoras en la vida sindical fue lento; su participación fue muy aislada, sólo algunas maestras por interés personal o necesidad de buscar apoyo ante situaciones que enfrentaban en sus centros de trabajo se acercaron, al principio se limitó su participación en las reuniones o asambleas por lo que únicamente asistían como observadoras, no tenían voz ni voto. Durante mucho tiempo fueron representadas por maestros de educación primaria, lo que propició que ellos tuvieran una concepción de las educadoras, “al tener una situación estable económica y social, no viven las necesidades apremiantes; esto las ha llevado a no tener una conciencia política y de clase trabajadora, lo que hace que se interesen más por las cuestiones personales y familiares que por las gremiales y sociales, y traten de resolver sus problemas más en lo inmediato, con la autoridad”. Hasta que llegó el momento de adquirir presencia con todos los derechos como agremiadas y representarse a sí mismas.

A pesar de la invisibilidad en que estuvieron las educadoras, en varios momentos históricos tomaron la decisión de participar y luchar por demandas para su propio nivel educativo, como fue su lucha férrea por la reincorporación de la educación preescolar a la Secretaría de Educación Pública, ya que por decreto presidencial del general Lázaro Cárdenas, los jardines de niños fueron enviados al Departamento de Asistencia Social Infantil, de la Secretaría de Asistencia Pública, por considerar que este servicio era más asistencial que educativo; fue una lucha permanente con estrategias políticas, académicas y sociales desde 1938 hasta 1942 en que lograron su propósito. Asimismo, hubo educadoras que participaron en el Movimiento Magisterial de 1956-1958, al lado de Othón Salazar, incluso una educadora por primera vez fue electa para ocupar una cartera en el comité nacional.

La cultura institucional impuesta a través del autoritarismo y control por parte de las autoridades escolares hacia las educadoras empezó a generar un verdadero malestar entre algunas maestras, lo que las impulsó a propiciar encuentros, diálogos y reflexión para compartir sus condiciones laborales. Esto las llevó a tomar la decisión de organizarse y trabajar unidas para formar el Bloque Democrático de Preescolar en 1982, como un espacio de expresión, reflexión, aprendizaje y fortaleza, así crearon estrategias para establecer comunicación con otras educadoras, porque sabían que las condiciones que ellas vivían en los diferentes jardines de niños eran las mismas de las demás y por eso confiaban en que podían convocar a muchas más. Una de las primeras estrategias fue obtener el directorio de todos los jardi-

nes de niños del Distrito Federal, mismo que utilizaron para enviar cartas a la base e invitarlas a incorporarse al movimiento. Una maestra recuerda: “en la casa escribimos como 300 cartas y las mandábamos a los jardines de niños de diferentes rumbos de la ciudad, puedo decir que en ese momento realizamos un trabajo clandestino”.

A través de la interacción con los maestros de primaria construyeron nuevas concepciones de su papel social y político. Una maestra reconoció el cambio que tuvo: “empecé a hablar de muchas más cosas, me quedó claro que no estaba hablando de emociones, sino de realidades y de la posibilidad de que los maestros puedan luchar, empecé a clarificarme muchas cosas, a comprender los problemas del país y de la educación, empecé a descubrir en mí una pasión por todo esto”. En el encuentro con otros y otras maestras, descubrieron que la actividad política sindical requería trabajo, conocimiento, compromiso y que es apasionante porque era la única manera de transformar sus condiciones laborales. Una maestra expresa: “cuando me encuentro con gente que tiene un recorrido más amplio, experiencia en lo político y conciencia social, coincido con ella en el corazón y la mente, entonces digo, no era un sueño sino que es algo real, ¡sí se puede!”

El Bloque continuó hasta principios de 1985, la participación disminuyó poco a poco, hasta que llegó el momento que se enfrió el ánimo, la confianza y la presencia; se puede decir que esta experiencia fue la antesala para su participación en el Movimiento Magisterial de 1989, en el que participaron amplia y abiertamente.

Movimiento Magisterial de 1989

A principios de 1989 comenzaron las movilizaciones de maestras y maestros de la Sección IX convocados por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que llevó a un paro indefinido que empezó en el mes de abril y concluyó en mayo. Se puede decir que es uno de los movimientos magisteriales que más participación y apoyo social ha tenido en la historia de las luchas gremiales, fueron principalmente dos demandas las que convocaron: democracia sindical y aumento salarial del cien por ciento.

La participación de las educadoras se produjo poco a poco a través del trabajo activo y comprometido de algunas que ya habían participado en el Bloque Democrático de Preescolar, quienes iniciaron la convocatoria a

otras compañeras que no tenían experiencia e información acerca del movimiento. “Al principio yo no entendía nada, pero poco a poco me interesó y empecé a comprender la importancia de la participación de todos los docentes en la política educativa, esto me llevó a tomar conciencia de la importancia de participar y trabajar más allá del aula.” Fue así como se incorporaron al movimiento y asumieron las demandas del magisterio en general, pero en particular querían rebelarse contra la autoridad y expresar su malestar, “me encantaba ver la cara que hacía la directora o supervisora cuando le decía, me voy a paro”, también las llevó a identificarse como parte del gremio magisterial y percatarse de la importancia del trabajo colectivo en la lucha por demandas justas que reivindicaran al magisterio.

Para muchas maestras de preescolar fue una experiencia de vida, dejaron de ser las niñas buenas del sector magisterial, rompieron con el silencio que las había caracterizado, tuvieron la fortaleza de enfrentar a las autoridades escolares, directoras, supervisoras y jefas de sector, ante sus regaños y amenazas de reportarlas y ponerlas a disponibilidad si participaban en los paros, de cancelar los interinatos en el caso de las que no tenían base. Fue un acto de liberación, a través y en las movilizaciones expresaron el resentimiento que se había acumulado por el autoritarismo que durante décadas habían sufrido: “fue como perder el miedo, fue una válvula de escape, era el momento, porque después ya no íbamos a poder”. Fue un momento muy importante para ellas porque se reconocieron como sujetos sociales que podían transformar y mejorar su calidad de su vida profesional.

Trabajaron organizadamente, se distribuyeron los jardines de niños por sectores escolares para convencer a otras educadoras de que se unieran al paro indefinido, hablaron con los padres de familia para que comprendieran y apoyaran el movimiento, salieron a la calle a participar en las marchas, los mítines, a gritar las consignas, “¡El maestro en la calle también está enseñando!”, “¡Escuela por escuela, zona por zona, el maestro exige a diario democracia y más salario!”. También experimentaron la confrontación violenta con compañeras que se negaron a participar.

El encuentro con los maestros de la Sección IX, de los diferentes niveles educativos y de los estados de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y el Estado de México, les dio fortaleza, se sintieron acompañadas, ya que coincidieron en la lucha, fue una expresión en la que se construyeron identidades colectivas, es decir, la lucha por la dignidad de su ser maestras, en la que se incluyó la lucha por la democratización del SNTE, la lucha por un salario digno y un trato respetuoso. Una maestra reconoce: “en el movimiento me encon-

tré con gente muy inteligente, gente de lucha, que está en la profesión con otro sentido, más crítico, más propositivo, más analítico; el movimiento me dignificó”. Street (1995) señala que la “dignidad” es una lucha por el reconocimiento —por hacerse respetar por los demás— en la que emerge una nueva identidad a través de un proceso continuo de ser. Con la dignidad las personas se reconocen en su capacidad de participantes, después de haberse concebido en su anterior condición de negadas, ausentes o silenciadas, justo es lo que sucedió con las maestras de preescolar.

Para las educadoras los encuentros con los maestros de la Sección IX resultaban interesantes y motivadores, al escuchar a los líderes plantear los problemas del país, las condiciones laborales en que se encontraba el sector magisterial, la alianza entre el SNTE y partido en el poder, sobre el charrismo y la importancia de trabajar unidos para dar fin al papel servil del sindicato de maestros. Esas situaciones fueron tomando sentido y provocaron la reflexión acerca de lo alejadas que estaban de la problemática política, social y educativa del país. Ante ello una maestra expresa: “en lo personal era como empezar a abrir los ojos a algo desconocido, me sorprendía conocer la problemática que estábamos viviendo los maestros, cuestión que no había percibido en la cotidianidad del jardín de niños, que nos impedía ser críticas y estar alejadas de la participación sindical”.

En un inicio su presencia en las reuniones con otras maestras y maestros era de espectadoras, se sentían opacadas, las limitaba el temor a hablar en público, debido al miedo, inseguridad y devaluación a la que habían estado sujetas históricamente; además, como educadoras no habían participado en la vida sindical, no habían salido de sus jardines de niños. Poco a poco algunas educadoras fueron tomando la palabra para expresar sus ideas, reflexiones o cuestionamientos, “no sé de dónde sacamos fuerza y empezamos a participar al parejo que los demás maestros, levantamos la voz y en las asambleas permanecíamos hasta muy tarde, salíamos de madrugada, siempre tuvimos el acompañamiento de los maestros de otros niveles”.

La participación de las educadoras en el ámbito sindical significó ganar nuevos espacios de interacción, aprendizaje y reflexión y abrir caminos alternativos hacia una mayor autonomía docente, valoración personal y profesional, a través del estudio y análisis de la normatividad educativa y sindical para darla a conocer en los planteles escolares.

En el plano personal, las educadoras construyeron nuevas concepciones de su ser mujeres al reconocer que ellas tienen necesidades, sueños y derechos, rompieron con la imagen de ser mujeres abnegadas, que su mundo y

lo único y más importante era su casa, los hijos y el esposo. El proceso no fue fácil, superaron el sentimiento de culpa que les generaban sus compañeras, directoras o supervisoras: “te das cuenta que estás abandonando a tus hijos por algo que no vale la pena”. Pero el deseo de cambiar sus condiciones de vida les dio fuerza y seguridad.

La participación comprometida las llevó a tomar conciencia de lo que implicaba su quehacer docente desde el punto de vista social y político, también a reconocerse como mujeres con derechos, necesidades y la búsqueda de realización personal; lo que implicó un cambio total de vida, romper con esquemas sociales dominantes al interior de los espacios familiar y laboral que las definían como mujeres y educadoras. Estos cambios tan significativos para las maestras de preescolar no se produjeron sólo por salir a la calle a las marchas o hacer paro en su jardín; fue a través del encuentro con otros maestros que propiciaron el análisis y la reflexión acerca de su actuar como profesionales de la educación.

Las corrientes políticas en la Sección IX y la participación de las maestras de preescolar

Las educadoras que fueron comisionadas a la Sección IX después del paro indefinido llegaron con cierta inocencia, desconocían la dinámica que se vivía al interior, el tipo de relaciones que se establecían, lo más impactante fue darse cuenta de la existencia de las diferentes corrientes políticas y sindicales, cada una con distintas trayectorias y filiaciones políticas y partidistas, con visiones acerca de lo que debía y hacia dónde llevar el movimiento. Las corrientes eran los “reformistas” o “moderados”, los “radicales” o “ultras”, y los “rayas”. Se puede decir que de manera natural, a partir de los vínculos que habían establecido con algunos maestros durante el movimiento, o desde sus propias concepciones, formas de ser y enfrentar el trabajo sindical, se unieron a una u otra corriente, ya que la mayoría de ellas no tenía una postura política ni partidista.

Su proceso de incorporación a la Sección IX no fue fácil, tuvieron que enfrentar una serie de rupturas, tradiciones, miedos y críticas como educadoras, ya que eran identificadas como de clase media, debido sobre todo a su arreglo personal y su trato amable al relacionarse con los otros, se las etiquetó como las “de champú y perfume”, ya que cuidaban su apariencia personal. Las críticas y descalificaciones por parte de maestras y maestros de

primaria se debieron a la falta de información y experiencia sindical que era evidente, “son fáciles de manipular”, “sólo gritan”, “lo que les interesa es andar bien arregladitas”.

La mayoría se identificó con la corriente reformista porque su dinámica era más tersa, con mayor disposición al diálogo con las autoridades de la SEP y de la Dirección General de Preescolar, dispuestas a negociar. En esta corriente la participación de las maestras era mayoritaria, sin embargo los responsables de carteras eran los maestros. Otras se fueron del lado de los radicales o ultras, aunque su discurso y prácticas eran agresivos, beligerantes, contestarios, se negaban a toda relación con la autoridad, iban por todo o nada, planteaban la movilización por la movilización. Por su parte, los maestros afiliados a la corriente denominada “los rayas” constituían una amalgama de ideologías, ellos estaban dispuestos a mediar entre las otras dos corrientes, en esta corriente es en la que menos participaron las educadoras.

El movimiento propició cambios significativos en muchas maestras de preescolar, tanto que algunas supervisoras consideraban que las educadoras ya no eran las mismas desde el movimiento, “ahora cuestionan”, “ya no nos respetan”. Estas situaciones muestran que las educadoras rompieron con un imaginario social, de ser niñas bonitas, bien portadas, obedientes, dóciles, para reconocerse como verdaderas profesionales de la educación preescolar, con conocimientos, con una práctica educativa responsable, creativa e innovadora.

Conclusiones

El Movimiento Magisterial de 1989 marca un antes y un después en la vida personal, familiar y laboral de las maestras de educación preescolar que participaron, pero también en la vida de los planteles de educación preescolar, así como en las relaciones con las autoridades escolares. Aunque es necesario reconocer que el cambio o transformación de las formas de relacionarse entre autoridades y base magisterial no ha cambiado en su totalidad.

La presencia de las maestras de educación preescolar en el movimiento magisterial generó su visibilidad y reconocimiento como actrices fundamentales en la vida de la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y al mismo tiempo la construcción de un nuevo imaginario de su ser educadoras al ser reconocidas

como profesionales de la educación y mujeres inteligentes, con la capacidad expresar sus ideas, emociones, sentimientos y conocimientos, de creer en la democracia y levantar la voz ante las desigualdades y arbitrariedades y el deseo de construir un proyecto sindical que feminice el poder para dar cabida a un mayor número de maestras.

Bibliografía

- Acker, S. (comp.). 1995. *Género y educación*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, C. y E. Sandoval. 1991. "Ser mujer, ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical", en V. Salles y E. Mc. Pahil (comps.), *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la Mujer*. México, PIEM-Colmex.
- Arnaud, A. 1992. *La evolución de los grupos hegemónicos en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Documento de trabajo 4, Estudios Políticos.
- Campos, J.L., A. Cano, L. Hernández, F. Pérez Arce, C. Rojo, G. Salinas, S. Street, P.I. Taibo II, R.E. Vargas y P. Vázquez. 1990. *De las aulas a las calles*. México: Información Obrera-Equipo Pueblo.
- Calvo, B. 1989. *Educación normal y control político*. México: CIESAS.
- Galván, L. 1985 *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.
- Goodson, I. 2003. "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(8): 733-758.
- Hernández, N.L. 2013. *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*, México: PRD-DF/Para Leer en Libertad.
- Loyo, A. y M. Rodríguez. 2007. "Maestras activistas de México. Subjetividad y contextos de interacción", *Revista Mexicana de Sociología*, 69(1). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/6086>
- Navarro, G.C. (coord.). 2011. *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: UPN/La Jornada Ediciones.
- Sandoval, E. 1985. *Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN.
- Street, S. 1995. La democracia 'desde abajo': construyendo la dignidad a partir del movimiento magisterial chiapaneco", *Espiral*, 1(3): 61-82.

¿Una nueva generación de movimientos estudiantiles?

El Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora 1991-1992¹

Denisse de Jesús Cejudo Ramos

El objetivo de este trabajo es contribuir a la discusión sobre si la constitución del Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS) en 1991, en Sonora, puede identificarse como un actor colectivo que forme parte de una nueva generación de movimientos estudiantiles, en un contexto caracterizado como neoliberal. Fue en 1991 cuando se construyó esta movilización que se identifica como la de mayor trascendencia, con alto nivel de organización y con más cobertura mediática en la entidad del norte de México.

Este ejercicio se centra en tres características que nos permitirán señalar el cambio en cuanto a los referentes previos, los repertorios de acción y la identificación con el rechazo a lo político. Considerando lo anterior se propone que se construyó, partiendo del caso de Sonora, una generación de movilizaciones estudiantiles que requirió nuevos discursos, argumentaciones centradas en lo social y una nueva propuesta del *deber ser* de las universidades así como de los universitarios.

Una preocupación especial al proponer esta temática es que permee a lo largo de la interpretación la postura que sostengo sobre la historiografía mexicana que analiza los movimientos estudiantiles. Si se considera que ya se ha producido un análisis minucioso sobre la historiografía de la temática, se afirma que se ha construido una interpretación dominante que define la movilización de 1968 como el eje que las articula,

¹ Este trabajo se desprende de la tesis “La universidad en el naufragio: contienda política en la Universidad de Sonora, 1991” defendida para obtener el título de doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto Mora en agosto de 2016. Ha sido discutido y reorientado gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IN404416 “La historia contemporánea y del tiempo presente en México. Problemas teórico-metodológicos e historiográficos”.

a partir de los presupuestos de homogeneidad, espontaneidad y alcance nacional, que se consideran todos parte de una matriz que los reduce a piezas de un rompecabezas llamado “el movimiento estudiantil mexicano” (Cejudo, 2016).

Como plantea Héctor Jiménez (2011) en su tesis sobre las líneas de interpretación del 68, existe una voz hegemónica representada por los líderes del movimiento que ha trascendido y parece permear la producción sobre el tema. Fue a partir de la década de 1990 cuando empezaron a generarse las otras historias, experiencias desde las regiones que intentaron explicar y visibilizar la acción estudiantil en otros lugares de México, así como dibujar una interpretación de la presencia de actores y repertorios de acción que resultaba novedoso para esos espacios.

Es posible evidenciar que los análisis académicos, aunque han descrito los procesos internos de las organizaciones estudiantiles, terminan eliminando su especificidad para unirse a la interpretación nacional. Se intentan insertar en un marco de naturalización de la movilización social que se liga a los acontecimientos mundiales, sin reparar en los distintos niveles de experiencias.

El siglo xx mexicano tuvo como actor movilizadado a los estudiantes, pero esos estudiantes fueron diferentes en cuanto a su experiencia previa, referentes culturales y sociales, sus construcciones organizativas y objetivos. Desde esta postura se parte para afirmar que no se puede hablar de “un movimiento estudiantil” sino de los movimientos estudiantiles que se enuncian en experiencias concretas, a veces sí compartidas, pero todas desde sus especificidades locales.

Este trabajo retoma el planteamiento de *Dinámica de la contienda política* que considera las acciones colectivas como procesos históricos complejos (Martí, 2009: 4). La crítica que hacen a la mirada tradicional es que da por sentada la identidad preexistente de los movimientos, analiza escenarios estáticos y no considera los cambios internos. Por lo anterior, partimos de reconocer a los actores colectivos como aquellos que se producen en el paso de la contienda contenida a la contienda transgresiva (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8).

En este sentido, buscamos identificar las especificidades de producción del actor colectivo estudiantil, para reconocer su trayectoria, la identidad que asume y la posibilidad de que tenga mayor coincidencia con movilizaciones fuera de su espacio de disputa política que los que se sugieren son su raíz. Intentamos dibujar de manera preliminar que la movilización del

CEUS puede tener paralelismos² con otras sucedidas en un mismo periodo en otros lugares de México.

Las fuentes utilizadas para esta interpretación son la bibliografía especializada, documentación consultada en el Archivo Histórico de la Universidad de Sonora y, principalmente, los argumentos vertidos en grabaciones del debate televisado conservadas por integrantes del CEUS y que fueron digitalizadas por el proyecto “Movimiento estudiantil del 91. La Universidad de Sonora a 20 años de la Ley 4” del Departamento de Historia y Antropología de la Universidad de Sonora dirigido por el doctor Aarón Grageda.

Más allá de un estudio de caso, lo que se busca sugerir en este ejercicio es que existen diversas generaciones de movimientos estudiantiles en la historia mexicana que difieren en características, que son internamente heterogéneos y que tienen objetivos tan diversos como los que sus propios escenarios les presentan. En este caso se problematiza si podemos hablar de una generación de movimientos estudiantiles caracterizada como negociadora y conciliadora. Para ello, este trabajo articula la interpretación sobre el caso sonorenses en tres partes: una breve historia del conflicto (Cejudo, 2016), la problematización de las características del CEUS y las consideraciones para discutir.

Una breve historia del conflicto

En los primeros meses de 1991 se inició el periodo de renovación de coordinaciones de las escuelas en la Universidad de Sonora (Unison). El rector Marco Antonio Valencia Arvizu decidió seguir los procedimientos que marcaba la Ley Orgánica 103 y rechazó los que en la práctica los habían sustituido.³ Inició un periodo de conflicto interno y el cierre, por parte de profesores, estudiantes y administrativos, de distintas escuelas en la universidad que no estaban de acuerdo con los nuevos procedimientos. En el mes de agosto, en la prensa estatal aparecieron declaraciones del gobernador recién electo, Manlio Fabio Beltrones Rivera, y otros actores

² En la propuesta sobre la acción colectiva de la *Dinámica de la contienda política* “se busca identificar una recurrencia entre los mecanismos desvelados dentro de estos fenómenos” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 36).

³ Los acuerdos del Consejo Universitario desde principios de la década de 1980 fueron que los nombramientos pasaran por un proceso de elección denominado democrático, en el que se requería el consenso de las dos terceras partes de los consejeros para tomar las decisiones.

en torno a la situación en la Unison, en las que señalaban ingobernabilidad y corrupción imperante (*El Imparcial*, 1991).

En este contexto se publicaron una serie de artículos y desplegados en la prensa en los que se evidenciaron conflictos internos, inestabilidad política y quiebra económica de la universidad. Mientras esto ocurría, se llevaron a cabo diversas manifestaciones encabezadas por los sindicatos universitarios y centenares de estudiantes. El día 23 de octubre de 1991 un grupo de estudiantes, principalmente miembros del Consejo Universitario (CU),⁴ decidieron organizarse y convocar a alumnos de todas las escuelas para constituir el CEUS como grupo que los representara. En esa primera asamblea se divulgó y discutió la Ley Orgánica 103, con el fin de tomar una postura sobre la necesidad o no de modificarla. De esta fecha en adelante fue el CEUS el que encabezó las manifestaciones y acciones contra lo que llamaron la intervención a la Unison.

Se organizó por parte del gobierno estatal una consulta ciudadana sobre las necesidades de la Unison, mientras en los medios de comunicación se difundió la idea de transformar y hacer progresar a la Universidad de Sonora mediante una nueva estructura administrativa. El gobernador presentó un proyecto de ley que justificaba sobre todo la necesidad de vincular a los sectores productivos de la sociedad con el alma máter. La nueva normativa, promulgada el 25 de noviembre de 1991, fue un cambio completo de la estructura administrativa, suprimió al CU y nombró una Junta Universitaria como máximo órgano de toma de decisiones, además introdujo el cobro de cuotas y exámenes de admisión (Unison, 1991).

Mientras se aprobaba la nueva ley, fuera del Congreso local se mantuvo un plantón de los ceusistas. El actor colectivo estudiantil realizó diversas acciones, como marchar y señalar a las autoridades su falta de acercamiento para la discusión del que consideraban un problema.

A principios de diciembre de 1991, integrantes del CEUS decidieron utilizar nuevos repertorios y se declararon en huelga de hambre. La finalidad era lograr un acercamiento con el gobierno y exponer sus posiciones a la sociedad sonorenses; según argumentaron los estudiantes, fue para hacer frente a la campaña orquestada por los medios de comunicación en su contra.⁵ Aceptaron levantar la huelga con la firma de un convenio, entre los acuerdos, el que más inquietud generó fue la realización de un

⁴ Principal órgano de toma de decisiones en la Unison.

⁵ Archivo Histórico de la Universidad de Sonora (en adelante AHUS), 1991, Documento de declaración de huelga de hambre; documento sin clasificar.

debate televisado por el canal oficial del gobierno estatal, que se llevó a cabo en enero de 1992.

Los meses siguientes fueron de movilizaciones constantes y la medida de presión que mayor conflicto creó fue la toma de las instalaciones de Rectoría, esto le dio gran margen de acción y negociación al CEUS. En abril del mismo año el gobernador decidió llamarlos a negociar, un grupo de estudiantes acudió al palacio de gobierno pero al salir fueron aprehendidos por la policía y encarcelados. Para su liberación regresó una nueva comisión compuesta por mujeres, quienes ya contaban con la decisión de la asamblea de aceptar liberar la Rectoría.

Después de este suceso el CEUS decidió en asamblea que era necesario pedir la intervención de las autoridades federales, que no se habían hecho presentes a pesar de que el conflicto traspasó las fronteras estatales gracias a publicaciones semanales y la prensa nacional. Los estudiantes organizaron, en marzo de 1992, la marcha “Del Desierto al Zócalo” que duró tres meses, partió de la ciudad de Hermosillo y culminó en la Ciudad de México, convirtiéndose en un desafío mediático para el gobierno de Sonora.

En agosto de 1992, a dos semanas de su llegada al Zócalo, los estudiantes y el gobernador Beltrones firmaron puntos de acuerdo frente al secretario de Gobierno Fernando Gutiérrez Barrios, éstos nunca se concretaron.⁶ Desde ese momento fue notoria la división interna en el CEUS y se inició ahí la desintegración del actor colectivo que paralizó durante un año las actividades universitarias y ocupó de la misma forma los titulares de prensa.

Manlio Fabio Beltrones había seguido los lineamientos del nuevo proyecto educativo en código neoliberal del presidente Salinas de Gortari, el principal: la implantación de una nueva ley orgánica que permitiera a la universidad autofinanciarse y salir de las complejidades políticas que, argumentaban, generaba el autogobierno. Los cambios se habían presentado desde principios de la década de 1980 con la intención de limitar la dependencia de las universidades públicas del gobierno federal.

En este conflicto se construyó el CEUS, figura creada por los estudiantes como eje de organización y negociación frente a las autoridades. La disputa

⁶ Los acuerdos constaban de cuatro puntos: a) realizar un foro organizado por la Junta Universitaria donde participaría el CEUS y se trabajaría en la reforma de la ley 4, b) las propuestas y acuerdos que se desprendieran del foro serían enviadas por el Ejecutivo estatal como reforma de ley al Congreso del Estado, c) el CEUS presentaría una propuesta para organizar un congreso que elaborara un programa de mejoramiento académico y d) la intervención del gobernador ante las autoridades universitarias para un relajamiento del sistema de cuotas para los estudiantes.

se centró en el marco legal que debía regir la institución, pero tocando las condiciones del por qué y el para qué la universidad pública y autónoma.

De las características del CEUS

La propuesta de esta argumentación es que estamos discutiendo a un actor colectivo con características nuevas en la historia de las movilizaciones estudiantiles en México. El contexto definido como neoliberal⁷ se sugiere como condición de posibilidad para el curso que tomó el conflicto. El actor en cuestión enfrentó un escenario de reformas educativas que tuvo como objetivo reducir la participación del Estado en el sostenimiento de la educación superior y que consideraba la autonomía como una autarquía que permitiría reducir el presupuesto.

Por otro lado, estas reformas coincidieron en eliminar una serie de garantías que permitiría el libre acceso a la educación superior al proponer exámenes de admisión, eliminación de pases directos y reglamentos más estrictos para la permanencia del alumnado, aunado a nuevos estatutos para los profesores que establecían puntajes y una nueva relación académica con los estudiantes (Poder Ejecutivo Federal, 1989: 122-165).

En este escenario el CEUS se presenta en la historiografía (Verdugo, 2011; Valle, 2004; Durand, 2006) como una movilización estudiantil novedosa que permitió el paso a una nueva forma de discusión, socialización de los conflictos educativos y, todavía más relevante, que limitó los objetivos a cuestiones concernientes únicamente a la arena educativa: gratuidad e inclusión. Lo relevante, además del contexto y los objetivos planteados, se refiere a un aprendizaje de repertorios de acción, nuevas formas de la política estudiantil y una tendencia por retomar el discurso del oponente. “La excelencia académica es incrementar la productividad de nosotros los estudiantes que somos el componente principal de una universidad, porque nosotros somos los elementos que vamos a diseñar el futuro de nuestra sociedad” (Diálogo Universitario, 1992).

⁷ Se considera en este trabajo el neoliberalismo como un conjunto teórico y de mecanismos que se basan en los principios de igualdad de condiciones para la competencia en libertad plena, en que el Estado tiene un papel fundamental como guardián de esas condiciones. Este principio es el que da coherencia a una política educativa neoliberal, pero que en este ejercicio reconocemos tiene especificidades al aplicarse en los distintos espacios, ya que tiene que negociarse y adaptarse para poder conseguir que sea una política pública en espacios concretos (Tello e Ibarra, 2015).

Los integrantes del CEUS utilizaron una estrategia, consciente o inconscientemente, que les permitiera mostrarse como símbolo de valores sociales, como la pureza, la ejemplaridad y la solidaridad, fundados en datos concretos. Asimismo, consideraban que sólo podrían ser aliados de aquellos que respondieran a estos valores y fueran dignos de confianza (Video ID 03-6, 1991).

Se definieron a sí mismos como representantes de las generaciones pasadas y futuras, pero también como estudiantes con un deber de servicio social que exigía tener conciencia de los problemas que afectarían los distintos espacios de la vida cotidiana. El universitario se debía al pueblo, era del pueblo, pero también era un privilegiado al tener acceso a un bien de valor incommensurable como la educación, reconociendo su lugar en el escenario social:

Creemos que se debe destacar que estamos aquí para ser la voz de nuestros padres pescadores que luchan contra los caciques, de nuestros padres ejidatarios afectados en sus derechos por la afectación al artículo 27, de nuestros compañeros estudiantes de ayer y los de mañana, nos parece muy necesario asumir una responsabilidad social al ser nosotros privilegiados de una educación que costean el pueblo de Sonora y el pueblo de México (Diálogo Universitario, 1992).

El referente previo

Para hablar del CEUS es necesario remontarnos a su referente de movilización que es el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) conformado en 1986 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que representó un desafío importante a las autoridades universitarias y federales. Las referencias acerca del CEU en la recuperación de testimonios del investigador Joel Verdugo (2011) me llevaron a confirmar que algunos de los principales actores del comité sonorensé, además de estar en otras movilizaciones regionales, formaron parte de los contingentes que en 1986 visitaron la UNAM para apoyar a los estudiantes huelguistas del CEU.

Los estudiantes del CEUS en distintos momentos de participación hacen referencia a un pasado democrático en la universidad, pero no es posible identificar relatos sobre la participación de otros estudiantes en la defensa de la intervención y toma de decisiones. Es importante hacer notar que frente a las tendencias historiográficas convencionales que explican los

movimientos estudiantiles en México como precedentes o descendientes del de 1968, este actor colectivo se separa de forma explícita de esas estrategias de movilización.

El CEUS recurre a la figura del CEU como una experiencia que renueva la participación estudiantil y la dota de un sentido “limpio”, en el que se identifican como una corriente dispersa, poco organizada y sin experiencia política (De Garay, 2001). El CEU tuvo en algunos momentos como referencia al movimiento de 1968, pero como eje fundacional de la politización estudiantil en la UNAM y no como modelo de organización.

El CEUS, como expresé antes, también se distanció de los movimientos estudiantiles que lo precedieron en la región, alegando que éstos no seguían objetivos guiados por una ideología (que llamaron política), sino que respondían sólo a un objetivo de carácter institucional. Los estudiantes confirmaban lo que las autoridades federales enunciaban en sus nuevas propuestas educativas: no le hace bien a las instituciones que se haga política en su interior: “hablan de que nosotros no tenemos representatividad y que no tenemos los argumentos suficientes, la prueba es que estamos aquí y mostrando talento, capacidad y calidad para enfrentar las cuestiones de nuestra máxima casa de estudios, aunque no tengamos un discurso político tan bien manejado puesto que no nos desempeñamos en esos quehaceres” (Diálogo Universitario, 1992).

Los repertorios novedosos

El CEUS se inspiró en las formas de presentarse públicamente del CEU, desde las marchas temáticas, los mítines multitudinarios hasta las expresiones teatrales, poéticas, plásticas y musicales que se unieron a los repertorios y permiten asomarse a una nueva forma de relacionarse con la obtención de sus objetivos. Este actor colectivo identificó, en las estrategias propuestas por el CEU, los medios de comunicación como sus grandes enemigos pero también a quienes podrían ser sus grandes aliados para presentar su postura a la mayoría de la sociedad en la que se desarrolló el conflicto (Valle, 2004).

El repertorio aprendido más visible del CEUS fue la exigencia de un debate público, en su caso no por medio de la radio, sino que se negoció que se presentaran en televisión abierta a nivel regional cinco sesiones en las que discutieran —por tres representantes estudiantiles y tres de las autoridades— los antecedentes, la nueva ley orgánica y los beneficios que ésta traería a la Universidad de Sonora. En las sesiones los estudiantes se

presentaron asesorados por un grupo de profesores y decidieron usar ropa formal, para dar una mejor imagen y no ser rechazados por la sociedad en la que querían generar empatía.⁸

La experiencia del debate televisado en el caso del CEUS y el radial del CEU permitió escuchar las posturas de las autoridades, centradas en el rotundo no a dar marcha atrás a las reformas, por otro lado los estudiantes argumentaron sobre la necesidad y el derecho de una educación gratuita que permitiera a una mayor cantidad de estudiantes de bajos recursos ingresar a la universidad (Diálogo Universitario, 1992).

Para los estudiantes del CEUS fue relevante en todo momento comunicar, ser vistos, ser escuchados dentro y fuera de la universidad. El debate se presentaba para los estudiantes como un espacio ganado, pero por el lado del gobierno estatal se manejó como un espacio cedido. En ese sentido, infero que aunque se abrió la oportunidad para el CEUS de presentarse, identificarse e intentar persuadir, también se abrió la oportunidad política para el gobierno de mostrarse abierto al diálogo. Lo relevante es que se concretó y fue muestra de una nueva forma de negociar el espacio público que antes del CEU no había sido ganado.

El discurso no político

Otro elemento significativo en la estructuración de este actor estudiantil fue el discurso apegado a un colectivo no ideologizado, que representaba “puramente” la intención de no perder los derechos básicos a la educación gratuita. Así, se presentaron como actores no políticos con intereses meramente sociales, sin tomar en cuenta que el terreno de lo político permea en la incidencia que se quiere tener en la toma de decisiones dentro de cualquier ámbito.

Uno de los elementos más importantes de las acciones colectivas políticas que se sostienen en el tiempo es la posibilidad de construir una auto-caracterización del colectivo para, desde ahí, mostrarle a los demás quiénes son y quiénes no son, qué representan y qué no representan.

En este punto se considera que los estudiantes aglutinados en el actor estudiantil representan intereses colectivos y universales que se expresan en el uso común de un “nosotros”. En el caso del CEUS se muestran como representantes de la comunidad universitaria que es positiva en términos

⁸ Roberto Jiménez, comunicación personal, 17 de octubre de 2011.

académicos, que opta por la equidad interna y que apoya una causa que es la más justa. Eran entonces representantes de miles de estudiantes que buscaban la excelencia académica (Diálogo Universitario, 1992)

Los estudiantes del CEUS argumentaron de forma abierta que se trataba de una movilización estudiantil sin ideología, que no estaban interesados en representar intereses de la clase política. Su intención, decían, era defender la autonomía y la gratuidad contra los intereses que pretendían formar sólo técnicos que no tuvieran las herramientas para interpelar la realidad (Editorial, 1991: 1-2); en ese sentido concedían que su lucha no era por una cuestión política, sino por el sostenimiento de una sociedad crítica a la que se debía la universidad:

Gran Bretaña, que es el líder de los neoliberales, tiene un consejo directivo formado por estudiantes donde éstos tienen participación directa en sus órganos de gobierno, las de Estados Unidos tienen dos estudiantes y un trabajador, cosas que aquí no. ¡No se trata de un proceso de modernización! En una sociedad democrática no se puede decir que estamos entonándonos mucho en la democracia dentro de la modernización [...] la universidad pública debe ser democrática y fomentar el espíritu crítico. Una universidad moderna como una universidad elitista es totalmente incorrecta porque no garantiza en ningún momento la calidad académica (Diálogo Universitario, 1992).

Consideraciones para discutir

Para explicar las dinámicas políticas, así como los márgenes de negociación de las autoridades frente a los movimientos estudiantiles es necesario conocer, interpretar y darle sentido a la complejidad de la contienda e identificar a los grupos internos, caracterizarlos como actores políticos que se gestan y se consolidan en el ámbito institucional y que pueden incidir en la movilización estudiantil (Cejudo, 2016: 5). Consideramos que hay en el CEUS y en la contienda política en la que intervienen distintos niveles de autoridades universitarias y estatales no sólo en la coyuntura, sino como parte de las dinámicas que anteceden y que constituyen a los actores así como la acción colectiva, aun antes de ser visibles al exterior del espacio institucional.

Es necesario contextualizar la movilización estudiantil en este periodo, ya que procesos similares se desarrollaron como conflictos institucionales

en los movimientos estudiantiles de la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Puebla (Kent, 1998; Acosta, 1998). Y algo que consideramos relevante es el antecedente de las únicas acciones estudiantiles que pueden considerarse, desde una interpretación personal, como ganadoras frente a las autoridades: el CEU.

La constitución del CEU fue relevante en la trayectoria de los movimientos estudiantiles mexicanos por ser el primero en el país que tuvo reconocimiento de parte de autoridades universitarias y federales como un interlocutor con el que se sentarían a dialogar públicamente (Ordorika, 2006). Además, fue un modelo de organización que los estudiantes sonorenses retomaron en 1991, cuando se presentó una coyuntura similar. La experiencia del CEU ha sido poco estudiada en cuanto a su repercusión en lo que la historiografía llama “el movimiento estudiantil”, por lo que se ha relegado de su lugar en la configuración de repertorios y nuevas formas de entablar diálogos con sus oponentes (Haidar, 2006). Queda como tarea pendiente profundizar en este caso para caracterizar con mayor claridad esta nueva generación de movimientos estudiantiles.

Argumentamos entonces que el CEUS puede ser comprendido como parte de una generación de movimientos estudiantiles que, desde sus especificidades locales e institucionales, respondió a las nuevas políticas educativas que se pretendían expandir por todas las instituciones de educación superior públicas del país. El CEU y el CEUS, además del nombre, compartieron nuevas formas de presentarse en el escenario político, que si bien tuvieron finales distintos, recorrieron trayectorias parecidas.

Es importante resaltar que los estudiantes del CEUS reconocieron en el discurso oficial valores comunes necesarios, como la modernización y la excelencia; también dijeron que no era correcto hacer política dentro de las universidades, aunque sí consideraron necesario que los estudiantes fueran partícipes en la toma de decisiones. Los estudiantes enmarcaron sus peticiones en términos de sus oponentes: defendieron los derechos mínimos de autonomía y gratuidad que representaban sus intereses y que iban más allá del mero objetivo del conocimiento, porque aspiraban también al ascenso social.

Los medios de comunicación pueden ser fundamentales para identificar esta generación. Si bien fueron los primeros en señalar que los actores estudiantiles eran nocivos y no representaban el interés colectivo de los universitarios, también les permitieron ser reconocidos como oponentes legítimos frente a las autoridades para negociar.

Considero que el debate televisado fue el punto de inflexión para el escalamiento de la negociación del movimiento estudiantil sonorense, ya que les dio la oportunidad a los estudiantes de negociar públicamente, de hablar de frente a la sociedad sonorense a la que les interesaba persuadir para, con su respaldo, obtener su objetivo.

En el debate se infiere una postura de los estudiantes centrada en la defensa de lo académico y en la que se reconoce que hace falta cambiar el estado de cosas de la universidad. En distintos momentos se hace notar que los estudiantes que debaten retoman conceptos, figuras y problemas de los discursos de sus oponentes, lo que les permite no mostrarse en público como los impulsores de proyectos radicales. Su insistencia en permanecer en un escenario neutro —en términos del discurso— consideramos que puede retomarse para identificar a este actor dentro de una nueva generación de movilizaciones estudiantiles.

Las movilizaciones estudiantiles que parten de la existencia del “movimiento estudiantil” han considerado que la disputa del CEU en la Ciudad de México no es parte de la línea de sangre que los recorre; se ha catalogado como una movilización de poca trascendencia debido a los repertorios y márgenes para la negociación que tuvo, pero sobre todo porque se lee desde el futuro de sus participantes. Junto a ellos podríamos decir que está el CEUS en el campo de los movimientos que dialogan, al menos en términos de repertorios de acción.

La propuesta pues, es delinear que el CEUS tenía estrategias de organización y negociación bien estructuradas, de las que partían para la toma de decisiones en términos de que podían perder un poco, pero ganar también un poco. El primer objetivo del CEUS no fue que no se diera una nueva ley a la universidad, fue proponer una y después proponer cambios. No estuvo nunca en contra de negociar.

Por otro lado, no podemos olvidar que se trató de una movilización de final de siglo, para los integrantes del movimiento estudiantil fue necesaria la documentación día a día de lo que sucedía en el conflicto, los medios de comunicación resultaron —sin querer, tal vez— un aliado que les permitió seguir en la polémica durante los dos episodios estudiados.

El CEUS puede considerarse, pues, como parte de una nueva generación de movimientos que suponen un orden en sus estructuras de organización, una planeación estratégica de negociación en términos meramente políticos. Sus integrantes desarrollaron repertorios de acción que fueron identificados como novedosos para la región y que pueden considerar-

se como aquellos que responden a objetivos específicos sobre lo social al señalar, al igual que sus oponentes, que la universidad no es el lugar de la política sino el de la academia.

En este documento no se intenta mostrar la singularidad del caso sonorense, lo que se pretende con esta argumentación es presentar un escenario de conflicto donde un movimiento estudiantil tiene un ciclo de vida en el que cambia, se realinea y se recompone, como es el caso de la gran mayoría. La construcción de los actores colectivos estudiantiles desde la historia tiene como propósito mostrar los cambios en el tiempo y es precisamente lo que tendríamos que mostrar en este tipo de investigaciones. A partir de lo anterior, reconocer qué otros movimientos fueron sus referentes, sus aliados o sus oponentes, sin suponer que dependen de la espontaneidad de la coyuntura.

Por el lado de los repertorios, considero que es una nueva generación de movilizaciones que reconoce la importancia de los medios de comunicación no sólo como interlocutores de las autoridades sino como forma de darse a conocer y mostrarse a la sociedad en la que actúan como un colectivo que apela a menor violencia y mayor diálogo.

Desde una postura reflexiva, Sidney Tarrow (2012) expresó que fue en la década de 1990 cuando salieron a la luz decenas de materiales de análisis sobre los movimientos sociales que cada vez acudían más a interpretarlos como la nueva forma de acceso a los bienes públicos, lo que llamaron la sociedad de los movimientos sociales. Una de las características más relevantes fue que los repertorios de acción se habían deslizado del lado de la negociación y habían abandonado poco a poco las protestas violentas.

El fin de siglo se vislumbraba violento y cambió la interpretación que se tenía sobre el futuro. Fue en esa etapa de la historia cuando nació el CEUS, y en ésta pueden comprenderse sus repertorios de acción y su insistencia en mostrarse en el espacio de las disputas sociales al abandonar lo que consideraron “político”.

Creemos que es sintomático el referente de organización que tomó el CEUS para desarrollar sus repertorios y movilizarse por los objetivos que consideró justos. El CEU, su antecedente más cercano, lo dotaba de una orientación apegada a objetivos internos que “sólo” se expresaban en términos de las necesidades de la comunidad universitaria. Al igual que el CEUS, habían tenido una trayectoria de repertorios transgresivos como la huelga, pero también lograron a través del diálogo un final negociado.

Bibliografía

- Cejudo, D. 2016. "La Universidad en el naufragio: contienda política en la Universidad de Sonora, 1991". Tesis de doctorado en Historia Moderna y Contemporánea. Instituto Mora.
- De Garay, Y. 2001. "Historia de un movimiento estudiantil 1999-2001". *Publicaciones digitales UNAM libros*. Disponible en: <http://www.biblioweb.tic.unam.mx/libros/movimiento/capitulo3.html#31> [consulta: 20 de septiembre de 2015].
- Durand, J. 2006. *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora 1991-2001*. México: ANUIES.
- Kent, R. 1998. "Institutional Reform in Mexican Higher Education: Conflict and Renewal in Three Public Universities". *BID*. Disponible en: <http://www.iadb.org/sds/utility.cfm/118/ENGLISH/pub/146> [consulta: 27 de noviembre de 2012].
- Martí S. y P. Ibarra. 2009. "La centralidad de la política contenciosa en América Latina". Jornadas Internacionales: Homenaje a Charles Tilly. Conflicto, Poder y Acción Colectiva: Contribuciones al Análisis Sociopolítico de las Sociedades Contemporáneas. Disponible en: http://www.uned.es/geesp/2008_2009/charles_tilly/documentos/sesion_2/Salvador_Marti_y_Pedro_Ibarra.pdf
- McAdam, D., S. Tarrow y C. Tilly. 2005. *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer Editorial.
- Ordorika, I. 2006. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Poder Ejecutivo Federal. 1989. *Programa para la Modernización Educativa 1988-1994*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Tarrow, S. 2012. *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tello, C. y J. Ibarra. 2015. *La revolución de los ricos*. México: UNAM.
- Unison, Universidad de Sonora. 1991. *Ley Orgánica 4*. Disponible en: http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/ley_num4_organica.htm
- Valle, N. 2004. "CEUS: el último movimiento universitario del siglo xx en Sonora", en *XXIX Memoria del Simposio de Historia y Antropología de Sonora*. México: Universidad de Sonora.
- Verdugo, J. 2011. "Los documentos personales como herramientas analíticas en el estudio de los movimientos sociales: el caso de la Universidad de Sonora (México)". Tesis doctoral en Antropología Urbana. Universidad de Rovira i Virgili.

Hemerografía

El Imparcial. 24 de agosto de 1991, pp. 4-6.

Archivos

Archivo Histórico de la Universidad de Sonora (AHUS)

Fondo Movimiento Estudiantil

1991. Documento de declaración de huelga de hambre, documento sin clasificar.

1991. Editorial del CEUS. Documento sin clasificar, pp. 1-2.

Acervo del proyecto “El movimiento estudiantil del 91: la Universidad de Sonora a 20 años de la ley 4”

Diálogo Universitario. 1992.

Video ID 03-6. 1991.



II. HISTORIAS DEL PRESENTE



Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal en Oaxaca

Samael Hernández Ruiz

Este ensayo es en parte producto de la sugerencia que me hizo Sergio Tamayo en el contexto del Primer Congreso Mexicano sobre Estudios de los Movimientos Sociales (noviembre de 2016), de enmarcar mis estudios sobre el sindicalismo magisterial en los procesos educativos. Observación que me pareció de utilidad, ya que la persistencia en el análisis del sindicalismo magisterial desde la perspectiva sociopolítica no permitía percibir el núcleo de la cuestión: su efecto en la construcción de propuestas pedagógicas desde los movimientos sociales. Éste es el primer intento de enmendar esta omisión.

Con el presente texto intento destacar las deficiencias que los partidarios de la reforma educativa no parecen percibir de ella, y con ello señalar los riesgos de que no se propicie una amplia participación ciudadana para reorientar el proyecto educativo del gobierno federal. No dejo de lado la crítica a la resistencia a la reforma, principalmente la que encarna la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), en tanto no ha sido capaz de expresar una práctica pedagógica diferenciable de la reforma educativa y tampoco ha podido consolidar el sindicato como un instrumento de defensa de los trabajadores. Mi opinión es que la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto expresa con mayor o menor fidelidad la manera en que el Estado contemporáneo interviene en la educación en una buena parte del mundo, en el marco de la llamada globalización.

Desde el siglo XVIII, pero sobre todo a partir del XIX, el discurso educativo del Estado se orientaba y articulaba a partir de lo que le era consustancial: la política (Ossembach, 2012). La formación del ciudadano, primero liberal, después democrático y ahora universal, fueron los pro-

pósitos que guiaron sus pasos; pero desde el primer tercio del siglo xx, el discurso del Estado ha variado según los reclamos del sistema económico en transformación y también ha estado influido por los resultados de las ciencias sociales y en particular del discurso pedagógico y el de las modernas ciencias de la educación.

La *forma* en que la intervención del Estado liberal comunicaba su interés por orientar el funcionamiento del sistema educativo fue la de progreso y esperanza.¹ Progreso es una idea-horizonte que refiere a un estado de bienestar y de abundancia de bienes materiales, pero también una noción que comunica un sentido de mejoría en la condición humana. Desde este punto de vista, la búsqueda del progreso impulsó el funcionamiento de la economía, pero también el del sistema educativo como complemento de aquel en la formación de ciudadanías nacionales y también en la formación profesional y científica. La idea de progreso alentó las *expectativas*² de la población en cuanto a la posibilidad de ser incluida en el disfrute de los bienes y servicios producto del crecimiento económico y de alcanzar para sí misma la perfección anunciada por la pedagogía.

Es conveniente destacar que el sistema económico, hasta el siglo xix, operaba en el ámbito de un territorio, una población y la jurisdicción de un Estado nacional. Lo anterior no significa que no haya habido comercio internacional, lo hubo, pero incluso éste tomaba como referencia su contribución a las cuentas nacionales, a la riqueza de las naciones; el propósito de la economía coincidía con el del Estado en el sentido de fortalecer un proyecto nacional.

La mundialización (Bueno, 2002) de la operación del sistema económico no es nueva, según Enrique Dussel se tienen noticias de ella incluso en la modernidad temprana, la novedad ahora es que ciertos procesos se han desligado de la regulación del Estado haciendo más complejo el funcionamiento del sistema, de tal modo que la vieja economía política no alcanza aún a comprender este fenómeno llamado globalización (Dussel, 2007). Otro aspecto importante es que la globalización parece destacar la emergencia de una relación mercantilizada del nexo social; ya Marx había anticipado el fenómeno y en su juventud se refería a él en un

¹ La noción de forma la tomo de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (1991), y se entiende como una operación de observación del sistema político, en este caso el Estado.

² De igual manera, este concepto lo tomo de la teoría de la comunicación de Luhmann (1991), en la cual las estructuras de los sistemas, cuya operación es la comunicación, tienen como estructuras de selección las expectativas.

sentido hegeliano, acercándose a un humanismo que rescatará posteriormente la Escuela de Fráncfort. El tema que plantea la globalización desde la perspectiva de la educación se refiere al proceso de humanización del individuo o la crítica a su deshumanización, si se ve por el lado negativo.

Debatir acerca de la posibilidad que tiene el sistema escolar de lograr la formación del ser humano y el sentido de esta humanización es en extremo relevante, porque hoy el sentido mismo de la humanización está en debate. Habría que discutir, entonces, cuál es no sólo el proyecto social que propone el Estado, sino el tipo de humanización que promueve. Debatir el sentido de la humanización se sustenta en la idea de que el humanismo que surge después de la Segunda Guerra Mundial se refería a la idea de los derechos del hombre; pero su contenido específico, y más bien científico, vendrá de los postulados de la Escuela de Fráncfort y sus distintos exponentes. No obstante, la crítica al nacionalsocialismo y a la aberración del holocausto, con todo y su carga de terror, no forman parte de la experiencia latinoamericana, cuyo humanismo tiene raíces católicas y no alude a un humanismo judío, que no deja de ser una alternativa; pero no la única.

El Estado siempre ha mantenido relación con tres mundos: el de la política, el de la economía y el de la educación; lo que ahora sucede es que la economía se ha emancipado en parte del Estado-nación y su influencia educativa predomina sobre el vínculo original del Estado y la política. Esta supuesta emancipación de la economía se expresa en la desregulación del capital financiero, la formación de regiones de hegemonía, la mundialización de las empresas (Robinson, 2013) pero, sobre todo, en la universalización de la mediación del dinero como la forma que hoy adopta el nexo social.

La reforma educativa, que es el instrumento privilegiado por medio del cual el Estado ha orientado su intervención en el sistema educativo, hoy contiene más la orientación de la economía globalizada que la de la política nacionalista y no estoy afirmando nada nuevo. Lo que quizá resulte interesante es observar los efectos intranacionales de las modernas reformas educativas en términos de las expectativas de los diferentes actores sociales.

Inspirado en las ideas que esboqué antes, expondré mis presunciones sobre la reforma educativa: en primer lugar me referiré a algunas particularidades del estado sureño de Oaxaca, después a las políticas educativas del Estado mexicano como promesas no cumplidas, enseguida me

ocuparé de la resistencia magisterial a la reforma, para después tratar el tema de los puntos ciegos de la misma y perfilar algunas propuestas para su reorientación. Por último formularé un conjunto de conclusiones, a modo de hipótesis, que me permitan una guía para continuar con la investigación sobre el tema.

Oaxaca: La educación como esperanza

Oaxaca es una tierra donde la educación se ve aún como la esperanza para salir de la pobreza y abandonar el dolor que ésta trae como consecuencia. De los más de cuatro millones de habitantes del estado, 66 por ciento son pobres y el porcentaje va en aumento (Hernández, 2016a). No es fácil conseguir un empleo en un estado cuya economía, además de su poca productividad, se desacelera, aunque sin llegar a los crecimientos negativos (Vasconcelos, 2015); pero eso poco importa, de cualquier modo, conseguir empleo estable en Oaxaca puede tardar muchos meses si no es que años.

Quizá por eso los grupos que dan protección y ofrecen resolver las carencias de la población han proliferado en Oaxaca; se han convertido en los actores que permiten la supervivencia y el disfrute de algunos bienes y servicios. Los grupos clientelares proliferan en Oaxaca, al grado de que algunas organizaciones, tradicionalmente gremiales, se han transformado en uno de ellos y se disputan los recursos públicos a sangre y fuego (Hoevel y Mascareño, 2016). La violencia de los grupos de mototaxistas, taxistas foráneos o camioneros materialistas, llega al extremo de las balaceras en las ciudades, con muertos y heridos como saldo. La policía no los desarma ni los detiene; por el contrario, ésta también realiza huelgas exigiendo sus derechos y reclamando protección social.

Lejos quedaron los días en que la violencia se refería al campo y a disputas por la tierra. Los campesinos tienen una larga historia de violencia y represión sin que hasta ahora ni la Revolución ni nadie les haga justicia, de lo que resulta que el campo se esté despoblando, pero la violencia ha rebasado el ámbito de lo rural. A la violencia por el hambre se agrega la violencia por el crimen. Regiones enteras de Oaxaca son territorios controlados por el crimen organizado, todos lo sabemos: en el Istmo de Tehuantepec, en la región de la Costa, en Tuxtepec, incluso en los Valles Centrales, los secuestros, la extorsión, el cobro de piso y los asesinatos son el pan nuestro de cada día (Hernández, 2016).

Quienes encuentran trabajo tienen salarios de hambre y nada que se parezca a la seguridad social. Un amigo mío, médico y alto funcionario de salud, me dijo: “antes no creía en la virgen de la Soledad, ahora que conozco el sistema de salud de Oaxaca, sé que la gente vive de milagro, y debe ser gracias a la virgen”. Quienes sobreviven con las economías de autoconsumo en el medio rural, no obtienen lo suficiente para mantenerse sanos; 20 por ciento de los niños padece algún tipo de desnutrición, las madres exceden los periodos de lactancia de sus hijos para poder asegurarles el alimento que les faltará cuando los desteten; por eso las madres rurales de Oaxaca se hacen cada vez más pequeñas, es un efecto de la adaptación a la pobreza (Instituto Nacional de Nutrición, 1997).

Todo esto les es indiferente a los políticos, ellos han dejado de gobernar para dedicarse a saquear las arcas públicas. Robar el dinero del pueblo es un gran negocio. Los asaltantes llegan a las arcas legitimados por el voto popular, o al menos eso dicen, saquean los fondos públicos y la falta de transparencia, rendición de cuentas y la enorme impunidad de que gozan los hace millonarios en seis años, o a veces en menos tiempo. Ante esta situación no debe extrañarnos que el pueblo se haga justicia por su propia mano, los linchamientos se multiplican, los vecinos se organizan y se enfrentan a las bandas de delincuentes.

Con lo anterior describo sólo una parte del escenario, la otra es el descuido del crecimiento urbano, la invasión o venta fraudulenta de terrenos en zonas de riesgo, la falta de servicios en las colonias o barrios (agua potable, drenaje, alumbrado y limpieza) y, finalmente, la falta de garantías para la propiedad privada y la inversión productiva. Podría continuar esbozando el escenario de anomia y empobrecimiento que vive Oaxaca, pero me llevaría más tiempo y espacio del que dispongo. De todo lo anterior quieren huir los oaxaqueños y centran su esperanza en la educación; algunos, más atrevidos, quieren educarse para transformar esta dolorosa realidad, no sé si eso sea posible, lo cierto es que el sistema educativo, hasta ahora, no ha cumplido sus expectativas.

El Estado mexicano y su proyecto educativo

Hasta la década de 1960 los servicios educativos eran escasos en Oaxaca. Los gobiernos posrevolucionarios querían construir un nuevo rostro para México y del pasado autoritario e injusto culpaban a don Porfirio Díaz,

quien por cierto era oaxaqueño, igual que don Benito Juárez. Quienes triunfaron en la Revolución de 1910, los hombres del norte del país, no veían con buenos ojos el sur y, sobre todo, a los oaxaqueños, a quienes antes admiraban y reconocían como a héroes de la patria y ciudadanos ejemplares. Después del triunfo militar y político de los nortños, los oaxaqueños pasaron a ser conservadores, flojos, problemáticos, personas que todo lo enredan, hasta el queso. Tanto lo repitieron los revolucionarios victoriosos, que terminamos por creer lo que se decía de nosotros, los oaxaqueños. La evaluación histórica de lo que en realidad representó la Revolución de 1910 para Oaxaca está por hacerse.³

A pesar de los pesares, la revolución hecha gobierno amplió los servicios educativos y quiso construir una ciudadanía moderna,⁴ apta para soportar al Partido Revolucionario Institucional (PRI), y convencida de que marchaba hacia el progreso; no hay que negarlo, hubo cierto progreso, a costa de las posibilidades de democratizar el país e incumplir las promesas plasmadas en la Constitución de 1917. En Oaxaca los efectos de la expansión educativa se comenzaron a sentir por allá de la década de 1980, con el programa de Educación para Todos.⁵ Comenzaron a crearse servicios de educación primaria en casi todas las localidades del estado; se decía en aquellos años que no iba a la escuela quien de plano no quería.

Los planes y programas de estudio ya se habían reformado. De los entrañables libros de texto gratuito del plan de once años, pasamos a los recortables de la reforma echeverrista en la década de 1970; no obstante, los contenidos educativos (conocimientos, habilidades y valores) que se expresaban en ellos variaron muy poco, quizá se apreciaban más permisivos pues respondían a una sociedad política que se orientaba por la llamada “apertura democrática”.

³ Un trabajo que apunta en esa dirección es el Francie Chassen (2010).

⁴ Para comprender el papel que jugó la educación en los Estados nacionales, véase Ossenbach (2012).

⁵ Una descripción de los logros de este periodo se encuentra en Ernesto Meneses (1997). Para el caso específico de Oaxaca, un trabajo en colaboración con Rodrigo Velázquez (Hernández y Velázquez, 1982).

La política educativa: 1992-2012

Durante la década de 1990 vinieron las reformas de gran calado. En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). Los servicios de educación básica, las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fueron transferidos a los gobiernos de los estados. Más tarde, se decretó como obligatoria la educación secundaria y en 2004, la educación preescolar,⁶ y con ese carácter fueron incluidos en el paquete del ANMEB.

Durante la era panista, de 2000 a 2012, hubo tímidos intentos de mejorar las cosas en materia educativa; pero lo que comenzó siendo una descentralización de la educación con el ANMEB, resultó en una gradual recentralización de todo, comenzando por el presupuesto. Fue en esos años del régimen panista cuando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con Elba Esther Gordillo a la cabeza, vivió su época de oro después de la década de 1970. Las dobles negociaciones en los estados no sólo beneficiaban a los maestros de todas las filiaciones ideológicas, incluyendo a los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), también propiciaron un déficit presupuestal no reconocido por el gobierno federal, que después se convertiría en un problema insalvable. Muchas prestaciones del magisterio logradas en esas condiciones quedaron prendidas con alfileres.

La reforma educativa de 2013

En 2013 se produjo la gran reforma del presidente Enrique Peña Nieto, la que, se dice, nos permitirá entrar al siglo XXI con el pie derecho; pero con todo y sus promesas, de inmediato encontró una firme oposición. Entre los justificantes de la reforma apareció, entre otros, el diagnóstico para Oaxaca, que era desconcertante además de desalentador: la esperanza que alimentaban los gobiernos emanados de la Revolución estaba, si no muerta muy lastimada. El promedio de escolaridad se estimó en 6.9 años; 16.3 por ciento de la población adulta era y sigue siendo analfabeta, 58 por ciento de los oaxaqueños no tenía la educación básica completa; en

⁶ A partir del ciclo escolar 2004-2005, el tercer año de preescolar se hizo obligatorio. La obligatoriedad de la educación secundaria se adoptó en 1993.

primaria, en promedio, 84 por ciento de los escolares no pasaba la prueba ENLACE⁷ y en secundaria 91 por ciento.

En cuanto a las condiciones de las escuelas, muchas aulas no habían sido reparadas y algunas presentaban daños estructurales que no daban seguridad a los alumnos ni a los maestros. En los centros escolares, la falta de baños, drenaje, instalaciones deportivas, anexos administrativos —ya no hablemos de laboratorios, que acabaron por extinguirse—, equipamiento y mobiliario escolar, ensombrecían el panorama ya de por sí gris. Era un verdadero desastre. La Revolución hecha gobierno no iba aceptar la responsabilidad, los políticos del Partido Acción Nacional (PAN) tampoco y menos en una época en que las campañas electorales son permanentes.

En el contexto político había situaciones que molestaban al PRI, el partido del presidente Peña Nieto, y una de ellas eran los desplantes de Elba Esther Gordillo, que hizo su agosto desde el PRI y en contra del PRI. Se atrevió incluso a retar al presidente de la república, adoptando el título de guerrera de la educación en un régimen político que aguanta todo, menos la falta de respeto y obediencia a la “autoridad suprema”. El resultado fue el encarcelamiento de la entonces lideresa del SNTE, la recuperación del control del sindicato y, desde luego, de los maestros.

Parte de ese interés por controlar el SNTE se observa en la reforma de los artículos 3° y 73 de la Constitución y en las leyes reglamentarias que le dan marco legal a la reforma. Por eso y con razón la CNTE y su ahora expresión oaxaqueña, la Sección 22, denunciaron que la reforma era laboral, como mucho administrativa, pero no educativa.

Lo cierto es que la recolonización del SNTE por el gobierno federal exigía un argumento pedagógicamente aceptable, y ése fue el de la evaluación para encontrar al “docente idóneo”. De pronto, a los representantes gubernamentales de casi todos los niveles se les olvidaron los años de contubernio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, contubernio que permitió desde la contratación automática de los egresados de normales, pasando por la herencia y venta de plazas o de plano la improvisación de maestros para atender la demanda de educación básica, que ya para la década de 2000 era toda ella obligatoria. Fue un largo proceso de desprofesionalización del gremio magisterial, gracias a ese concubinato.

⁷ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), los primeros resultados de esta evaluación censal fueron publicados en 2006.

La culpa la tenían ahora el sindicato nacional y la CNTE, y había que buscar a los improvisados, a los herederos ilegítimos de padres docentes, a los usurpadores comerciantes compra plazas y descubrirlos con la lupa implacable de la evaluación. Hay que agregar a lo anterior, la identificación de los no idóneos, todos ellos eran la causa de la mala calidad de la educación.

Contra todo lo que se sabe y seguramente se sabrá, resulta que ahora los docentes son los culpables de la corrupción de su sindicato, de la invasión de las aulas por docentes espurios y, más aún, del bajo aprendizaje de los alumnos.⁸ Sin duda el papel del docente en el aprendizaje es importante, pero no es el único factor. Poco faltó para que también los culparan del abandono escolar y de las malas condiciones de los edificios.

La resistencia

Con todo y las buenas intenciones de la reforma educativa, la resistencia a ella de los trabajadores de la educación en Oaxaca fue inflexible. Durante 2013 pusieron en apuros al Ejecutivo federal,⁹ después, la desaparición de los cuarenta y tres estudiantes de la normal de Ayotzinapa y el movimiento de los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), terminaron por poner contra la pared al gobierno, que además tenía encima la matanza de Tlatlaya y el escándalo de la casa blanca.

La situación favorecía a la Sección 22 y a la CNTE, por eso la SEP aceptó pagar la nómina de Oaxaca sin haber pasado por el proceso de regularización que establecía el acuerdo con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) de febrero de 2014.¹⁰ Lo anterior fue una flagrante violación a la ley por parte de la SEP y una irresponsabilidad de la Sección 22, porque en parte dicha nómina fue producto de la corrupción del movimiento. La nómina de los servicios de educación pública en Oaxaca aún se paga a ciegas, como a ciegas se hacen los descuentos a los trabajadores de la educación.

El déficit presupuestal en Oaxaca llegó a ser en 2014 hasta de siete mil millones de pesos, cerca de cincuenta por ciento del presupuesto auto-

⁸ Sobre los factores que influyen en el aprendizaje escolar véase UNESCO (2016).

⁹ Véase Hernández (2013).

¹⁰ Dicho acuerdo fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 25 de febrero de 2014.

rizado (Hernández, 2015), mismo que nunca fue regularizado; ahora en 2017, el presupuesto autorizado absorbe todas las irregularidades que la misma reforma critica, y la SEP no permite el escrutinio público del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa (FONE). Eso sí, amenaza con el despido de muchos de los maestros que están adscritos a las escuelas y que han estado trabajando durante cerca de un año sin cobrar.

Antes de todo lo dicho ocurrió el “ieepaso”. El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, como se le conoce mejor), fue reformado el 21 de julio de 2015. La reforma consistió en desconocer las minutas firmadas por el gobierno local con la Sección 22 en 1992, en las que aquel “reconocía”, entre otras cosas, los usos y costumbres del sindicato de nombrar a funcionarios públicos de cierto nivel.

Por alguna razón el gobernador Gabino Cué Monteagudo se pasó al bando del gobierno federal y su reforma, cuando había sido defensor acérrimo de los maestros oaxaqueños y su Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) (Hernández, 2016b). En su primera versión, el PTEO era una calca del programa Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que Elba Esther Gordillo pactó con el gobierno de Felipe Calderón. La respuesta de los docentes de Oaxaca ante el pacto Gordillo-Calderón fue el PTEO, que era un amasijo discursivo que rayaba en lo etéreo de las filosofías y teorías alemanas, la pedagogía crítica y los enfoques del sujeto pedagógico, todo sin relación alguna con su interés pragmático que era atraer los recursos de la ACE —que repartía Elba Esther Gordillo—, para que fueran repartidos por la Sección 22.

Después, a la segunda versión del PTEO se le dio una narrativa pedagógica que describe lo que llaman la dialéctica colectivo-proyecto; que no es un planteamiento despreciable, pero que encuentra dificultades para que los maestros de banquillo se lo apropien. Quizá lo más rescatable del PTEO sea su propuesta de evaluación y en eso tengo algunas coincidencias.

El surgimiento del nuevo IEEPO despertó en los partidarios de la reforma la ilusión de que ahora todo estaría bajo control en Oaxaca, pues la Sección 22 ya no tendría injerencia en la administración de los servicios educativos, los comisionados del sindicato ya no cobrarían sus triples plazas sino el modesto salario que ahora les pagaría su dirigencia nacional, los docentes todos serían evaluados y despedidos si fuera necesario.

Desde luego la Sección 22 reaccionó ante la nueva embestida de la ahora santa alianza entre el gobierno federal y el del estado. La primera reacción fue de desconcierto y sólo alcanzaron a imaginar una resisten-

cia pasiva. Esto permitió darse cuenta de una cosa importante: la Sección 22 ya no controlaba puestos clave en la administración central del IEEPO, pero controlaba todo el sistema de educación pública en el terreno de los hechos. El efecto de la resistencia pasiva fue que el flamante nuevo IEEPO quedó aislado de los servicios educativos. Parafraseando a José Revueltas podría decirse que era una cabeza sin proletariado o, de forma menos elegante, una cola que se desprendió de la lagartija y que se daba aires de grandeza.

Por su parte, desde la creación del nuevo IEEPO, el gobierno federal se negó a las pláticas con la Sección 22 que antes, de tan frecuentes y condescendientes, resultaban sospechosas. Algo se quebró en la relación entre la CNTE y la Secretaría de Gobernación (Segob), que el compadre y subsecretario Luis Enrique Miranda no pudo resolver.

Después las cosas se complicaron, la Sección 22 exigió que continuaran las negociaciones y comenzó a radicalizar sus acciones con bloqueos en los 37 sectores en que están divididas territorialmente las delegaciones sindicales y centros de trabajo de la Sección 22. El efecto fue devastador, la economía comenzó a convulsionarse, el sistema de distribución de bienes y servicios amenazaba con colapsarse y entonces... apareció de nueva cuenta la Policía Federal Preventiva, como apareció en 2006 junto a la marina y el ejército, como volvió a aparecer en 2015 para garantizar las elecciones federales, sólo que ahora las cosas no salieron bien.

El día 19 de junio de 2016 ocurrió un enfrentamiento entre la policía federal y la estatal por un lado y quienes bloqueaban la carretera federal a la altura de Nochixtlán por el otro. No hay suficiente información de cómo sucedieron las cosas, pero el saldo fue de al menos ocho muertos y un número indeterminado de heridos. Con esos lamentables hechos volvió a cambiar la situación, el gobierno federal se vio obligado a sentarse a platicar de nuevo con la CNTE. Como parece costumbre del gobierno de Enrique Peña Nieto, lo que se presenta al inicio como la solución a un problema termina por complicarlo, y así fue: las negociaciones sólo enredaron más las cosas. Según la CNTE, y en particular la Sección 22, se acordó la anulación de la reforma educativa; según la SEP y Gobernación, no se negoció nada. En este mar de confusiones transcurrieron cuatro meses antes de que los trabajadores de la educación regresaran a clases, ahora con un calendario escolar "alternativo". El estado de cosas en términos educativos no cambió, sólo que los niños tuvieron menos días de clases, muchos menos días de clases.

Lo anterior derivó en una situación anómala. Los maestros movilizados en su protesta no culminaron el ciclo escolar 2015-2016; pero sí entregaron boletas y certificados. ¿Bajo qué criterios aprobaron o reprobaron, acreditaron o no acreditaron a sus alumnos? ¿Por qué permitió el nuevo IEEPO la entrega de certificados a todas luces fraudulentos? No lo sé, pero muestra una contradicción en los maestros, quienes por un lado dicen estar preocupados por la educación de los niños, pero por otro muestran que en nada les preocupa verificar si sus alumnos aprendieron o no. Esto ha provocado la reacción de los padres de familia y, en general, de sectores de clase media, que por primera vez hicieron efectiva su presencia y prácticamente obligaron a algunos maestros a regresar a clases, pero también es cierto que esos mismos padres aceptaron los certificados patito.

Esta no es una situación de menor importancia, muestra cómo ha operado el sistema educativo en Oaxaca, al menos desde 2006. A la inaceptable exclusión del sistema educativo, se agrega la virtualidad de lo que se consideran sus efectos positivos.

El Modelo Educativo 2016 y el experimento neoliberal

Mientras todo esto terminaba de ocurrir, las autoridades de la SEP presentaron su Modelo Educativo 2016, que comenzará a operar en 2018, si todo sale bien. El Modelo Educativo 2016 se ubica en el contexto de las olas de reforma educativa que comenzaron en América Latina a partir de la década de 1980, con la descentralización y privatización de los servicios educativos y, después, con la segunda ola de reformas que tienen como referente la calidad de la educación, la evaluación y que ponen en el centro al docente (Martinic, 2001).

Estas últimas reformas educativas, en lo que atañe a su núcleo pedagógico, asumen el supuesto de que existen conocimientos y habilidades *universalmente transferibles* y que, por lo tanto, son aprendizajes más profundos. Aquí el punto de discusión no está en su pretendida universalidad sino en su potencial de transferencia.

El tratamiento pedagógico de la educación distingue entre instrucción, formación y orientación ética de la acción de la persona (Kriekemans, 1977). En cada uno de estos aspectos, lo que hace posible la operación de cada plano de la educación es el aprendizaje, pero debo destacar que el aprendizaje no es el mismo en el plano de la instrucción que en el

de la formación y menos en la estimulación de la disposición de la persona hacia un actuar ético: no es lo mismo aprender a manejar una bicicleta que aprender a reflexionar sobre el sentido de la vida, a disfrutar de una obra de arte o a comprometer un acto con un valor o un conjunto de valores éticos.

Es verdad que las tres formas de aprendizaje guardan una relación entre sí, pero no es una relación aditiva o causal, sino compleja, en el sentido de que la articulación de dichos aprendizajes depende más de las variaciones de los estados iniciales, que de efectos causales; por lo tanto, los estados subsecuentes del aprendizaje en los planos de la educación del sujeto no se pueden predecir y en consecuencia no son controlables. Lo anterior significa que no se puede hablar de aprendizajes cuyos resultados sean universalmente transferibles y concebidos como causas profundas de otros aprendizajes¹¹ en la dimensión formativa.

No obstante lo anterior, un numeroso grupo de instituciones públicas y privadas en Estados Unidos encargó al Consejo Nacional de Investigación que identificara las competencias educativas para el siglo XXI, en el entendido de que dichas competencias serían la expresión de conocimientos y habilidades de un aprendizaje más profundo, es decir, universalmente transferibles. Los resultados de dicha investigación fueron publicados por el Consejo Nacional de Ciencias en 2012 (Pellegrino y Hilton, 2012).

La investigación que se llevó a cabo logró identificar un conjunto de conocimientos y habilidades que se describen como resultados de aprendizajes más profundos y que muestran asociación positiva con ciertos comportamientos, como logros educativos subsecuentes, desempeño en el trabajo, la carrera profesional, la conducta cívica, el cuidado de la salud y negativamente con conductas antisociales.

Las evidencias disponibles y la propia metodología de la investigación permitieron descubrir relaciones de naturaleza correlacional entre las variables independientes, es decir, los llamados aprendizajes más profundos y los comportamientos mencionados o variables dependientes. Los propios investigadores señalan de manera enfática que no fue posible concluir una relación causal entre las variables, por lo tanto, propusieron estudios más profundos y con un enfoque longitudinal que controlara ciertas condiciones de los sujetos, como por ejemplo su origen familiar.

¹¹ Un caso particular es el de la instrucción, donde los aprendizajes, centrados en los objetos, son acumulativos y, en ese sentido, podría hablarse de cierto potencial de transferencia.

Así, sucede que son los resultados de la investigación mencionada, cuyos resultados *no son concluyentes*, lo que ahora se utiliza como paradigma de las reformas curriculares en América Latina. En otras palabras, están experimentando con nosotros y en esto ayuda una campaña internacional impulsada desde la Universidad de Harvard (Reimers y Chung, 2016).

Aunque el documento en el que se describen los componentes del Modelo Educativo 2016 de la SEP no menciona la investigación estadounidense ni el arbitrario paradigma curricular construido a partir de ésta, un análisis cuidadoso del marco conceptual y el perfil del egresado de educación básica que propone el Modelo Educativo 2016 presentan similitudes sospechosas.

Los puntos ciegos de la reforma educativa o la insuficiente comprensión del sistema educativo

La reforma educativa de la SEP comprende un conjunto de componentes que no analizaré, pero en los que es evidente la superficialidad del análisis de la realidad; sólo me referiré a dos aspectos para dar como ejemplos.

Las políticas propuestas por la reforma, que se proponen para avanzar en la equidad en el acceso, permanencia y logro educativo, no consideran, de ningún modo, la forma tan peculiar en que se estructura la oferta de educación básica en territorios y poblaciones particulares como Oaxaca.

En un estudio realizado por Javier Sánchez Pereyra (2011), se muestra cómo la estructura de la oferta —considerada como la existencia de al menos un servicio de la estructura completa, es decir, preescolar, primaria y secundaria, en cualquiera de sus modalidades—, es dinámica y diferenciada en tanto es congruente con el contexto cultural de la población y puede ser completa o incompleta.

Una estructura de oferta de educación básica, sea completa (es decir, que incluya los tres niveles educativos) o no, es congruente si responde a la pretensión de ser indígena en una población indígena, o general en una población no indígena. Los resultados que obtuvo Sánchez Pereyra fueron inesperados: sólo 51.8 por ciento de los servicios es congruente y sólo 63.7 por ciento de la estructura es completa.

Opino que la incompletitud de la estructura de oferta impide prácticamente la trayectoria escolar del educando de modo que concluya la

secundaria en los periodos y condiciones normativos. La incongruencia de las estructuras de oferta dificulta el aprendizaje; ambas condiciones configuran y ejemplifican la forma en que opera, en parte, la exclusión socioeducativa en el sistema educativo en Oaxaca, su configuración es pues tanto histórica como estructural.

Por otra parte, Luis Arturo Tapia (2013) analiza los factores asociados al logro educativo al clasificar la variable docente por su filiación a lo que llama las secciones sindicales institucionales o a la Sección 22. El logro educativo se midió a partir de los resultados de la prueba ENLACE y la variable docente con base en la mayor o menor presencia del maestro en el aula. Los resultados también fueron inesperados. Encontró que en los sistemas educativos donde se desempeñan docentes de secciones sindicales institucionales la variable docente se asocia menos con la variabilidad del logro educativo y que, por el contrario, el origen familiar del escolar explica más la variabilidad del logro educativo; es decir, presentan una mayor correlación positiva y un más alto coeficiente también de signo positivo y estadísticamente significativo.

En cuanto a Oaxaca, encontró que es la variable docente la que explica mayormente la variación del logro educativo, a este fenómeno lo denominó la centralidad del docente en Oaxaca. ¿Cómo es posible que en un estado donde se señala a los maestros de ser los causantes de la crisis del aprendizaje escolar y de los bajos logros académicos, los docentes tengan una centralidad mayor que en otros estados? No me detendré a explicar esta aparente paradoja, baste para mostrar la superficialidad de los análisis en los que se basaron quienes diseñaron la reforma educativa actual y también para justificar lo equivocado de sus políticas, sobre todo la de evaluación docente.

Hay otros aspectos de la actual reforma educativa en los que se nota la insuficiencia de sus premisas y diagnósticos, como por ejemplo el marco regulatorio estados-federación, los criterios para la asignación del presupuesto educativo a los estados, la política para darle viabilidad a la propia reforma, la relación con el sindicato de maestros, la conflictividad con la que se vincula éste con los movimientos de resistencia, la consabida incongruencia de las políticas de evaluación y la falta de autocrítica, o quizá complicidad, para comprender que los planteamientos de reformas educativas de corte neoliberal de ningún modo benefician a los mexicanos y menos el fortalecimiento de un proyecto de Estado-nación independiente y democrático.

Concluyo afirmando lo siguiente en términos todavía de hipótesis que se derivan de lo apuntado antes:

- El sistema educativo oaxaqueño opera con la selectividad y exclusión que en general muestran los sistemas escolarizados en el mundo, pero reproduce con mayor fidelidad las desigualdades de su entorno social.
- La resistencia a la reforma educativa dificulta la instrumentación de ésta; pero no logra configurar una práctica pedagógica diferenciada.
- La crisis al interior de la clase política oaxaqueña, que expresa el desgaste de los dispositivos de dominación nacional, facilita la expresión de la resistencia a la reforma y dificulta la función sistémica del Estado nacional de hacer eficiente el sistema educativo.
- El código eficiencia-costos que regula la acción del Estado en su intervención educativa perdió consistencia a partir de 1992 con la reforma salinista, cuyos efectos pretendieron corregir el régimen panista y la actual administración priísta.
- La actual reforma educativa pretende lograr la racionalidad de la relación eficiencia-costos mediante la selección de docentes, lo cual, en las actuales condiciones, puede agravar la exclusión de la población del sistema escolar. La selección de los docentes está orientada por la disminución de costos y la búsqueda de la eficiencia sistémica pero, sobre todo, por la cuestionable noción de competencias universalmente transferibles.
- Una posible salida a esta crisis desde la resistencia es la evolución de la estructura metaestatutaria de la Sección 22 hacia un movimiento pedagógico que logre expresarse en una práctica pedagógica diferenciada y recuperar el papel del sindicato como espacio de defensa laboral, democrático e independiente.

Bibliografía

- Bueno, G. 2002. "Mundialización y globalización", *El Catoblepas*, 3.
- Chassen, F. 2010. *Oaxaca, entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del sur (1867-1911)*. Oaxaca: UAM/UABJO.
- Dussel, E. 2007. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

- Hernández, S. 2013. “Protesta y conflicto. La Sección 22 del SNTE y la toma de la Ciudad de México”, ms. Oaxaca.
- . 2015. *El presupuesto para educación básica y normal. 1999-2013*. Disponible en: <https://wordpress.com/stats/insights/samaelhernandezruiz.wordpress.com>
- . 2016. *Política y violencia en Oaxaca*. Disponible en: <https://wordpress.com/stats/insights/samaelhernandezruiz.wordpress.com>
- . 2016a. *Pobreza y democracia*. Disponible en: <https://wordpress.com/stats/insights/samaelhernandezruiz.wordpress.com>
- . 2016b. *¿Qué hizo enojar a los maestros?* Disponible en: <https://wordpress.com/stats/insights/samaelhernandezruiz.wordpress.com>
- Hernández, S. y R. Velázquez. 1982. “Delegación general de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Oaxaca”, en *Memorias, 1976-1982. SEP. Delegaciones estatales*. t. II. México: SEP, pp. 207-219.
- Hoevel, C. y A. Mascareño. 2016. “La emergencia de redes clientelares en América Latina: Una perspectiva teórica”, *Revista Mad*, 34.
- Instituto Nacional de Nutrición. 1997. *Encuesta Nacional de Alimentación y Nutrición en el Medio Rural 1996*. México: Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán.
- Kriekemans, A. 1977. *Pedagogía general*. Barcelona: Editorial Herder.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. 2016. *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Luhmann, N. 1991. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Alianza Editorial.
- Martinic, S. 2001. “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 27: 17-33.
- Meneses, E. 1997. *Tendencias educativas oficiales en México. 1978-1988*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Pellegrino, J. y M. Hilton. 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: National Research Council.
- Ossembach, G. 2012. “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, en A. Tiana, G. Ossembach y F. Sanz, *Historia de la educación. Edad contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Reimers, F. y C. Chung. 2016. *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robinson, W. 2013. *Una teoría sobre el capitalismo global: Producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, J. 2011. “Las estructuras de la oferta educativa de la educación básica en Oaxaca, un futuro comprometido”, ms.
- Tapia, L. 2013. “Sindicalismo magisterial y logro educativo. La Sección 22 y las Secciones Institucionales del SNTE”. Tesis doctoral. Flacso-México.
- Vasconcelos, A. 2015. “Cuaderno económico básico. Oaxaca 1998-2015”, ms.

“Hacer-se de la CNTE...”
Memorias disidentes en movimiento
Experiencia y relaciones intergeneracionales
en el movimiento social ampliado en Oaxaca¹

Patricia Medina Melgarejo y Angélica Rico Montoya

Diversas movilizaciones e insurgencias étnico-políticas (indígenas y afroamericanas) han reconfigurado los rostros y prácticas de transformación en América Latina; luchas que a través de la condensación de diversos movimientos sociales incorporan demandas de inclusión y acceso a derechos centrales de autonomía territorial y política. En este trayecto, los movimientos sociales se han tornado en “sociedades en movimiento”, metáfora utilizada por Zibechi (2007), para sugerir que la fuerza organizativa y el agotamiento del modelo de Estado-nación construyen en su trayecto otras biopolíticas de acción social, en las que pueblos y colectividades conforman alternativas intergeneracionales en la emergencia de actores sociales, como las mujeres, los jóvenes y los niños.

Como parte de este contexto, en México muchas rebeliones contemporáneas constituyen una inflexión social e histórica, es decir una ruptura en las formas de acción social y política; emergen insurgencias sociales con distintos proyectos educativos autónomos entre los que se cuentan el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en Chiapas, y el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con presencia actualmente en Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Guerrero y la Ciudad de México.

Debido a la extensión de este trabajo, centraremos el análisis en un ejercicio de cartografía social del Movimiento Social Magisterial de la CNTE en Oaxaca, según los ejes que sustentan nuestros supuestos de argumentación. Este texto sostiene dos tesis, la primera argumenta que la movilización

¹ Agradecemos la colaboración del maestro Jaime Martínez-Luna y de la profesora Veremunda Guadalupe, quienes participaron en la idea inicial para la ponencia presentada en el Congreso.

social en Oaxaca representa una compleja red de marchas y demandas que involucran a la sociedad oaxaqueña, a partir de la base comunal y étnico-política en donde la visibilidad y emergencia se encuentran representadas por el Movimiento Social Magisterial oaxaqueño; la otra, sugiere que a través de los docentes de la CNTE se visibiliza la profunda historicidad de las luchas de resistencia y subversión interhistóricas (Segato, 2011) de una sociedad en movimiento, en la que el trabajo metodológico y social parte del horizonte epistémico y teórico de los sentidos de la acción social y política de la experiencia de los propios actores (Long, 2007; Tarrow, 1997; Melucci, 1999). Se busca realizar un análisis con base en “las zonas de experiencia” (Medina, 2016a), como espacios y territorios en los que se expresan las formas en que los actores sociales se apropian de las prácticas colectivas y cómo se articulan en los procesos de subalternidad, antagonismo y emancipación-autonomía (Modonesi, 2010), es decir comprender “los lugares de la política y lo político en la movilización social” (Tapia, 2008) y los procesos de subjetivación política de la experiencia.²

Tomando como punto de partida el relato de las experiencias culturales, sociales, políticas y educativas de los docentes en movimiento y de sujetos poco visibilizados, como las familias, niños y jóvenes que, en su actuar sociopolítico, producen el movimiento ampliado y las relaciones intergeneracionales,³ estos argumentos teórico-metodológicos, producto de proyectos de investigación (Medina, 2016), nos permiten plantear en cinco apartados la estructura de exposición.

Los tres primeros apartados se basan en la construcción de referentes de la experiencia social y las categorías sociales que construyen los propios actores a partir de las consignas: “hacerse de la CNTE” y “se va haciendo la CNTE”, lo que conduce a la idea de un proceso en movimiento, en tránsito, en trayectos y trayectorias con capacidad de transmutación y reconfiguración, de inflexión y dislocación, un proceso de traslaciones y espirales que circulan por las prácticas sociales. De ahí que a través de la concepción de

² Del amplio campo de la teoría de los movimientos sociales y la acción colectiva, nos basamos en los autores que han aportado a la comprensión de la complejidad de la intervención de los actores sociales.

³ La lógica argumentativa en el tercer y cuarto apartados centra su atención en los procesos de las experiencias de subalternidad y emancipación, lo que configura la idea de su inscripción en los terrenos de lo político en la movilización social; estableciendo el puente con referentes de la historia oral a través de la necesidad de “saber escuchar la experiencia” y las posibilidades conceptuales y metodológicas en torno a la idea de sujeto situado y de los procesos de subjetivación política de la experiencia.

“cómo la CNTE se va haciendo”, condición social que nos permite comprenderla como categoría analítica a partir de la cual se esbozan elementos de historicidad en el trayecto político social del movimiento magisterial como Coordinadora Nacional, cuya emergencia es de larga data. Siguiendo esta ruta de comprensión, en el segundo momento se esboza su particularidad como movimiento situado: “de cómo se fue haciendo la CNTE en Oaxaca”, como espacio social en construcción de donde resulta la expresión de un movimiento social ampliado.

Como tercer punto de articulación se esboza el análisis de los actos y condiciones de la experiencia social de “hacerse de la CNTE”, a partir de los relatos⁴ de Ángel, un maestro fundador, la maestra Francisca y el maestro Ernesto, padres de familia y docentes organizados en el Movimiento Social Pedagógico-Magisterial en Oaxaca (CNTE). Como cuarto momento se intenta comprender el tránsito y emergencia de este movimiento a través de las relaciones intergeneracionales que incorporan las voces de otros actores sociales, como las familias, los niños y jóvenes que han crecido y “caminado” junto con el movimiento, para comprender la acción de los sujetos, en el entendido de “hacer la CNTE” como espacio y condición política y comunal.

A manera de colofón se busca establecer los supuestos de análisis social y político que subyacen en este movimiento social de larga trayectoria histórico-política. La superposición de los proyectos educativos en el marco de los horizontes autónomos permite analizar críticamente la lucha entre biopolíticas hegemónicas y las disidencias insumisas.

⁴ A partir de una relación de horizontalidad con y entre diferentes docentes-alumnos y jóvenes este trabajo constituye un espacio de reflexión, escucha, aprendizaje y diálogo (Corona y Kaltmeier, 2012). Las metodologías colaborativas implican que el intercambio horizontal y recíproco sea el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo. En este sentido, cabe resaltar que por motivos de seguridad y considerando el contexto político y de represión en contra del magisterio de Oaxaca, se optó por cambiar los nombres de los colaboradores de esta investigación, no así la posición que ocupan en el movimiento.

Primer momento: La CNTE “se va haciendo”, una coordinadora nacional de larga data

La CNTE como sujeto y actor social se va haciendo, durante el proceso de su gestación, su emergencia responde a la necesidad de los trabajadores de la educación de aglutinarse para tener voz y representación sindical a través de una instancia de coordinación nacional. El proceso de composición de la CNTE se registra entre 1974 y 1979 y se declara su fundación en diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; el proceso conduce a su participación de manera abierta y pública el 12 de mayo de 1981 en una marcha al Zócalo de la Ciudad de México, junto con la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA).⁵ Aunque la CNTE, como señala Ángel,⁶ uno de sus fundadores: “es el resultado de la comunicación de varias organizaciones que venían participando desde 1956 y 1960”, cabe resaltar el importante movimiento magisterial de 1958 con el profesor Othón Salazar a la cabeza.⁷ A pesar de la represión, varios grupos continuaron participando en organizaciones como el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN) y el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM).⁸ Como producto de los encuentros docentes surgió la convoca-

⁵ Acontecimiento relatado por Pedro Mendoza Castelán, al participar en la CNPA vinculada con la CNTE (Medina, 2015). Esta marcha se encuentra registrada en los archivos de la Hemeroteca Nacional de la UNAM. Véase García (2009), quien señala: “no fue casual que la primera acción de la CNPA fuera la movilización campesina contra el traslado de los restos del general Emiliano Zapata de su tierra natal al Monumento a la Revolución (noviembre de 1979) [...] Varias movilizaciones regionales de los hombres y mujeres del campo, pero sobre todo la histórica marcha nacional campesina del 12 de mayo de 1981 [...] la marcha campesino-magisterial convocada por la CNPA y la CNTE representó un hito histórico, pues marcharon por las calles de la capital más de 50 mil manifestantes procedentes de todo el país, encabezados por los últimos veteranos zapatistas”.

⁶ Ángel, el maestro fundador, comenzó a colaborar con este proyecto de investigación desde 2015, sus relatos han permitido historiar el proceso de conformación de la CNTE.

⁷ Véase Tanalís Padilla (2008): “Cuando, en 1956, los líderes oficiales del SNTE negociaron un incremento salarial que no llegaba ni a la mitad de la demanda inicial, Othón decidió convocar a un mitin de protesta. Poco después, una asamblea independiente lo eligió representante, formando las bases para el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) que se constituiría a finales de 1957 y cuya presencia en las escuelas primarias del Distrito Federal se iría expandiendo. En el siguiente año el MRM estaría al frente de una de las luchas magisteriales más importantes. Las movilizaciones a las que convocaba eran atendidas por un amplio sector social, y el gobierno, al reprimirlas, como hizo con la marcha del 12 de abril de 1958, fomentaba el descontento social”.

⁸ Como señala Aldo Muñoz (2008: 386-387): “La corriente ‘disidente’ más importante es la CNTE que, en 1979, vino a sustituir en su papel aglutinador de los contrarios al grupo hegemónico, al Movimiento Revolucionario Magisterial [...] La CNTE a lo largo de su historia ha conseguido hacer-

toria para constituir una organización que aglutinara a distintos estados del país en torno a la lucha por transformar las condiciones laborales, no sólo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sino con todo el sector de control sindical oficial:

Se empezaron a poner de acuerdo varias organizaciones y entonces ahí en Chiapas se convocan como organizaciones democráticas, no como CNTE. Para eso el 17 y 18 de diciembre de 1979 es cuando ya salen los chiapanecos, saltan con el movimiento, y se funda con el nombre de Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, ahí no participa Oaxaca; pero participan DF, la Montaña de Guerrero, la Laguna, Tabasco. En Chiapas fueron como 25 organizaciones y corrientes sindicales, ahí nace, ahí se organiza la CNTE en 1979, por el movimiento en Chiapas.

La integración y confluencia de demandas y problemáticas en un primer momento aglutinó a la representación estatal de maestros y trabajadores de la educación de Chiapas, Tabasco y Guerrero; posteriormente se integraron las representaciones de los estados de Hidalgo, Distrito Federal, Oaxaca, Michoacán, el Estado de México y Morelos,⁹ por lo que la Coordinadora Nacional se constituye como una compleja estructura política de participación de los trabajadores de la educación, en ámbitos locales, estatales y nacionales. Como organización de carácter nacional, la CNTE comienza a realizar movilizaciones de más envergadura en las que destacan las manifestaciones con gran concentración social en espacios públicos, “tomar y hacer plantón en las plazas públicas” estatales o bien “tomar el Zócalo” de la Ciudad de México, como elemento estratégico de presencia y fuerza a escala nacional. Así, se inicia una serie de rupturas de cercos sociales y políticos, y se produce una forma de visibilidad y expresión que crea y se exterioriza en los repertorios de lucha que conducen a prácticas como “tomar la calle”, “el bloqueo”, “el plantón” y, desde 2006, “la barricada”.

se presente en diversas entidades del país, como Tabasco, el Estado de México, Oaxaca, Campeche, Chiapas, Guerrero, Yucatán, Jalisco, Guanajuato, Zacatecas, Querétaro y Chihuahua. Sin embargo, su presencia nacional se ha desdibujado y, desde finales de la década de 1990, apenas ha podido asentarse en la Sección 22 de Oaxaca”.

⁹ Resulta fundamental comprender los procesos de incorporación y reorganización permanente, y la particularidad que cobra la lucha magisterial en cada uno de los estados. Véase Hernández (2016, 2013).

A lo largo de 37 años de organización y participación se gestaron intensas relaciones sociales interestatales, e interregionales, se intensificaron el diálogo, la *compartencia*¹⁰ y la posibilidad de comprenderse en problemas gremiales, sociales y políticos compartidos. Estos hechos demuestran la trayectoria y persistencia de los docentes en las ideas de transformación de los procesos laborales: libertad de afiliación sindical y justicia, lo que configura un movimiento social, educativo y pedagógico en extensas regiones del país que se basa en tres líneas de acción, “ideológicas, teóricas, políticas y orgánicas: democratizar al SNTE, democratizar la enseñanza y democratizar el país” (Cough, 2009: 75).

Segundo momento: “Hacer la CNTE en Oaxaca”,
movimiento social-magisterial,
resistencia comunal-indígena, organizaciones sociales

La CNTE en el estado de Oaxaca ha enfrentado de manera particular distintos embates políticos por parte del gobierno federal y estatal debido a que, además de la lucha magisterial nacional, mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una representación territorial y un vínculo *comunalitario* a través de los padres de familia y las organizaciones sociales. La lucha por “ir haciendo la CNTE en Oaxaca” converge con la emergencia de luchas sociales en la década de 1970, con la creación de la Coalición Obrera, Campesina y Estudiantil del Istmo (COCEI),¹¹ así como con la inconformidad, desde 1973, por la crisis económica y, en el caso de Oaxaca, con el movimiento de 1977 cuando el doctor Felipe Ramírez Soriano¹² propuso “llevar la Universidad, la educación, al pueblo”, así como con las intensas movilizaciones del magisterio y de otros movimien-

¹⁰ “Compartencia”, concepto acuñado como parte de la organización magisterial y que se emplea para dialogar, ya sea en los cursos de formación o en las reuniones y asambleas sindicales. Significa: una presencia que comparte, la relación de pertenencia y experiencia que circula y se hace palabra y diálogo.

¹¹ La COCEI es una organización con amplia repercusión en la región del Istmo de Tehuantepec-Oaxaca; su programa de lucha se basó en detener la explotación de bosques y en la posesión de tierras, por lo que constituyen cooperativas comunales para generar la capacidad de oposición a los proyectos de desarrollo frente a las prácticas de corrupción gubernamental (Reina, 2011).

¹² Felipe Ramírez Soriano, rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/2839/fugaces-rectores-en-oaxaca>

tos regionales y campesinos que condujeron a la salida del gobernador del estado Manuel Zárate Aquino.¹³

Al interior del sector educativo se vivían dos procesos, por un lado el control sindical del SNTE a través del grupo Vanguardia Revolucionaria,¹⁴ que imponía a los secretarios generales del sindicato, tal como lo hicieron con Carlos Jonguitud Barrios. Por otro lado, se producen procesos que intensifican la participación de las escuelas normales, sobre todo las rurales; en este periodo, dichas instituciones sufrieron un fuerte control y algunas desaparecieron,¹⁵ mientras surgían otras de carácter estatal que efectuaban movilizaciones y recorrían el estado en brigadas: “recolectamos firmas para que no desaparecieran las normales, iniciamos una huelga en Tamazulapan [...] tuvimos que abandonar la Normal porque nos quería agarrar la policía, pero las estudiantes nos protegieron”.¹⁶

Ante el contexto de la destitución del gobernador del estado, las movilizaciones sociales, los núcleos de crítica y resistencia frente al control sindical constituyen la posibilidad de continuar la lucha y los movimientos en las comunidades; en este sentido, cabe destacar la lucha de los maestros y promotores indígenas, quienes crean la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).¹⁷ Mientras tanto, en el magisterio se gesta

¹³ Manuel Zárate Aquino fue gobernador de 1974 a 1977, año en que se le “obligó a pedir licencia”.

¹⁴ Como señala Torres (2016): “el SNTE apoya con dinero sus campañas políticas. A cambio de ello, son muchos los maestros que llegaron a puestos de elección popular compitiendo como candidatos de ese partido. Carlos Jonguitud Barrios y Elba Esther Gordillo son los máximos representantes de esta degradación sindical, el primero con 18 años de liderazgo y la segunda con más de 20, que incluso fue nombrada “presidenta” del SNTE, figura que no existía y que fue legitimada con una modificación estatutaria realizada a puerta cerrada y a espaldas de la mayoría de los maestros”. Véanse Street (2005) y Hernández (2016, 2013).

¹⁵ Como señala Alicia Civera (2015) desde: “1968 con el asesinato masivo de jóvenes en la Ciudad de México, con el encarcelamiento de estudiantes y con el cierre de 15 escuelas normales rurales: un fuerte castigo a la libertad de expresión. Un hecho difícil de olvidar”. Desde esta historicidad existe una memoria constante de lucha por mantener las escuelas normales rurales como parte de la propia historia social de la CNTE y de sus participantes y actores cotidianos. De ahí que la impunidad que rodea el hecho lamentable de Ayotzinapa en 2014 se establezca en un marco social y político de represión. Otro trabajo que se sugiere para revisión y consulta sobre la temática del normalismo rural es Coll (2015).

¹⁶ Cabe señalar que las normales rurales operan con la modalidad de internados para posibilitar el proceso de formación docente, actualmente tienen un plan de estudios de cuatro años. Tamazulapan continúa operando como un internado de mujeres.

¹⁷ Véase Bautista y Briseño (2010: 138-139): en la década de 1960 “en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IIISEO), para capacitar a

la inconformidad y se incorporan otros sectores, como los muchachos que fundaron la Federación de Estudiantes de Oaxaca. Las condiciones de los maestros promovieron las demandas centradas en dos puntos: *a)* el pago de los salarios de los trabajadores de la educación (a muchos maestros les debían tres o cuatro años de sueldos), y *b)* el rechazo a la imposición de los dirigentes estatales desde las instancias del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional. Dichas cuestiones se conjugaron para la activación del MRM, por lo que la actividad de brigadeo y las denuncias se incrementaron, de tal forma que: “fue creciendo la estructura y fue naciendo una instancia como la Asamblea de Valles Centrales, integrada con puros secretarios generales y ahí empezaron a nombrar brigadistas. Los secretarios generales que no querían participar en la lucha eran destituidos y se nombraban en las delegaciones sindicales los comités de lucha, cuya tradición política venía de las normales rurales” (Maestro Ángel).

A través de este trayecto para “ir haciendo la CNTE en Oaxaca”, en 1980 los maestros lograron participar en el Congreso Estatal en Huajuapán y manifestarse en la marcha del primero de mayo en el zócalo de la capital oaxaqueña. “Toda esa inconformidad hizo que surgiera el movimiento y se fueran definiendo sus demandas económicas y políticas, como la destitución del secretario general y de todo el comité de la sección para romper con la imposición de directores y supervisores en las escuelas y zonas” (Maestro Ángel).

Esto posibilitó crear una estructura sindical paralela llamada Asamblea Estatal del Magisterio y establecer procesos de negociación, ya que en ese momento actuaban dos comités sindicales, el llamado institucional y el que configuraba la naciente estructura de la Asamblea Estatal del Magisterio:

en 1980, los institucionales (SNTE) toman la Sección 22, para tener dos comités seccionales, ahí mandaban el dinero para empezar a dividir al magisterio oaxaqueño. Las relaciones y las prácticas de comunicación entre

los maestros en el trabajo con la comunidad [...] Las condiciones de los maestros bilingües y los maestros de escuelas federales eran muy distintas. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones. Eso dio pie a que por la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena del tipo de educación, los egresados del IISEO constituyeran la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO). En 1978, desaparece el IISEO y se crea la Dirección General de Educación Indígena, que asume la función de promover la educación bilingüe y bi-cultural; los maestros del CMPPIO se organizan como Dirección Regional del Plan Piloto. En la década de 1980, los maestros del CMPPIO participaron en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)”.

docentes se desarrollan en diversos espacios, como el de la Escuela Normal Superior de Oaxaca [...] entonces esos chiapanecos que venían a estudiar de allá comenzaron a transmitir, a platicar de la necesidad de participar en la lucha del movimiento magisterial [...] y de organizar a la Coordinadora (Maestro Ángel).

Fue en marzo de 1982 cuando se logró establecer la Sección Sindical, a partir de la acción local de la disidencia magisterial (Couoh, 2009: 82).

Tercer momento: “Hacerse de la CNTE”, relatos en movimiento de la memoria disidente en la experiencia de sujetos situados

Tras comprender la metáfora político-social de la frase: “se va haciendo”, podemos ubicar el movimiento social-magisterial como un proceso histórico y político. Apelamos a la condición colectiva sobre la organización, que en este apartado ubicamos como lugar de encuentro y construcción, donde los planteamientos políticos, filosóficos y pedagógicos configuran las formas de organización colectiva, el espacio de lucha y resistencia oaxaqueña, a través de las experiencias de “cómo se hicieron de la CNTE” sus docentes.

La noción de “zonas de experiencia” (Medina, 2016a) nos permite acercarnos a los actores sociales a través de sus relatos en los momentos de organización y participación en el movimiento social de Oaxaca de la CNTE. Por lo tanto es necesario mencionar que no resultan ser los sujetos, los objetos de conocimiento, ni los ejemplos de la sesuda argumentación conceptual (desde una visión colonial del pensamiento); más bien, representan los motivos que los movilizan para la comprensión de los sentidos y procesos de la acción colectiva en los sujetos situados (Medina, 2015) que construyen espacios y experiencias en su intensa lucha por gestar procesos y formas de pensamiento descolonial y decolonial.

Maestros disidentes: Francisca y Ernesto

En este apartado se esboza un acercamiento a los procesos de subjetivación política de la experiencia, tomando como punto de partida el relato de las experiencias culturales, sociales, políticas y educativas de Francisca y Ernesto: padres de familia y docentes organizados en el movimiento

social pedagógico-magisterial en Oaxaca (CNTE). Dicho relato se basa en construcciones autobiográficas y en distintas metodologías colaborativas con sentidos decoloniales y de reflexividad.

Ernesto¹⁸ es un profesor que ha trabajado durante más de 39 años. Su trayectoria de participación en la CNTE da cuenta del proceso de gestación de ésta, es decir “hacer la CNTE” en Oaxaca. Se basa en su experiencia como docente indígena: primero como promotor cultural bilingüe, después como maestro bilingüe, director técnico y actualmente como formador de docentes. En el ámbito sindical, siempre ha reivindicado: “ser docente originario ñuu savi (mixteco)”, ha sido “comisionado por los compañeros de base en distintos cargos sindicales”. En varias ocasiones fue nombrado: “delegado efectivo y fraternal de los precongresos seccionales de la Sección 22 y de la CNTE”. Desde su ingreso al magisterio ha participado activamente en la defensa de los derechos laborales y educativos, sobre todo cuando comprendió que “el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación desde su creación en la década de 1940, más que defender los derechos de los trabajadores de la educación, sirve de control político mediante secretarios generales que funcionan como caciques sindicales [...] la información y participación activa son indispensables para un nuevo sindicalismo”. Las actividades que le han posibilitado a Ernesto “mantenerse en movimiento, han sido los brigadeos, nacionales y estatales”. Las brigadas acuden a distintas escuelas para informar e invitar a los maestros a incorporarse al movimiento magisterial; reciben apoyos económicos a través del boteo y alimentos. Recuerda que en la movilización de 1989:

fue muy impactante la gran solidaridad de los compañeros maestros del estado de Morelos y del DF, y no se me olvida jamás que una de las maestras tomó un radio transistor de sobremesa de un cubículo y me lo regaló para mi delegación diciéndome: para que los compañeros estén al tanto de la información y de las acciones que el gobierno hace; nosotros teníamos varias semanas plantados en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

La amplia trayectoria del profesor Ernesto es considerada por él mismo como: “militancia de base en el movimiento magisterial oaxaqueño”; resalta su participación como docente indígena en el año 2006: “porque

¹⁸ La investigación colaborativa con el maestro Ernesto (2014–2016) permitió conocer diversos ámbitos de acción política al interior del movimiento magisterial, al ser uno de los maestros fundadores de la CNTE con larga trayectoria en las normales rurales.

esta etapa no sólo fue de movilizaciones, bloqueos, plantones, sino que se concretó una estrategia de lucha a través de las barricadas en todas las entradas de la ciudad de Oaxaca”. En las barricadas a veces ocurrían hechos lamentables:

se ponía en peligro máximo la propia vida [...] cayeron varios compañeros nuestros: cómo olvidar el cobarde asesinato del compañero José Colmenares, quien cayó a unos metros delante de mi persona, o la brutal represión que ejerció el ex gobernador Ulises Ruiz, a las cuatro de la mañana del 14 de junio de 2006, cuando desalojó violentamente con sus policías a los pocos compañeros que se encontraban en el Centro Histórico de la ciudad de Oaxaca.

La maestra Francisca¹⁹ es hablante mixe y actualmente es formadora de docentes, ha participado en la CNTE desde 1990, cuando comenzó a laborar en el magisterio y se integró a la Sección Sindical 22. Poco tiempo después fue comisionada para participar en una movilización en la Ciudad de México.²⁰ Era la primera vez que llegaba al Zócalo de la Ciudad de México, llegaron “maestros de otros estados [...] nos establecimos en plantón por la explanada de Santo Domingo”, esperando que “la comisión negociadora fuera recibida”. Francisca se integró a la acción política con sentidos diversos, a nivel personal le provocaba “incomodidad, miedos, angustias”; para una mujer indígena joven abandonar su casa y trasladarse a un lugar desconocido resultaba una verdadera ruptura cultural. Por otra parte, su formación docente y su ingreso a la CNTE la obligaban a asumir una posición clara al interior del movimiento “sabía que tenía el compromiso de pelear por nuestros derechos como gremio magisterial”, aunque también reconoce que: “de forma real en ese momento yo no lograba entender ni dimensionar sus implicaciones”.

En la noche, por su inexperiencia en este tipo de acciones, Francisca ignoró algunas recomendaciones básicas de los profesores: mantener consigo sus pertenencias, siempre seguir al contingente y cuando duermes o descansas en un plantón “¡No quitarse los zapatos!” Francisca nunca había dormido en la calle, en una ciudad desconocida; pero ante el cansancio, deci-

¹⁹ Los proyectos de investigación colaborativa con Francisca datan de 2014. La posibilidad de dialogar y reflexionar con ella permite comprender los procesos de subjetivación política. Cabe señalar que este apartado tiene como referencia el artículo de Medina (2016).

²⁰ La incorporación de docentes de reciente ingreso forma parte de las estrategias político-sindicales de formación, como explica Francisca: “para concienciarnos sobre las necesidades ejes de la educación básica”, y conocer “el pliego de demandas educativas, laborales y salariales”.

dió quitarse los tenis. En la madrugada despertó sobresaltada ante las voces de alarma que gritaban “¡corran, corran, vienen los granaderos!” Aunque todos sus compañeros corrían y le indicaban que corriera, ella comenzó a buscar uno de sus tenis: “entre el terror algún camarada desconocido me jaló de los brazos para alejarme de ahí”, ya que el cuerpo policiaco estaba agrediéndolos y lanzaba gas pimienta. Francisca iba corriendo, con la visión nublada y con “un tenis en la mano”. Al reaccionar se percató de dos cosas: por un lado que había extraviado todas sus pertenencias, y por otro, que “los compañeros de mayor experiencia en este tipo de movilizaciones fueron a contener a los granaderos”.

Casi al amanecer le comunicaron que habían podido recuperar su mochila pero “el otro tenis nunca apareció”. Después de esta primera experiencia concreta con la CNTE, Francisca comenzó una activa participación sindical, así como profundas reflexiones a partir de interrogantes, como, ¿por qué teníamos que pasar por esos peligros y esas incomodidades?, ¿por qué nos habían agredido, si no estábamos haciendo mal a nadie, al contrario?, ¿quién había sido el compañero que sin conocerme me protegió?, ¿por cuánto tiempo había que permanecer así?, ¿qué contenía nuestro pliego de necesidades y por qué no lo recibían pronto?

Cuarto momento: “Acompañar y crecer junto con la CNTE”, relatos intergeneracionales, participación de familias, niños, jóvenes

Los niños, jóvenes y adolescentes como sujetos sociales activos participan de distintas formas en el movimiento social de la CNTE; ya sea como hijos de los docentes movilizados, integrantes de sus familias o bien por el hecho de ser estudiantes, ya que indirectamente se ven implicados. Este contexto, que ha tenido por lo menos tres momentos de movilización y represión muy fuertes,²¹ ha contado con la participación no sólo de los

²¹ Considerando los ciclos de protesta de Tarrow (1997: 263), los momentos recientes más fuertes han sido con la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) 2006-2007 (Martínez, 2009); la oposición a las reformas estructurales, en particular a la educativa entre 2012 y 2013, que condujo a un violento desalojo de los profesores en el Zócalo de la Ciudad de México. En septiembre de 2014 se llevó a cabo la masacre y desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en Iguala, Guerrero. En mayo de 2016 inicia un paro de labores en Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, sumándose de manera tardía la sección de la Ciudad de México; durante esta jornada de movilización, en junio se produjo una masacre en Nochixtlán, Oaxaca, en contra de

maestros, sino de sectores amplios de la sociedad, como las familias, jóvenes y niños. Este hecho que permite dar cuenta de un activo proceso intergeneracional que configura los sentidos sociales de permanencia y cambio no sólo de la CNTE como instancia organizativa, sino de los núcleos vitales de diversas formas de socialización entre generaciones.

Sin embargo, a pesar de la violencia desatada en contra del magisterio, los docentes-padres de familia no sólo se oponen a la reforma educativa por considerarla “más de índole laboral que académica”, sino que impulsan como parte de sus demandas democratizar la enseñanza a través de la construcción permanente de “otros espacios pedagógicos”, culturales y deportivos en sus comunidades. En estos espacios de persistencia y resistencia se gestan proyectos de transformación educativa, que son considerados como “un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar de forma articulada en los diferentes movimientos regionales” (Martínez-Luna, 2014) y que son elementos fundamentales del planteamiento político, filosófico y pedagógico que, en la práctica, constituyen planes educativos de vida comunal.

Los proyectos pedagógicos, aunque son impulsados por maestros o precisamente por eso, cuestionan claramente la educación escolarizada del Estado, y generan procesos educativos fuera del aula que fortalezcan su identidad étnica, cultural y den solución a las necesidades sociales de sus comunidades. Los jóvenes y niños son los actores emergentes en estos espacios pedagógicos en la capital oaxaqueña y en distintas regiones del estado; tal es el caso de Mariposa,²² estudiante zapoteca de 19 años, quien recuerda que desde niña ha transitado a través de los bloqueos de los maestros, teniendo cierta cercanía con ellos. Mariposa comenzó a participar en el movimiento de su región a los 16 años en unos “cuadros de estudios político-filosóficos” en los que ella era la única mujer:

Un maestro de la Sección 22 que estudió su maestría en la UNAM y estaba en el proceso del doctorado, se fue al extranjero, lo becaron y todo con las becas del Conacyt. Él y su hermano querían formar los cuadros porque su

toda la población incluyendo niños y jóvenes; este prolongado paro de labores fue suspendido de manera diferenciada entre septiembre y octubre de ese mismo año.

²² El primer acercamiento a Mariposa fue durante los diplomados y la maestría (2014-2016), coordinados por la Fundación Comunalidad, con la que colabora. Su experiencia política y en torno a la comunalidad ha sido fundamental para ubicar el movimiento social ampliado al que se hace referencia en este texto.

intención era formarnos desde todas las concepciones europeas y de Occidente pero con temas como democracia, participación ciudadana y de ahí ir incidiendo en las políticas de la comunidad. Ser actores por barrios, formar líderes básicamente, formar a la gente con otras ideas, era su mentalidad.

Sin embargo, en los grupos de reflexión se reproducía cierta perspectiva no comunalitaria sobre los conocimientos y formas de enseñanza-aprendizaje:

Empezamos a reunirnos a partir de las problemáticas de la comunidad, en un listado que hicimos, encontramos la política y la educación como los dos principales problemas. ¿Cómo vamos a resolver la política si la educación es donde está el problema? En la forma en que hemos sido educados. En ese año iniciamos con educación, con perdón de la palabra, se mandó a la fregada lo de los “cuadros políticos...”, porque respondían a lo mismo. Entonces empezamos a decir hay que deseducarnos.

Así empezaron a fortalecer el proyecto comunal desde el ámbito educativo: “No servía de nada que hubiera universidades y tecnológicos en la comunidad, si los agrónomos no trabajaban la tierra ni hacían proyectos que fortalecieran la soberanía alimentaria de la comunidad”. Fue a través de las reflexiones en este espacio como nació la idea de una universidad comunalitaria:

Me metí a estudiar Comunicación y un día llegué diciendo ya estoy harta, entonces un maestro que impulsa los proyectos de comunalidad me dijo, vamos a construir algo, para jóvenes como tú que no quieren este tipo de educación [...] Vamos hacer una propuesta, una forma de educación donde haya lo que tú quieres aprender pero también lo que tú quieres compartir [...] ir cambiando ese volteo de la tortilla quemada de un lado, ir resignificando un poco los conceptos pero también lo que hacemos.

La experiencia y formación de Mariposa ha sido apoyar a los maestros de la Fundación Comunalidad, en los diplomados y la maestría que coordinan, se convierte para ella en un espacio donde se comparten saberes interculturales y se construyen conocimientos desde la comunalidad: “Tú te vas a la UNAM y hay institutos donde lo encuentras todo, pero en Oaxaca no [...] tú te vas a la experiencia con la gente y ahí lo encuentras, no hay una base de datos, la base de datos está viva. No es una base en una biblioteca en un sistema, justo hacia allá vamos, estamos en un proceso de construcción de ese conocimiento”. Para Mariposa se presenta una

opción desde la construcción social de sus necesidades y la subjetivación política que ha construido intergeneracionalmente a sus 19 años, en dos décadas de álgida participación comunal y magisterial en Oaxaca, proceso al que denominamos acompañar y crecer “haciendo la CNTE”.

La subjetivación política de los actores involucrados en el movimiento ha llevado a la construcción de nuevos planteamientos pedagógicos al interior de las comunidades, que resignifican la idea de educación y fortalecen los referentes identitarios como estrategias de resistencia comunitaria frente a la represión. Tal es el caso de la Banda Infantil de Música Mixe, impulsada en un barrio de un municipio conurbado de la capital oaxaqueña.

Los niños y niñas de la Banda Infantil de Música Mixe

La enseñanza de la música como elemento identitario indígena se utiliza para fortalecer los lazos comunitarios entre niños y jóvenes, haciendo del lugar de enseñanza-aprendizaje un espacio de cohesión y pertenencia para los niños. En la banda se reúnen todos los hijos de los docentes indígenas, los sábados y domingos desde hace cuatro años, a pesar de la movilización, incluso en momentos de represión por parte de la policía. Motivo por el que ya no sólo participan niños sino adolescentes de 15 y 17 años de edad.²³

Para estos niños y jóvenes indígenas, la educación, la cultura y la organización no sólo se aprenden en la escuela, sino en la familia y la comunidad. Al pertenecer a las familias de docentes en protesta civil, en el contexto de Oaxaca, participan de diversas maneras en la organización política, situación que los conduce a recrear una serie de elementos de esas formas de lucha social en la que sus padres configuran diversas prácticas, como lo recuerda Sir Nacho,²⁴ estudiante e hijo de docentes: “Recuerdo una marcha después de 2006, había mucha gente con pancartas, es la imagen que

²³ Como explica la maestra Francisca, la banda nace como una necesidad de atención “a nuestros hijos, primero que se siguieran identificando con elementos culturales de los ayuuk jaay (mixes) y mayormente como hijos de la lucha y la resistencia, desde lo que hemos vivido como trabajadores de la educación en la CNTE, entonces como equipo que nos autodenominamos de la resistencia, organizamos para que nuestros hijos pudieran convivir, estudiar, practicar música y deportes los fines de semana”.

²⁴ Sir Nacho, de 14 años, como participante de la banda de música desde que comenzó e hijo de padre y madre docentes organizados, ha crecido prácticamente al lado del movimiento magisterial de la CNTE. Se ha podido tener contacto con él (2014-2016), reflexionar y conocer sus puntos de vista sobre la defensa de la educación.

más recuerdo de mi infancia [...] tenía como siete años, salí a apoyar a la gente. Cuando el pueblo oxaqueño se une sí se puede [...] Lo que me preocupa es que este movimiento desaparezca, y de mis padres que los despidan o pierdan su trabajo porque les apliquen la reforma”.

A través de sus dibujos-textos²⁵ los niños y jóvenes de la banda de música representan, se apropian y conquistan el espacio público, mientras que el ámbito escolar cobra fuerza y sentido como referente de pertenencia y como lugar de disputa representado por los padres y docentes organizados.

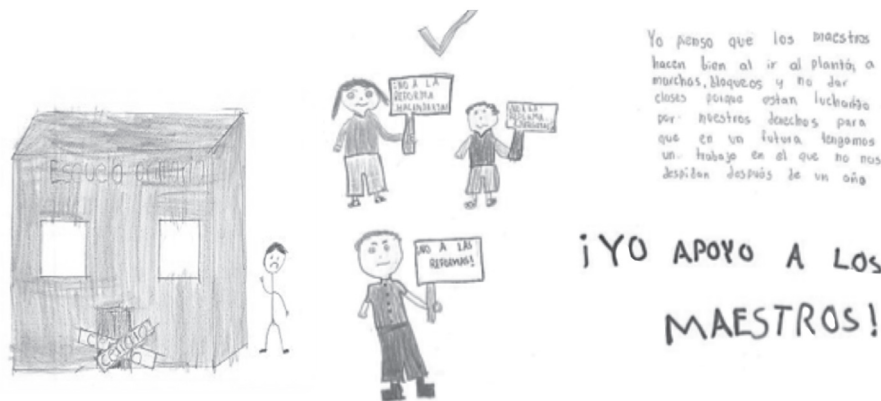


Figura 1. “La escuela cerrada”.
Niño de diez años.

Figura 2. “Apoyo a los maestros”.
Niña de diez años.

En estas expresiones gráficas se describen situaciones del espacio público, de la educación y la movilización social. Mientras en un dibujo se muestra a la escuela como un territorio infantil de experiencia cotidiana y apropiación, que se encuentra “cerrada”, “clausurada”, en el siguiente dibujo se muestra a los docentes tomando la calle, para poder expresar sus demandas educativas. Las confrontaciones en vías públicas y carreteras también se expresan gráficamente en las calles “tomadas” y cerradas como parte de las protestas docentes, pero además pueden verse cuerpos derrumbados, que presentan indicios de sangre.

²⁵ Además de las entrevistas semiestructuradas y las charlas con los niños y jóvenes en el espacio de la Banda Infantil de Música Mixe, se utilizaron los dibujos-textos como dispositivo metodológico para entablar el diálogo, sobre el movimiento social impulsado por sus padres y maestros (2014-2016).



Figura 3. “Confrontación”.
Niño de diez años.

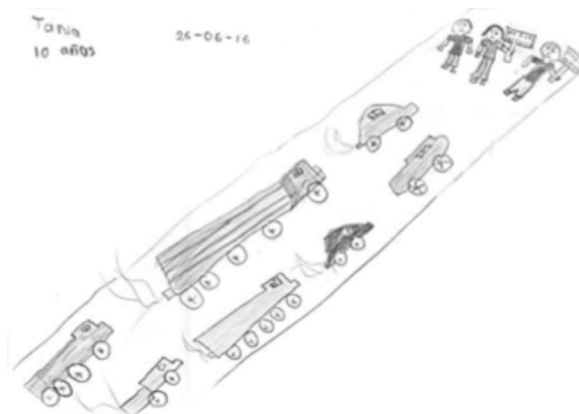


Figura 4. “Bloqueo carretero”.
Niña de diez años.

Los dibujos expresan gráficamente situaciones que generan emociones contradictorias, pero que virtualmente potencian la reflexión y argumentación crítica e informada de los niños para entender la lucha de sus padres por la educación, más allá del espacio escolar.

Otro elemento importante que los niños expresan a través de los textos que acompañan sus dibujos es la implicación de los medios de comunicación masiva y las redes sociales, que en muchas ocasiones carecen de veracidad e incluso promueven el miedo para desmovilizar y desmoralizar a los miembros de la organización, pero que en otras ocasiones sirven como la única herramienta para mantenerse informado sobre el movimiento.



Figura 5. “Lo vi en las noticias”.²⁶
Niño de siete años.



Figura 6. “Pollos chamuscados”.²⁷
Niño de once años.

²⁶ “Lo vi en las noticias, me preocupa que no lleguen los alimentos, quisiera que hubiera clases”.

²⁷ Pollos, cuando los federales atacaron el pueblo, estaban ahí los pollos en el tráiler, cuando los federales prendieron el fuego, y se vinieron los pollos a la carretera y se chamuscaron, a través de los celulares lo vi. *Proceso*, 19 de junio de 2016: 10. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/446216/nochixtlan-la-policia-federal-disparo>

La violencia política marca las subjetividades de los niños pero también lo hacen las resistencias (Rico, 2016), la organización y las memorias heredadas (Medina y Martínez, 2016) de sus padres movilizados en torno a la CNTE. A través de la expresión gráfica, los textos producidos y la situación de diálogo sobre los mismos, ofrecen elementos para cuestionarnos sobre los modos de subjetivación infantil, en los que la experiencia de sus mundos son plataformas para emerger como sujetos. Los niños y jóvenes que han crecido en medio de las movilizaciones de sus padres construyen sus propios discursos, representaciones e imaginarios, tal como se expresa en el dibujo de Estrella.



Figura. 7 “No somos uno, no somos cien...”

Aunque la joven de 15 años no quiso escribir un texto sobre su dibujo, desde el punto de vista gráfico es muy detallado. Los elementos que sobresalen son el torso de un hombre con la banda presidencial llena de sangre y la niña que llora al lado superior izquierdo, que seguramente es ella con un libro en las manos. La presencia de granaderos también manchados de sangre formados en fila, todos uniformados, permite ubicar que la niña los ha visto en otras ocasiones y que son los encargados de reprimir a la población movilizada. Cabe recordar que Estrella tenía seis años cuando los granaderos y miembros de seguridad pública entraron a Oaxaca para reprimir a la población organizada en tono a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), en 2006-2007. En su dibujo, los granaderos se dirigen a un grupo de personas muy compacto pero que

en el dibujo se ve muy pequeño frente a la violencia representada, lo cual habla de las emociones contradictorias que experimenta Estrella, por un lado la impotencia y por otro el valor, la fuerza y la determinación expresada en la consigna política que la joven escribe sobre este pequeño grupo de maestros: “No somos uno, no somos 100, pinche gobierno, cuéntenos bien”. En este mismo sentido, Sir Nacho, de 14 años, expone en su testimonio un recuerdo de su infancia similar al descrito por el dibujo de Estrella. Sir Nacho se refiere al momento en que entendió que sus papás estaban luchando y por lo tanto corrían peligro en las confrontaciones con los policías y granaderos:

No recuerdo muy bien, sólo recuerdo la cantidad de gente en la marcha [...] Sí recuerdo la cantidad de veces que mi papá regresaba muy noche, con eso de que andaba en las barricadas, con todos los enfrentamientos con la policía. Recuerdo que a veces me ponía a llorar porque no llegaba mi papá, unos momentos difíciles, pero como me decía unido el pueblo, todo se puede (Sir Nacho).

Además de la violencia ejercida por la policía, el dibujo de Estrella y el testimonio de Sir Nacho también expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de los maestros al creer que, aun frente la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. La conciencia, subjetividad política de los niños se construye así, mediante relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios que dan cohesión a la organización magisterial y en cierto sentido ofrecen protección, enseñanzas, y cierta seguridad a las nuevas generaciones.

Colofón

En estas experiencias biográficas como experiencias de participación (Aceves, 2001) podremos vislumbrar ciertos núcleos-procesos-ejes que han configurado su experiencia al ejercer y ampliar la territorialidad de su acción y la subjetivación política, a través del análisis de ciertos referentes a partir de los cuales los maestros fundadores, los docentes indígenas, los niños y jóvenes recrean los tránsitos de su experiencia. Resulta el ejercicio de un proceso doblemente experiencial, que comprende actos y sentidos en resonancia que condensan circunstancias al relatar momentos de

inclusión o de desincorporación al ir “Haciendo la CNTE”, “Hacerse de la CNTE” y “Caminar y crecer junto con ella” para incorporarse a otras prácticas de acción social, es decir constituir nuevos sujetos sociales, sentidos y miradas que subvierten y trastocan los lugares y espacios sociales.

Los relatos de los sujetos situados y sus relaciones intergeneracionales permiten pensar en procesos, a los que Zibechi (2006: 141) nombra “desalienaciones colectivas”, lo que nos conduce a pensar en un movimiento social ampliado de mujeres, de familias, de jóvenes, de niños, de organizaciones sociales campesinas e indígenas que adquieren presencia a través de las demandas y de la acción movilizadora del magisterio en Oaxaca.

Desde estos espacios de persistencia y resistencia se gestan proyectos de transformación educativa, en los que se construyen planes educativos de vida comunal, como parte de la responsabilidad de la organización magisterial de comprender, resistir y construir colectivamente. A través de sus proyectos de formación articulados en torno a la idea de pedagogías comunales, se busca construir, como señala Jaime Martínez-Luna (2014): *a*) la comprensión básica de las formas de existir que sustentan la vida misma a partir de los elementos materiales, colectivos y comunales que constituyen el ser social; *b*) un debate frente al individualismo teórico, metodológico y educativo de las competencias y la eficiencia; *c*) desarrollar una propuesta que gire entre lo comunal, lo colectivo y la comunalidad para producir referentes didácticos y educativos que impliquen procedimientos metodológicos con incidencia creativa de las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida (cómo se vive conociendo) y su reflexión como construcción colectiva; *d*) la configuración y construcción de proyectos de carácter colectivo en las prácticas de alimentación, salud y energéticos, concebidas como procesos, base y sustento de la existencia y reproducción social, ya que a través de ellos es posible gestar una suficiencia comunal.

Estos ejes político-pedagógicos propician los vínculos con la escuela y otros espacios de acción política solidaria y transformadora a través de los usos y sentidos en la formación de la infancia comunitaria e indígena en instituciones públicas y en diversos lugares y prácticas socioculturales que se ubican en distintas regiones del estado de Oaxaca.

En consecuencia, las formas de intervención magisterial se realizan en diversos contextos que se caracterizan por una larga trayectoria de movilizaciones y actos de resistencia de los pueblos indígenas de cada región. Así, los docentes organizados en la CNTE reconocen y se incluyen tan-

to en el proyecto social para la construcción de la autonomía regional, indígena y comunalitaria, como en el impulso de proyectos pedagógicos definidos con base en las necesidades educativas de las escuelas públicas, lo que ha propiciado que las propuestas pedagógicas sean producto de la articulación entre la movilización y organización seccional y sindical y las demandas sociales, tal es el caso de las luchas indígenas frente a la explotación minera en sus comunidades y de la apropiación de sus bases territoriales por parte de supuestos proyectos de ecodesarrollo. Éste ha sido el contexto del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) (IEEPO, 2013); proyecto impulsado por la Sección 22 de Oaxaca desde 2011-2012 hasta julio de 2015.²⁸

La intención de apropiarse del trabajo docente como un eje de las demandas de la CNTE constituye un amplio proyecto educativo y pedagógico que no sólo se dirige hacia los niños en las escuelas, la formación inicial y la actualización de los propios docentes, sino que se expresa —a través de la acción de una memoria social que se exterioriza en la definición de una horizontalidad desde la perspectiva decolonial— en la búsqueda de proyectos propios y autónomos, no sólo escolares sino educativos, comunitarios, regionales y geopolíticos, en donde la apuesta es por una concepción biopolítica de la vida autónoma comunal de los pueblos indígenas.

Cabe señalar que hemos conocido a lo largo de más de cinco años de trabajo con el movimiento más de diez propuestas o “tequios” pedagógicos sobre diferentes temas y espacios; propuestas comunales: diplomado y maestría en comunalidad educativa, maestría en educación comunal, libros de texto y programas escolares del “buen vivir”, barricadas pedagógicas, diversas acciones de investigación e intervención pedagógica a partir del PTEO, “burri-libros” y ferias de fomento a la lectura, la pedagogía *guetza*, la propuesta del nombre propio. Acciones todas ellas que confluyen en la emergencia de sujetos sociales en busca de construir alternativas, proyectos de autonomía y suficiencia comunal a través de la organización magisterial.

²⁸ Aunque se continúa impulsando el PTEO, en esta fecha el IEEPO fue intervenido por la policía federal, para detener el progreso de este programa, que favorecía la creación de una ley educativa propia para Oaxaca.

Bibliografía

- Aceves Lozano, J.E. 2001. "Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes", *Espiral*, VII(20):11-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802001>
- Bautista, E. y L. Briseño. 2010. "La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política", *Matices*, 5(11): 133-146.
- Civera, A. 2015. "Normales rurales. Historia mínima del olvido", *Nexos*, 1 de marzo 2015. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>
- Coll, T. 2015. "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia", *El Cotidiano*, 189: 83-94. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- Corona, B. y O. Kaltmeier (coords.). 2012. *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Couoh, R.C. 2009. *Treinta años de luchas clasistas del magisterio mexicano (1979-2009)*. México: Horizonte Rojo.
- García Jiménez, P.E. 2009. "CNPA otra vez el Plan de Ayala", *La Jornada del Campo*, 26, 4 de noviembre. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/11/14/cnpa.html>
- Hernández, L. 2016. *La novena ola magisterial*, México: Rosa Luxemburgo Stiftung.
- . 2013. "La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial", *El Cotidiano*, 179: 5-25. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012002.pdf>
- IEEPO/CEDES, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca/Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (2013). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>
- Long, N. 2007. "La construcción de un marco conceptual e interpretativo", en *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*, México: CIESAS/El Colegio de San Luis, pp. 107-148.
- Martínez-Luna, J. 2014. "Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre", 19 de mayo, Disponible en: <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>
- Martínez Vázquez, V.R. (coord.). 2009. *La APPO: ¿Rebelión o movimiento social? Nuevas formas de expresión ante la crisis*. Oaxaca: UABJO.

- Medina, P. 2014. “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores”. Proyecto de investigación, área académica 5. México: UPN.
- . 2015. *Abriendo Sur-cos*. México: UNACH/UI-Chiapas/UABJO.
- . 2016. “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”. Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México: UPN.
- . 2016a. “Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE”, *Tramas*, 46 (en prensa).
- Medina, P. (coord.). 2015a. *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. México: UNACH/UI-Chiapas/UABJO.
- Medina, P. y Martínez. En prensa. “Hijos de mujeres indígenas organizadas en la Ciudad de México. Dispositivos metodológicos para el diálogo: Crear espacios de resistencia. De dónde vengo, de qué me enfermo y cómo me curan (herbolaria)”.
- Melucci, A. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Modonesi, M. 2010. “Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política”, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Prometeo Libros. Disponible en: <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/modonessi.pdf>
- Muñoz, A. 2008. “Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37): 377-417. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003704.pdf>
- Padilla, T. 2008. “Othón Salazar: la dignidad revolucionaria”, *La Jornada*, 15 de mayo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/05/15/index.php?section=opinion&article=a04a1cul>
- Proceso. 1977. “Fugaces rectores en Oaxaca”, 15 de enero. Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/2839/fugaces-rectores-en-oaxaca>
- . 2015. “Nochixtlán: también la Policía Federal disparó”, 2069: 10, Disponible en: <http://www.proceso.com.mx/446216/nochixtlan-la-policia-federal-disparo>
- Reina, L. 2011. *Indio, campesino y nación en el siglo xx mexicano*. México: Siglo XXI.

- Rico, A. 2016. "Memorias e imaginarios: una familia tseltal zapatista en contexto de guerra y autonomía". *Dossier sobre la Familia. Devenir, Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, 30.
- . 2017. "Narrativas, memorias e interacciones: mujeres-madres, niñas y niños indígenas zapatistas en las prácticas socioeducativas, políticas y de resistencia ante la guerra en Chiapas". Tesis de doctorado en Investigación Educativa. Universidad Veracruzana.
- Segato, R. 2011. "Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial", en K. Bidaseca y V. Vázquez Laba (comps.), *Descolonizando el feminismo desde (y en) América Latina*, Buenos Aires. Godot, pp. 17-48.
- Street, S. 2005. *La conflictividad docente en México: 1998-2003*. México: CIESAS-Occidente/Clacso.
- Tapia, L. 2008. "Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política", en *Política salvaje*. La Paz: Clacso/Muela del Diablo/Comunas, pp. 53-68. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/tapia/>
- Tarrow, S. 1997. *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Torres Hernández, A. 2016. "Educación y sindicalismo en el siglo xx. El corporativismo en el SNTE: Apuntes para la reflexión", en *El poder y la educación en el proyecto de nación*, México: UAM-X.
- Zemelman, H. 2012. *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.
- Zibechi, R. 2006. "La emancipación como producción de vínculos", en *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Clacso.
- . 2007. *Autonomías y emancipaciones. América Latina en Movimiento*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Programa Democracia y Transformación Global.

Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia

Marcelino Guerra Mendoza y Roberto González Villarreal

La reforma educativa en México no tiene fronteras. Sus efectos y afectaciones no tienen límites; representa una forma de gobierno total de escuelas, instancias operativas, maestros, alumnos, directores, supervisores, apoyos técnicos pedagógicos, autoridades y padres de familia; es decir, una recomposición radical de las instituciones, las subjetividades y las interrelaciones en el territorio educativo con el subterfugio de la calidad.

Su dominio no es temporal ni transitorio, está diseñada para un largo tiempo. Empezó con el logro educativo de los alumnos para después centrarse en la idoneidad de los maestros a través de una evaluación obligatoria, permanente y opaca, hasta aterrizar en los lineamientos para la formación de los nuevos maestros, las estrategias y mecanismos para los programas Escuelas al Centro y Escuelas al Cien, que es finalmente donde se centraliza la reforma. Pretende una nueva escuela, un nuevo maestro y nuevos alumnos. Repetimos: subjetividades, instituciones e interacciones son el material y el propósito de la reforma educativa (González Villarreal, Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2017).

Al afectar directamente las prácticas pedagógicas y, con ello, las prácticas de subjetivación, va más allá de la regulación de la interacción maestro-alumno, trasciende hasta la formación de un nuevo sujeto económico, el *capital humano*. Su determinación y alcance es el gobierno de la sociedad en general y, en lo particular, el de los individuos, grupos sociales y comunidades educativas.

La reforma no es sólo una política pública que se diseña e implementa en la forma de cambios jurídicos, nuevos organismos, líneas de acción, planes y programas. Esa visión jurídico-administrativa del gobierno vela

interesadamente los poderes que se desatan. Digámoslo claramente: la reforma es una guerra, un dispositivo táctico-estratégico que se ejerce en lo que denominamos el territorio educativo —en lugar del tópico Sistema Educativo Nacional (SEN), un concepto fijado, instrumentalizado e institucionalizado en la legislación educativa—. Al contrario de eso, el territorio educativo es un campo de fuerzas agonistas, que se enfrentan permanentemente por la definición de los objetos educables, los objetivos educativos, los espacios, los actantes, los medios, mecanismos, saberes y organismos educativos. El SEN es una institución, el territorio educativo es un campo de fuerzas en tensión permanente.

¿Por qué una guerra y no una simple política educativa? Porque la política educativa, otra vez, sólo se refiere a los procesos instrumentales de un conjunto estratégico; la política pública se presenta como un *dictum* técnico-racional, su discurso se revela falso cuando la reforma explícita y procesalmente construyó un adversario-enemigo, una táctica demoledora (la *blitzkrieg* legislativa), un arsenal estratégico-conceptual (autonomía de gestión, calidad educativa, evaluación obligatoria y permanente), una articulación de fuerzas políticas y económicas (Mexicanos Primero, Pacto por México, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]), y utilizó las formas posmodernas de la guerra: control de mentes y corazones, *spin doctors*, técnicas semióticas y cognitivas en la elaboración de los marcos conceptuales, además de los conocidos y tradicionales métodos policiaco-militares, represiones, encarcelamientos, asesinatos. La reforma se planteó según los postulados de la guerra posmoderna (González Villarreal, Rivera Ferreiro y Guerra Mendoza, 2017).

El primer enemigo a vencer fue el maestro, porque es el que forma a los otros, pero no quedó ahí, siguieron la escuela y sus comunidades educativas. No ha cesado. No cesará mientras sigan las resistencias. ¿Qué ha ocurrido ante este proceso beligerante y, muchas veces, avasallante? ¿Cómo han enfrentado la guerra los maestros, los directivos escolares, los padres de familia, los estudiantes, los colectivos escolares? ¿Qué han hecho? ¿Qué han pensado, debatido, reflexionado? ¿Cómo han actuado?

En las cronologías establecidas pueden encontrarse algunos datos que mueven a reflexión. Por lo general, los maestros en resistencia han reaccionado como siempre, sujetos a la tradición del movimiento magisterial; alimentados por los planteamientos de investigadores, académicos, asesores y críticos que consideran la reforma únicamente como laboral, administrativa y punitiva contra los maestros de educación básica y media superior,

desligándola por completo del involucramiento social de la población en la defensa del bien común que representa la educación, han dejado pasar que todo proceso educativo a lo largo de la historia conlleva, además de prácticas pedagógicas concretas, prácticas de subjetivación acordes con los intereses económicos, sociales, políticos y culturales del momento.

Ante este panorama surge la interrogante que orienta la presente contribución: ¿Cómo se han construido alternativas de resistencia para las comunidades escolares en defensa del territorio educativo nacional a partir de lo singular, particular, local, diferente y heterogéneo de las organizaciones educativas y sus actores, así como las relaciones sociales que desarrolla en su tiempo y espacio concretos?

Orientado por la pregunta anterior, este texto se propone, en primer lugar, realizar un planteamiento general de lo que representa el territorio educativo y el porqué de su disputa y guerra actual, desencadenada por quienes gobiernan actualmente la educación en el país: grupos empresariales, Pacto por México y el gobierno federal, en un esquema de gobernanza mundial, en el que la cúpula supranacional toma las decisiones sobre las finalidades, objetivos, estrategias y acciones que beneficiarán sus intereses particulares y privados y determinan las formas de operación de los otros, simulando una autonomía en la toma de decisión pero para la operación, mas no para la construcción de problemas y necesidades educativas que atender.

En segundo lugar se marcará la distancia con el liderazgo nacional disidente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), por asumir la representación del movimiento magisterial actual y convertirlo en un movimiento homogéneo, similar y parecido al esquema de gobernanza planteado en el punto anterior, en donde se invisibilizan los estados, escuelas, actores y comunidades que resisten de manera diferente a lo planteado por el liderazgo de la CNTE, en particular las secciones 22 de Oaxaca y 7 de Chiapas, que han llegado a las negociaciones privadas y secretas con la Secretaría de Gobernación y han pactado cuestiones particulares con la cobertura de un movimiento nacional.

Finalmente, frente al panorama anterior, se reconstruye el inicio de lo que llamamos Comunidades de Resistencia Escolar, como una alternativa para las comunidades escolares en defensa del territorio educativo nacional que les corresponde, a partir de lo singular, particular, local, diferente y heterogéneo de los maestros, alumnos, padres de familia, escuelas y las relaciones sociales que desarrolla en su tiempo y espacio concretos en los

contextos a los que corresponden; con énfasis en que la construcción de Comunidades de Resistencia Escolar representa la forma de visibilizar la heterogeneidad, diversidad y diferencia para problematizar, definir estrategias y líneas de acción con base en contextos particulares.

Cabe señalar que las comunidades no son un proyecto definido ni implementado en su totalidad, que más bien manifiestan la reconstrucción de un modelo que empieza a formarse, conforman la reelaboración de un conjunto de acciones, iniciativas, saberes, discursos y prácticas que de manera desordenada y caótica se han puesto en marcha durante los movimientos contra la reforma educativa. Para la sistematización de este modelo se retoman referentes teóricos y metodológicos que van desde Scott (2000) en cuanto a la infrapolítica, Wenger (2001) en lo referente a comunidades de práctica, Dubet (2009) para experiencia y lógicas de acción, Vercauteren, Mouss Crabbé y Müller (2010) sobre la ecología de las prácticas y cultura de los antecedentes, Deleuze y Guatari (1997) para tratar las líneas de fuga en la territorialización, desterritorialización y reterritorialización, hasta Negri y Hardt (2005) en lo que respecta a multitud y Piedrahíta Echandía (2015) para plantear la innovación en la resistencia, junto a las prácticas de comunidades escolares en la Ciudad de México, Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán.

Guerra y gobernanza del territorio educativo

De acuerdo con Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo tiende a estructurar y organizar no sólo la acción de los gobernantes sino también la conducta de los gobernados. Representa la razón instrumental del capitalismo contemporáneo, un capitalismo plenamente asumido como construcción histórica y norma general de la vida. Todo nuestro entorno social contribuye a crear, mantener, justificar y sostener el denominado *pensamiento único*. A través de los medios de comunicación, empresas pertenecientes a grandes corporaciones, que transmiten las mismas informaciones y ocultan otras; mediante los discursos políticos y publicitarios reiterados, las normas y costumbres que socializamos y que nos presionan para asimilar un determinado modelo de consumo, de expectativas, deseos y esperanzas; a través de los contenidos que se transmiten en la educación formal, redes sociales, páginas de internet, programas de televisión, diarios de circulación nacional e internacional o en películas.

Es así como la educación, en su sentido más amplio, se encuentra presente en todos los ámbitos de la sociedad; es decir, desde la familia, primeros grupos de relación, grupos de pares, etc., hasta su institucionalización, que se produce a partir del sistema educativo en el cual se define el patrón de comportamiento que deben cumplir las personas que transitan por sus instituciones, organizaciones y se ven inmersas en las políticas, programas proyectos, estrategias y modelos educativos, pedagógicos y didácticos que gradúan, dosifican y facilitan los procesos y prácticas de gobierno, control y disciplinamiento en las personas.

En este contexto, el territorio educativo nacional se convierte en un constante campo de batalla porque, además de configurar el espacio y el tiempo histórico, social, político, económico y cultural en el cual se desenvuelve la sociedad, sus comunidades e individuos que las conforman se construyen formas, estilos, prácticas, procesos y estrategias de comportamiento que dan sentido y significado a la relación entre las personas y, con ello, las relaciones de poder que se establecen en la sociedad. Se genera así un escenario de tensión y conflicto permanente entre los que imponen las formas de educar para el control, sometimiento y subjetivación de la población y los que resisten, contradicen y construyen formas diversas de contestación ante los principios, fines, propósitos, procesos, prácticas, procedimientos y estrategias que definen quienes gobiernan la educación en el país. Por tales razones el territorio educativo es fundamental para establecer, determinar y orientar el tipo de educación que controle tanto el aprendizaje, asunción e interiorización de códigos, signos y significados como el comportamiento de las personas en un tiempo y un espacio determinados.

En este escenario el gobierno federal actual construye la reforma educativa para desencadenar tensión y conflicto permanentes, digámoslo en términos de Negri y Hardt (2005), una “guerra justa” en el territorio educativo orientada por la calidad educativa con equidad para una vida exitosa de la población y, con ello, la formación de un nuevo capital humano acorde con los criterios del mercado global. Por tal razón, primero se avanzó en la legislación y promulgación de la reforma educativa en febrero de 2013 destacando la idoneidad de los maestros a través de su evaluación en cuatro momentos y la formación de alumnos en el sentido de un nuevo capital humano competente con base en su logro educativo estandarizado para alcanzar la calidad de la vida exitosa. De este modo quedó plenamente justificada la orquestación del ataque contra los maes-

tros a través de la evaluación para medir su idoneidad y, con ello, asegurar el logro educativo de los alumnos en términos de la calidad educativa determinada por la reforma.

Tal imposición trajo consigo diversas formas de resistencia porque la reforma educativa actual impacta y afecta de manera completa a todos los individuos que pasan por las instituciones y organizaciones del sistema educativo nacional, pero también se enfoca hacia las comunidades científicas, culturales, políticas, laborales y familiares, por mencionar algunas, ya que la formación formal en las escuelas sólo es una de tantas maneras de orientar y determinar los comportamientos, sentimientos y pensamientos de las personas con base en los principios del modelo económico vigente en nuestros días.

Esta orquestación se orientó por diversas lógicas, estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyen a fabricar este nuevo maestro en y para la calidad educativa. La novedad de las prácticas de subjetivación subyacentes a la reforma educativa reside en el carácter general, transversal, sistemático, del modo de dirección basado en la responsabilidad individual y el autocontrol. El maestro ahora debe gobernarse desde su interior mediante una racionalización técnica de su relación consigo mismo. Ser gobernado por uno mismo significa convertirse en el instrumento óptimo del propio éxito social y profesional. Pero no bastaría con la tecnología del entrenamiento, capacitación y supervisión para lograrlo.

Las técnicas de auditoría, vigilancia y evaluación están destinadas a aumentar la exigencia de control de sí y de rendimiento individual. La reforma en su trasfondo educativo conlleva subjetividades eficaces que pretenden hacer de cada maestro un experto de sí mismo; lo esencial es fabricar al maestro responsable, capaz de dar cuenta de sus actos ante otros y permanentemente calculable. Las técnicas de producción del yo competente están estrechamente ligadas a este modo de control.

La novedad consiste en disparar un efecto en cadena para producir maestros emprendedores que, a su vez, reproducirán, ampliarán y reforzarán las relaciones de competencia entre ellos. Y esto les impondrá, de acuerdo con la lógica de un proceso autorrealizador, adaptarse subjetivamente con más fuerza a las condiciones cada vez más duras que ellos mismos habrán producido. El nuevo gobierno de los maestros supone, en efecto, que la educación y sus prácticas pedagógicas sean un espacio de competición. Ante todo, se plantea como el lugar de todas las innovaciones, del cambio permanente, de la adaptación continua a las varia-

ciones de la demanda de evaluación, de la búsqueda de la excelencia, del cero defecto.

Para tales acciones se echa mano de la “gobernanza”, asumida como el arte de gobernar en el neoliberalismo, que plantea una modificación de las relaciones entre *managers* y accionistas; se hace dentro de ese supuesto espacio de “libertad” dejado a las personas para que acaben sometién-dose por sí mismas a ciertas normas y creencias que se arraigan poco a poco profundamente. Cuando la clase dominada asume la ideología de la clase dominante, no se necesitan ejércitos de ocupación y se gobier-na a sí misma. La gobernanza ha sido descrita a menudo como un nuevo modo de ejercicio del poder que implica a instituciones políticas y jurí-dicas internacionales y nacionales, asociaciones, iglesias, empresas, uni-versidades, etcétera.

En nuestro país la gobernanza está representada en el territorio edu-cativo por grandes grupos empresariales, entre los que destaca Mexicanos Primero, el Pacto por México, tres partidos políticos: Partido Acción Nacional (PAN), Revolucionario Institucional (PRI) y de la Revolución Democrática (PRD), y el gobierno federal que incorpora a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la Secretaría de Gobernación (Segob), que se han dado a la tarea de asumir los planteamientos y recomendaciones de la OCDE, tanto para la calidad educativa como para tomar decisiones en cuanto a las estrategias orientadas por los fines del mercado y, al mismo tiempo, lograr sus intereses privados.

El modelo movilización-negociación de la CNTE

¿Cómo han enfrentado los maestros disidentes de la CNTE y sus organiza-ciones la guerra en el territorio educativo de manera homogénea?

Al llegar la reforma educativa de 2013 la disidencia magisterial se dio a la tarea, bajo la tradición democrática, de convocar al movimiento magis-terial para la defensa de la educación pública, laica y gratuita, en general, pero de manera concreta contra esta reforma que se consideró punitiva, administrativa y laboral, pero no educativa por carecer, se argumentó hasta el cansancio, de modelo educativo. La demanda más específica era contra la evaluación de los maestros en sus modalidades de ingreso, permanen-cia, promoción y diagnóstico, por atentar contra sus derechos laborales adquiridos a lo largo de la historia.

Como en otros momentos, la batuta la llevó la Sección 22 de Oaxaca, que siempre estuvo cuestionada por lograr privilegios para sus dirigentes y comisionados en el estado, que ocupan cargos en la estructura del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) durante décadas; claro, acostumbrados a la negociación con gobernadores del estado y las autoridades correspondientes no sólo a escala estatal sino también con el gobierno federal hasta antes del actual gobierno priísta. Las otras tres secciones disidentes del SNTE que encabezaron el movimiento magisterial son la 7 de Chiapas, 18 de Michoacán y la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG). Aunque en otros estados aparecieron muestras de resistencia y movilización no fueron consideradas por la dirigencia, que se arrogó la representación nacional para abrogar la reforma educativa por las causas ya señaladas.

Entre las secciones sindicales que encabezaron el movimiento de 2016 existen historias peculiares, por ejemplo, en la Sección 7 de Chiapas — que siempre estuvo apoyada por los padres de familia y la comunidad en general — se acusó a su dirigente sindical de traición en la entidad federativa por el regreso a clases sin la abrogación de la reforma educativa. Es sintomático este desenlace porque las otras secciones sindicales de Oaxaca, Michoacán y la CETEG no mantuvieron el paro de labores educativas en las escuelas de sus estados durante todo el tiempo, desde el 15 de mayo pasado, como lo hizo la Sección 7 de Chiapas, primero, y después también la Sección 40 del mismo estado, aunque ésta es considerada como institucional o “charra”.

Incluso la Sección 22 de Oaxaca negoció por su parte y el 3 de septiembre de este año sólo informó a sus agremiados que la forma de lucha cambiaba de lo masivo a lo representativo y se aceptaba el regreso a clases para el 8 de septiembre de 2016. Esta situación llevó a la confrontación con los padres de familia que apoyaron el movimiento, pues exigían la destitución de plantillas completas de docentes para regresar a clases. ¿Cuáles fueron las negociaciones políticas y económicas logradas por la Sección 22 de la CNTE? Un enigma completo. Sin embargo, no corrió la misma suerte que la dirigencia de la Sección 7 de Chiapas, tal vez por su tradición de negociación privada para lograr privilegios en el marco de un movimiento magisterial de alcance nacional.¹

¹ Véase <http://ciudadania-express.com/2016/09/03/cnte-esconde-negociacion-para-ceder-el-inicio-de-clases-en-oaxaca/>

De lo planteado en párrafos anteriores sobre la forma de empezar, desarrollar y negociar, en particular a costa de un movimiento nacional, se desprende la forma de gobierno de la CNTE, es decir la conducción del movimiento magisterial disidente. Resulta paradójico, pero la forma en que los organismos empresariales, Pacto por México y el gobierno federal gobiernan la educación en el país actualmente tiene la misma lógica que la CNTE usa en su forma de gobernar el movimiento magisterial: a partir de las direcciones políticas de cada sección sindical, ésta se encarga de las decisiones estratégicas y del nombramiento de los líderes sindicales disidentes, principalmente, acompañados de un grupo de asesores, académicos e investigadores que hacen el papel de comunicadores y creadores de opinión pública sobre el movimiento magisterial en diarios de circulación nacional e internacional, revistas especializadas, redes sociales y promotores de partidos políticos a los que los maestros podrían afiliarse, eventos académicos en universidades e instituciones de educación superior, etcétera.

Las decisiones sobre planteamientos, estrategias, discursos, acciones y formas de construir opinión pública; así como los argumentos de negociación las toma esta élite y la operación de todo ello, es decir, las marchas, los bloqueos, la toma de instancias estatales y federales, la confrontación con las policías federales, estatales y municipales es lo que se deja de tarea a las bases magisteriales, con la salvedad de que quien no lo haga tal como se establece está fuera del “movimiento democrático”. Se conforma una red para cooptar gradualmente el sentido, rumbo y orientación del movimiento, estableciendo en cada acción, declaración, artículo y demás medios de difusión y comunicación que el centro de atención del movimiento magisterial es la evaluación, que funciona como el *pensamiento único* de la cúpula magisterial disidente. Tal como quedó demostrado por el grupo de asesores académicos en el foro organizado por la CNTE, en el Centro de Convenciones Siglo XXI, “Hacia la construcción del proyecto de educación democrática”, donde se insistió en que los maestros deben parar todos los procesos de evaluación.²

Mientras todo esto sucede por decisión de la élite disidente, en las calles se llevan a cabo marchas, plantones, toma de instalaciones y se inician paros de labores en las escuelas, tal como sucedió antes de finalizar el ciclo escolar anterior (2014-2015); el apoyo de los padres de familia y la

² Véase <http://insurgenciamagisterial.com/insisten-academicos-en-foro-de-la-cnte-suspender-procesos-de-evaluacion/>

comunidad en general fue determinante entonces para cerrar las escuelas, calles y avenidas en el Distrito Federal en apoyo a los maestros.³ Éste es el trabajo de decisión operativa que le queda a la base magisterial cuando la decisión estratégica de qué hacer está en manos en la gobernanza disidente.

Con todo, el movimiento magisterial nacional empieza, como en otras ocasiones, las negociaciones particulares por secciones sindicales que encabezan el movimiento. La situación emblemática difundida es la de la Sección 7 de Chiapas, aunque la 22 de Oaxaca, como se mencionó antes, ya había negociado. Los arreglos en privado, lejos del conocimiento de la base magisterial, dan cuenta de la forma en que la tradición negociadora de la CNTE echa abajo toda posibilidad de movilización magisterial a lo largo del territorio nacional por presumir la representación de más de un millón de maestros de educación básica. Luis Hernández Navarro, en *La Jornada*, culpó al subsecretario de Gobernación Luis Enrique Miranda de traición cuando la dirigencia de la CNTE y sus asesores aceptaron negociar fuera de los espacios públicos ganados por los maestros y apoyados en gran medida por padres de familia de varios estados de la república.⁴ ¿Había un acuerdo entre la dirigencia de la CNTE y Gobernación para que no se dieran a conocer las reuniones y, mucho menos, los acuerdos para avanzar en las negociaciones y que no se estropearan?

Aunque se señalan fechas y personas que participaron en la reunión privada no se menciona en dónde ni por qué se decidió aceptar una negociación paralela, por no decir secreta, fuera del conocimiento de la base magisterial disidente. El ofrecimiento, según Hernández Navarro, fue que la reforma se suspendía en Chiapas hasta el próximo sexenio, lo cual, se dice, fue consultado con los profesores y cuando se estaba aceptando el acuerdo privado —secreto, no público—, el gobierno federal, estatal y el secretario de Educación lo traicionó.

¿Si así fuera el ofrecimiento para Chiapas, qué pasaría con los demás estados de la república que estaban en el movimiento y la resistencia? ¿El movimiento magisterial disidente era por la abrogación de la reforma o por su suspensión? ¿En dado caso, la suspensión sería para todos los estados? ¿Los acuerdos privados son en partes, secciones o parcelas cuando el movimiento disidente se dice nacional? ¿Se homogeneiza un movimiento para logros particulares por secciones sindicales? ¿El modelo educativo,

³ Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.com/Cientos-de-escuelas-participan-del-paro-magisterial-en-la-Ciudad-de-Mexico>

⁴ Véase <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/13/opinion/017a2pol>

tan traído y llevado por los asesores como argumento de confrontación, dónde quedó? ¿La reforma es educativa, punitiva, administrativa, laboral o ni se crea ni se destruye, sólo se negocia en lo oscuro?

Sin embargo, cuando se llega a acuerdos en Chiapas todo es lo contrario a como los líderes de las secciones 7 y 40 lo pensaron. La ruptura al interior de las secciones es evidente, ya que los profesores acuerdan regresar a clases el día 19 de septiembre de 2016, después de cuatro meses de paro, con una votación de 275 actas a favor contra 188 por no levantar el paro, y tras acusar a los líderes Adelfo Gómez de la Sección 7 y Manuel Mendoza de la 40 de vender el movimiento.⁵ De este modo la defensa por el terreno educativo en Chiapas se desarticula por completo, porque los padres de familia que habían apoyado el movimiento desde su inicio entran en acción y dicen no a los acuerdos.⁶

En varios estados de la república han existido formas de resistencia diversas y, por supuesto, acciones represivas para contrarrestarlas; por ejemplo, el 15 de abril de 2016 la represión en Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de Las Casas no se hizo esperar, cuando policías federales, estatales y municipales desalojaron, con lujo de violencia, a los maestros que intentaban realizar bloqueos carreteros en la entrada y salida de estas ciudades en protesta por la reforma educativa.⁷ Del mismo modo, el 6 de junio la represión por parte de la policía federal, estatal y municipal se concretó durante el desalojo de maestros de la CNTE que bloqueaban la salida poniente de Tuxtla Gutiérrez y alumnos de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá que realizaban “boteo” en el crucero Coca y el Libramiento Norte. Después de estas medidas represivas los vecinos, la comunidad y la población civil fueron convocados a una asamblea para acordar las medidas y acciones de resistencia y defensa a realizar.⁸

Se dejaron de atender, identificar y emprender acciones de resistencia sobre problemas y necesidades básicas de las escuelas, como el recorte presupuestal de 72 por ciento para 2017,⁹ por centrar toda la atención en una sola mirada de la dirigencia y sus asesores, la evaluación punitiva. Sin

⁵ Disponible en: <http://www.sinembargo.mx/16-09-2016/3047086>

⁶ Disponible en: www.chiapasparalelo.com

⁷ Véase <http://revoluciontrespuntocero.com/en-chiapas-represion-a-maestros-provocada-por-policias-de-los-tres-ordenes-y-ejercito-vestido-de-civil/>

⁸ Véase <https://desinformemonos.org/en-chiapas-ante-represion-a-maestros-se-constituye-grupo-ciudadano-para-defender-a-la-normal-rural-de-mactumatza-y-a-los-vecinos-de-plan-de-ayala/>

⁹ Véase <http://www.animalpolitico.com/2016/09/reforma-educativa-recorte-presupuesto-2017/>

vuelta atrás, Aurelio Nuño declaró que la reforma educativa se implementará en todo el país, incluido Chiapas, y negó categóricamente los acuerdos que pudieran existir con la dirigencia disidente en cuanto a que la reforma se suspendía hasta el próximo sexenio. Más allá de la declaración de aniquilamiento del movimiento magisterial, tras más de cuatro meses en paro, se dio el banderazo de salida al programa Escuelas al Cien y se dio a conocer un replanteamiento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) para la evaluación docente, que comenzará en 2017 con un periodo previo de capacitación para los maestros y que constará de tres fases: reporte de responsabilidades, un proyecto educativo que se realizará en cada escuela y será evaluado por el propio plantel donde laboren los maestros y un examen de conocimientos, pedagógico y disciplinario.¹⁰

Entonces el movimiento magisterial homogéneo, aunque disidente, que padeció represión, agresión, incluso muertes, no sólo de maestros sino también de población civil, sirvió de instrumento al ejercicio de poder para contener la resistencia, encapsularla en discursos y acciones que no llegaron al centro de la reforma educativa sino al contrario, la dejaron avanzar hasta las actuales declaraciones del secretario de Educación: la reforma no se detiene y la evaluación menos. Lo que significa hacer un trabajo de contención de las resistencias particulares singulares y, por mucho, heterogéneas en beneficio de los impulsores de la reforma educativa.

Sin embargo, siguen apareciendo protestas en distintas entidades y regiones, como es el caso de San Nicolás de los Garza en Nuevo León,¹¹ que quieren quitar los límites de la gobernanza CNTE, pero no son visibilizados, ya que el ejercicio de poder del gobierno federal se centra en lo homogéneo para aislar, desarticular y reprimir por separado lo heterogéneo. Del mismo modo, en Jalisco, el Movimiento de Bases Magisteriales el 4 de marzo de 2016 realizó un paro de labores para apoyar a 190 profesores que supuestamente no cumplieron con la evaluación y se amenazaba con darlos de baja. Aquí lo emblemático es que no cumplir con la evaluación fue en protesta contra la reforma educativa que pretende privatizar la educación con la pérdida de los derechos de los maestros.¹²

Todo esto hace pensar en la necesidad de construir formas alternativas de resistencia magisterial conjuntamente con los padres de familia

¹⁰ Disponible en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2016/09/19/reforma-educativa-va-to-do-pais-incluido-chiapas>

¹¹ Disponible en: https://mobile.twitter.com/Ana_Bunker/status/776250910154469376

¹² Véase <https://cronicadesociales.org/2016/03/04/movimiento-magisterial-de-jalisco-se-manifiesta-en-la-secretaria-de-educacion/>

en cada escuela, ya que cuando la movilización magisterial se homogeneiza, centrándose en un solo aspecto y orienta sus acciones hacia él, se bloquea la acción potente de los individuos y colectivos alternativos que puedan configurarse dentro de la misma movilización; además de invisibilizar microespacios políticos democráticos tendientes a la renegociación de pactos hegemónicos que muestran en este momento su inadecuación y falta de pertinencia histórica.

Un modelo contencioso alternativo: Las comunidades educativas en resistencia

Siguiendo a Piedrahíta Echandía (2015) es factible plantear que la movilización magisterial se puede ubicar en dos campos. Uno es el que atrapa las resistencias y las fugas, de tal manera que cualquier intento de ruptura se queda en lo significativo e invisibiliza la creación y la diferencia que emergen. El otro campo es la experiencia que logra contaminar la movilización misma y constituye rupturas que movilizan los márgenes establecidos en los diversos momentos de la movilización magisterial, para dar origen a la innovación de las resistencias en cuanto a la transgresión de los límites planteados por la tradición y dinámica de los movimientos magisteriales.

Esta innovación en la movilización magisterial emerge sin un orden preestablecido que la condicione; surge mediada por afectos y sentimientos que son motor de las fuerzas que se expresan en las movilizaciones y revueltas que suspenden las continuidades; provoca fugas particulares y singulares que orientan otro tipo de conformación de la propia movilización cuando ésta se ha inmovilizado. La innovación en las fugas de lo hegemónico es lo que Negri y Hardt (2005) denominan multitud, que son grupos que se resisten a ser masa, rebaños que requieren de un pastor, y que no necesitan el control jerárquico permanente (políticas educativas, reglamentos de convivencia, orden jerárquico, cadenas de mando, entre otras) ya que han realizado un desplazamiento hacia el autocontrol o agenciamientos colectivos que fisuran lo igual y develan lo diferente.

Ser multitud en la movilización magisterial es dar paso a una nueva forma de existencia que tiene como motor la voluntad para conectarse con aquello que opone resistencia a poderes hegemónicos, al visibilizar la diferencia, la heterogeneidad y la lógica misma del poder. Es un proyecto político que surge como resistencia, tanto a las actuales políticas educati-

vas neoliberales centradas en el capital, como a la movilización magisterial disidente, que en la tradición ha encajonado la acción del magisterio en general al desconocer y ocultar la existencia de otras maneras de concebir la movilización a partir de singularidades que actúan en común. Son nuevas formas de hacer política que privilegian la libre expresión de las singularidades que actúan al interior de un colectivo.

Éstas surgen en confrontación con el “orden” establecido, no sólo del ejercicio del poder gubernamental sino también, y de manera significativa, del movimiento magisterial, que trae consigo una tradición alineada perfectamente a formas comunes, homogéneas y ya establecidas del ejercicio del poder que determina, impone y orienta la movilización magisterial actual. Para comprender y avanzar en el reconocimiento de la diferencia, heterogeneidad, particularidad y singularidad de la multitud es pertinente identificar las diversas formas creativas e imaginativas; así como las acciones realizadas como líneas de fuga en la concepción de Deleuze y Guattari (1997) para contraponer la imposición totalitaria, dogmática y ortodoxa de la dirigencia “disidente” magisterial, que tiende a homogeneizar la misma movilización para controlarla, disciplinarla y, con ello, gobernarla. Aquí entonces se reconocen la singularidad y la colectividad como formas indisociables de comunidad y resistencia, porque se desterritorializan del orden establecido. Sólo que hoy en día puede hablarse de una doble desterritorialización, la del ejercicio del poder gubernamental y la del ejercicio del poder disidente magisterial. Las dos causan pánico pero provocan identidad de comunidad en un proceso de reterritorialización, en la búsqueda de fines comunes fuera de lo establecido.

Con base en los planteamientos anteriores se proponen comunidades de resistencia en la escuela, que nacen de considerar lo que Scott (2000) llama infrapolítica, que es fundamentalmente la forma estratégica que debe tomar la resistencia de los oprimidos en situaciones de peligro extremo. Los fundamentos estratégicos de la infrapolítica la hacen diferente de la política abierta en cuanto a grado, porque imponen una lógica intrínsecamente diferente a la acción política. No se hacen demandas públicas, no se definen ámbitos simbólicos explícitos; todas las acciones políticas adoptan formas elaboradas para oscurecer sus intenciones o para ocultarse detrás de un significado aparente. Normalmente casi nadie actúa en nombre propio con propósitos declarados, porque sería contraproducente.

El primer paso para entender dichos momentos es colocar el tono y la disposición de los que por primera vez hablan de forma desafiante casi

en el centro de la propuesta. Ya que su entusiasmo y su energía impulsan en cierta medida los acontecimientos y son, al mismo tiempo, parte de la situación y variables estructurales. Podemos situar a los padres de familia que se acercan a la escuela, maestros y directores para conocer, preguntar, dialogar, cuestionar, opinar e intercambiar puntos de vista sobre la educación de sus hijos, el trato personal que reciben, los requerimientos de la escuela, las cuotas y, también, la reforma educativa que dicen privatizará la educación en la escuela, el tiempo ampliado o completo en las escuelas y las actividades que se llevarán a cabo, los desayunos y las comidas escolares, la comida “chatarra” vendida en las cooperativas, el efecto del gasto diario en la escuela en el presupuesto familiar, etcétera.

Del mismo modo es conveniente retomar los planteamientos de Vercauteren, Mouss Crabbé y Müller (2010) sobre la ecología de las prácticas a partir de la cultura de los antecedentes. Los efectos de los comportamientos que se han aprendido a lo largo del tiempo, cuando se emplean palabras, tonos, actitudes, etc., es lo que conforma la micropolítica de los grupos, que está poco atendida debido a la dedicación a tratar de comprender la macropolítica, que se constituye por lo explícito en cuanto a lo establecido que tiene que realizar el grupo, todos los aprendizajes realizados en nuestra historia en cuanto a la colectividad: escuela, familia, experiencias en grupo.

Potenciar estos saberes en los grupos por medio del análisis de los efectos de los comportamientos que se han aprendido, por ejemplo en reuniones en la escuela, como asambleas, consejos técnicos escolares, consejos de participación social, juntas del grupo escolar, llegada de los alumnos a la escuela acompañados de sus padres, todo espacio y tiempo que dé lugar a la interacción, intercambio y comunicación de signos, señales y significados sobre problemas cotidianos en la escuela o acerca de los programas vigentes para ser operados por la organización educativa que tendrán repercusión en la comunidad de la escuela.

En este contexto resulta fundamental identificar la cultura de los antecedentes en la comunidad escolar para configurar el escenario donde tendrá lugar la construcción de comunidad de resistencia. Es pertinente retomar a Wenger (2001) para plantear que la comunidad de resistencia negocia su propio sentido, significado, rumbo, orientación y significado; surge, evoluciona y se disuelve en función de su propio aprendizaje, lo que significa que no es estática sino dinámica y cambiante hasta su posible desaparición; la comunidad conforma y configura sus propios límites de

análisis, reflexión, crítica, decisión y acción. Resulta fundamental situar la práctica en la resistencia como motor de aprendizaje social, ya que cuando las personas, maestros, padres de familia, directores y alumnos construyen historias al hacer algo conjuntamente forman, muchas veces sin darse cuenta, comunidades de resistencia.

Para la construcción de comunidades de resistencia en la escuela es necesario privilegiar la negociación de significados de los actores educativos, los cuales parten de sus historias previas para construir, crear y conservar conocimientos que hacen necesaria su difusión para despertar en otros actores interés, disposición y compromiso por participar en la comunidad de resistencia que, a la postre, contribuirá a la construcción de identidad personal y colectiva por y para trabajar en la comunidad. Se parte del hecho, como plantea Dubet (2009), de que la singularidad de las actividades individuales es completamente social, este conjunto de actividades se denomina experiencia social con lógica de acción.

La experiencia social se define por varias lógicas y por la actividad del actor educativo que las articula a partir de su evaluación de estrategias, escenarios y solución de problemas durante su participación en la actividad, que al poner en intercambio y negociación los significados es cuando la comunidad de resistencia se configura. Como las lógicas de acción tienen que ver con las explicaciones del porqué se hace lo que se hace, es un proceso más cognitivo que normativo, en el que se ponen en juego conocimientos, actitudes, ritos, rituales, roles, posiciones sociales y políticas que en conjunto constituyen la cultura de donde provienen los actores educativos. Tales explicaciones implican establecer un sistema de correspondencia entre significaciones culturales y situaciones concretas como un mecanismo social de integración. De este modo la cultura de los antecedentes plantea evaluar la diferencia cualitativa e intensiva de nuestros modos de existencia y relacionarlos con las situaciones y problemas que los han precedido, situación que se orienta hacia su problematización para lograrlo.

La apuesta por la problematización estriba en fabricar los problemas, tratar de plantearlos o de formularlos lo mejor y más allá que podamos, de manera que algunas soluciones se descarten solas y otras, aunque estén aún por descubrirse, acaben imponiéndose por sí mismas. Las soluciones descubiertas y elegidas estarán a la altura de la forma en que se haya planteado el problema. La problematización surge de la evaluación colectiva que intenta plantear ciertos problemas, por ejemplo, sobre la reforma educativa, la calidad educativa, el logro educativo de los alumnos, la idoneidad

de los maestros, la evaluación estandarizada, los programas de Escuela al Centro y Escuela al Cien, la autonomía de gestión en la escuela. Las preguntas pueden ser ¿qué sabemos, de dónde lo sabemos y cómo lo sabemos? Pero también los comentarios, bromas, chistes, ironías, sarcasmos, puntos de vista, lenguaje, conceptos, juegan un papel importante para empezar a desentrañar la infrapolítica que tiende a conectar interacciones para intercambiar y negociar signos, señales y significados.

Por último visibilizarlos y compartirlos es un trabajo que bien pueden realizar los profesores o algún otro actor educativo en los espacios y tiempos escolares o extraescolares con los alumnos y padres de familia, pero de la misma forma entre los profesores y directivos escolares. Aquí lo importante es identificar el objeto que se configura desde la interacción e intercambio de significados entre dos o más actores para, posteriormente, definir el objeto, sentido o finalidad, que motiva la existencia o actividad de una comunidad que haga frente y resista a, por ejemplo, la reforma educativa, su proceso de construcción, sus efectos, afectaciones y producciones; así como los medios empleados para hacerla avanzar, lo cual implica, además de compartir información, darse a la tarea de construir conocimiento sobre el objeto para trazar posturas, estrategias y líneas de acción que correspondan con sus tiempos y espacios.

Ser pertinente, construir conocimiento a partir de las políticas, programas y proyectos oficiales, pero también y de manera central desde la confrontación con lo que el movimiento magisterial general esté planteando en cuanto a sus causales, orientación, estrategias y acciones, lo que hace necesario realizar distintos foros de debate político, cultural y educativo en donde se dé lugar a la imaginación, la creatividad y la innovación de la resistencia y se posibilite la construcción de la comunidad de resistencia en la escuela.

Bibliografía

- Deleuze, G y F. Guattari. 1997. *Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. 1995. *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. 2009. *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laval, C. y P. Dardot. 2013. *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

- Negri, A. y M. Hardt. 2005. *Multitud*. Barcelona: Debolsillo.
- . 2006. *Fábricas del sujeto. Ontología de la subversión*. Madrid: Akal.
- Piedrahíta Echandía, C.L. 2015. *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ Clacso.
- Scott, J.C. 2000. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Vercauteren, D., O. Mouss Crabbé y T. Müller. 2010. *Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Wenger, E. 2001. *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Maestros despedidos

Breve recuento de los daños y las resistencias

Lucía Rivera Ferreiro

La evaluación docente obligatoria y perpetua ha sido una fuente inagotable de protestas, los motivos son diversos: embrollados y cambiantes mecanismos evaluatorios, una pésima instrumentación del proceso, opacidad en la toma de decisiones a partir de los resultados y su utilización posterior; todos estos elementos constituyen una madeja inextricable de acciones políticas. El Estado, a través del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha diseñado y echado a andar una suerte de máquina procesadora que selecciona, clasifica, jerarquiza y expulsa del sistema a los maestros que no pasan el control de calidad; esto es posible, en buena medida, gracias a que constantemente se traslapan, transfieren, eluden e intercambian responsabilidades.

La evaluación docente, sin ser el único componente de la reforma educativa, sí es el que más protestas y acciones de rechazo ha provocado. Y no es para menos; la sanción más grave a la que se hacen acreedores aquellos docentes que no puedan o no quieran presentar la evaluación es la pérdida del empleo, sin contar consecuencias políticas graves no previstas en la ley, como la cárcel o la muerte.

Entre mayo y septiembre de 2016, la sociedad mexicana fue testigo de intensas movilizaciones magisteriales en prácticamente todo el país. El conflicto tomó un giro notable luego de la represión del 19 de junio en Nochixtlán, Oaxaca, por diversos cuerpos policiacos, que dejó un saldo trágico de pobladores y maestros detenidos, violentados, amenazados, despedidos, encarcelados e incluso asesinados.

La presión nacional e internacional, más las nutridas movilizaciones magisteriales en prácticamente todos los estados, propiciaron la instalación

de una mesa de negociación con la Secretaría de Gobernación (Segob), demanda que por cierto la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) venía planteando desde tiempo atrás, congruente con su estrategia tradicional de lucha, pero que esta vez no había logrado concretar.

Poco más de dos meses duraron las negociaciones, la demanda de abrogación de la reforma fue tomando forma y fuerza. Sin embargo, el receso de verano llegaba a su fin y el inicio del nuevo ciclo escolar era inminente, los maestros comenzaron su retorno a las aulas. La CNTE se replegó en condiciones poco claras, llegando a acuerdos de los que no se sabe casi nada, pues las reuniones nunca fueron públicas ni abiertas. El cumplimiento de la demanda principal quedó pendiente.

Por ahora, no existen señales de que el magisterio se enfile hacia una insurrección a gran escala contra el sistema de evaluación y la reforma misma; esa oportunidad, al parecer, pasó de largo en el verano de 2016. Sin embargo, esto no significa que los docentes no estén actuando o no hayan reaccionado de alguna forma ante los despidos. En general, se desconocen los casos y sus detalles, también la forma en que procedieron las autoridades, las pifias e injusticias cometidas en el camino, aprovechando los resquicios y vacíos que deja la ley, o bien aplicándola en un sentido literal, que para eso fue hecha. Esto sin contar con la actuación de un sindicato cómplice que, pretextando que la propia ley le impide intervenir, ha dejado al garete la defensa de sus agremiados.

¿Cómo han enfrentado el despido los maestros?, ¿de qué forma están lidiando con sus consecuencias?, ¿a quién han recurrido?, ¿qué acciones de defensa han emprendido?, ¿cuáles son las perspectivas sobre su alcance? Desde afuera y a la distancia, puede parecer que las resistencias tienen poca planificación o nula coordinación entre sí. Pero no olvidemos que la situación es, en muchos sentidos, inédita; por eso mismo, en lugar de invalidarlas *a priori* o juzgar las reacciones y acciones como triviales, es necesario hacer un recuento de ellas. El que los docentes no hayan logrado echar atrás la reforma no significa que no estén en acción o no hayan reaccionado de alguna forma, junto con, por encima o más allá del movimiento magisterial encabezado por la CNTE.

El propósito de este texto es modesto; pretende simplemente documentar las circunstancias, el despido mismo, así como los modos en que los docentes afectados lo han enfrentado. A partir de aquí, aventurar algunas reflexiones acerca de sus posibles efectos. Los motivos que animan este propósito son varios. Primero. El hecho de que estas historias de resistencia

no estén escritas, no significa que no existan ni tampoco que no volverán a ocurrir. Es necesario hacerlas visibles, contarlas, difundirlas, propagarlas, dar voz y presencia a sus protagonistas directos, aquellos que literalmente fueron despojados de un empleo que creían seguro, con todo lo que eso representa en términos vitales.

Segundo. Al conocer las formas de resistencia a las que han recurrido los despedidos de ahora, no sólo nos dan lecciones de dignidad, también ideas sobre lo que hay que aprender, los errores que hay que evitar, las acciones de protesta que han mostrado efectividad. Porque hoy fueron ellos, no serán los únicos, mañana pueden ser otros.

Tercero. La propaganda oficial ha repetido hasta el cansancio la idea de que un sistema de evaluación del desempeño es una imperiosa necesidad, único camino posible para mejorar la calidad educativa y combatir un régimen laboral corrupto. Desde la lógica de las élites político-económicas, es necesario hacer valer la fuerza del Estado ante los que se rebelan; en este sentido, el despido es, junto con los golpes, la cárcel y la muerte, una forma de castigo ejemplar para quienes se han atrevido a desafiarlo. El poder gubernamental, en especial las administraciones educativas estatales, han hecho gala de sus propias e infinitas corruptelas, torciendo la ley, cometiendo atropellos y utilizando burdas maniobras intimidatorias. Eso también es necesario evidenciarlo.

En la primera parte de este trabajo se presenta una síntesis de los elementos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) relacionados con las obligaciones que establece para los docentes y las causales de despido que constantemente aparecen mencionadas en varios artículos. Esta información es relevante porque permite ubicar puntualmente las características de un ordenamiento legal hecho para someter a los profesores.

En la segunda parte se expone una breve cronología, un recuento incompleto de los daños, debido a que la misma SEP se ha negado a informar clara y puntualmente cuántos, cuándo, por qué y cómo han sido cesados los maestros. En este caso, se recurrió a la revisión de noticias publicadas entre agosto de 2015 y octubre de 2016, en medios nacionales impresos y digitales, para reconstruir los hechos relacionados con el despido y las acciones de autoridades y sindicato.

En el tercer apartado se exponen casos específicos de docentes despedidos, a partir de sus propios testimonios compartidos en redes sociales, en el coloquio Voces de la Evaluación Docente, organizado por la Asamblea

de Estudiantes de Posgrado del Departamento de Investigación Educativa (DIE) en abril de 2016; se recuperan también las aportaciones y comentarios del conversatorio “Resistiendo el despido”, presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios de Movimientos Sociales en noviembre de 2016, organizado por la Red de Estudios de los Movimientos Sociales en México.

En el cuarto apartado se expone un conjunto de reflexiones en torno a las repercusiones del despido de docentes, transformaciones del trabajo asalariado, las alteraciones profesionales inducidas por la aplicación de castigos ejemplares y las posibles razones por las que hoy resulta extraordinariamente difícil aglutinar el descontento. Se examinan algunos de los ingredientes paralizantes ante las arbitrariedades, a saber: la precariedad y el miedo como instrumentos de gobierno, la interiorización y asunción del desánimo o la naturalización del despojo frente a un gremio controlado por un sindicato corporativo que durante muchísimos años los propios docentes avalaron, prohicieron y justificaron.

Ante la inseguridad globalizada, la dispersión y multiplicidad de intereses, la atomización de la acción y el individualismo característico de la hipermodernidad, entre otras cuestiones, resulta sumamente complejo, si no infructuoso, tratar de imponer liderazgos políticos o articular demandas y estrategias para detonar, organizar y coordinar un movimiento nacional de gran escala, es decir, una rebelión masiva y sostenida.

La realidad social es diversa, se encuentra en cambio constante. Esto exige buscar conexiones, construir puentes para encontrarnos con los otros, imaginar caminos distintos a los que aún continúan recorriendo las organizaciones gremiales, apostándole a la estrategia presión-negociación. De lo que se trata es, en suma, de aprender a lidiar con la precarización de la vida, en un momento en el que, además, la vuelta a los tiempos idos, el regreso a las anteriores formas de organización y trabajo, ya no es posible.

La ley del despido docente

A tres años de su inicio, la reforma educativa ha dejado tras de sí una larga cauda de afectaciones laborales, legales, profesionales, administrativas, relacionales y emocionales. Los testimonios que circulan profusamente en redes sociales y medios digitales dejan constancia de que las acciones gubernamentales, en especial las relacionadas con la evaluación, son per-

cibidas como asaltos, agresiones, despojo, desvalorización de capacidades, violencia contra los cuerpos, la dignidad, las aspiraciones y deseos de los maestros (González, Rivera y Guerra, 2017).

El nuevo marco jurídico, particularmente la LGSPD, prevé restricciones, condicionamientos y sanciones hasta hace poco impensables. Quienes incumplan las obligaciones mencionadas en el artículo 69 pueden ser despedidos sin posibilidad de defensa sindical y sin responsabilidad alguna para la autoridad. La ley, que supuestamente regula la profesionalización de los docentes, también castiga con el despido a quienes falten más de tres días en un mes. Y desde luego, no presentarse o negarse a realizar la evaluación es otra de las causales de anulación de la relación laboral. En este texto nos ocuparemos de los despidos relacionados con esta última causal.

Aprobada en septiembre de 2013, esta ley tiene como objeto de intervención política el desempeño docente. La evaluación es obligatoria y permanente, los maestros deberán someterse a ella durante toda su vida profesional:

Artículo 52: Las autoridades educativas y los organismos descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparte el Estado.

La evaluación a que se refiere el párrafo anterior *será obligatoria*.

El INEE determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación *cada cuatro años* y vigilará su cumplimiento (LGSPD. Las cursivas son mías).

La posibilidad de ser despedido se desliza constantemente en varios artículos:

Artículo 53: Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño [...] el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la autoridad educativa o el organismo descentralizado determine [...] 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 [...] se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según corresponda. (Aplicable para el personal de nuevo ingreso a partir del ciclo escolar 2014-2015.)

El artículo 74 de la misma ley remata señalando que quien incumpla las obligaciones establecidas en el artículo 69, entre las que se encuentran cumplir con las evaluaciones y con los procesos de inducción al servicio; abstenerse de cualquier cambio de adscripción no autorizado; participar en los programas de regularización y en los de formación continua que sean obligatorios, también son causales de despido:

El incumplimiento de las obligaciones establecidas en el artículo 69 de la presente ley, dará lugar a la terminación de los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o para el organismo descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas.

El despido, hasta hace poco impensable, hoy es una cruda realidad para muchos profesores. El asunto tiene efectos más amplios, pues para todos los demás profesores es una amenaza latente, cualquiera, en algún momento, corre el riesgo de ser cesado.

Breve cronología

Desde que comenzó la reforma educativa, los maestros han tenido múltiples reacciones de protesta y expresiones de rechazo. Son formas de encarar la inseguridad y precariedad a la que, de un día para otro, se vieron literalmente arrojados los maestros de escuelas públicas. Hoy por hoy, se encuentran en un estado de indefensión e incertidumbre permanente, no resulta exagerado decir que las consecuencias pueden ser devastadoras.

Para comprender el alcance de las afectaciones que podría detonar una reforma educativa aprobada al vapor, conviene ubicar ciertos hechos rele-

vantes, ocurridos previamente. Son los prolegómenos que anunciaban hasta dónde estaba dispuesto a llegar el poder político para imponer la reforma.

Primera señal. En 2012, el gobierno de Puebla, entonces encabezado por Rafael Moreno Valle, cesó a por lo menos 40 personas por negarse a aplicar la prueba de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE). Uno de los docentes afectados fue el profesor Rigoberto Ortiz Martínez, ex director de la Secundaria Licenciado Benito Juárez García, de Huauchinango. Dijo que él se negó a aplicar ENLACE porque no se adecuaba a los programas de estudio vigentes:

Yo como representante de una de las escuelas más grandes de Huauchinango dije: “mis alumnos no son conejillos de indias”. No estuve de acuerdo en que se les aplicara el instrumento de evaluación. Desde luego que estaba consciente de que esto era parte de la reforma educativa y no estuve de acuerdo, por lo que expuse mis razones técnicas y pedagógicas, y aunque me dieron la razón, me dijeron que tenía que obedecer (Rigoberto Ortiz Martínez).

Ortiz Martínez dijo que se ha mantenido en la lucha, dando clases de actualización. Lo cesaron luego de 42 años de servicio (De la Luz, 2017).

Segunda señal. El 7 de febrero de 2014, cuando aún no comenzaban las evaluaciones, Emilio Chuayfét, entonces secretario de Educación Pública, anunció el cese de 500 maestros por sumar más de tres faltas en un mes; la SEP omitió señalar de qué estados, pero afirmó que se trataba de una acción iniciada por autoridades educativas estatales en estricto apego a la Ley General de Educación reformada. El impacto mediático se había logrado; de ahí en adelante, las autoridades no han dejado de blandir la espada de Damocles llamada despido, para intimidar y disuadir las protestas. Por fortuna, las acciones de rechazo por parte de los maestros tampoco han cesado.

Tercera señal. El 24 de agosto de 2015, Luis Ignacio Sánchez, titular de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), declaró lo siguiente: “En la ciudad hemos tenido que dar de baja, desafortunadamente, a 84 maestros que se ausentaron tres días injustificadamente y hemos realizado una serie de descuentos importantes y por eso es que tenemos normalidad plena en la ciudad”. Debido a la movilización del 24 de junio, se descontó a 15 mil profesores el día (Pacheco, 2015).

Dos meses después, la SEP informó que serían despedidos 291 maestros por no participar en la evaluación diagnóstica (Redacción AN, 2015). En esa ocasión, los afectados fueron docentes que ingresaron en 2014 con-

forme a las reglas del nuevo marco jurídico, por lo tanto, estaban obligados a evaluarse al año siguiente.

Estos hechos dan muestra del uso político que funcionarios de alto nivel de la SEP hacen del despido, intentando infundir miedo, advirtiéndoles a los demás lo que podría ocurrirles. Las evaluaciones apenas comenzaban, faltaba la parte más complicada: evaluar a más de un millón de docentes con nombramientos definitivos.

Tras aplazarla en tres ocasiones, finalmente entre noviembre y diciembre de 2015 se llevó a cabo la evaluación de desempeño con fines de permanencia. Para quienes recibieron el funesto sobre amarillo informándoles que habían sido seleccionados como parte de la primera muestra de evaluados, ésta sería la primera de tres oportunidades que contempla la ley para demostrar su idoneidad.

Cabe señalar que entre julio y diciembre de 2015, las protestas, marchas, mítines y plantones fueron constantes e intensos, la evaluación se militarizó, hubo golpes y detenciones; no nos detendremos en los detalles, pues eso rebasa con mucho el objetivo de este texto. Baste señalar que en este clima tenso, la SEP y el INEE presentaron, en febrero de 2016, los resultados junto con el número de maestros que serían despedidos de inmediato: más de tres mil que no pudieron o no quisieron presentar la evaluación del desempeño, pero también se incluyó a aquellos que participaron en las movilizaciones y, según la SEP, se habían ausentado de sus labores cuatro o más días en un mes.

Tal como lo había anunciado, al día siguiente la SEP procedió al cese selectivo de docentes. No se trató de una mera acción administrativa, tampoco de un anuncio intrascendente, fue una medida acompañada de una fuerte dosis de violencia e intimidación institucional. Primero y sin previo aviso, los docentes dejaron de recibir su salario, luego se les impidió el acceso a sus centros de trabajo, algunos fueron detenidos con lujo de violencia frente a los alumnos y padres de familia, por no acatar las órdenes de cese.

En respuesta, las manifestaciones arreciaron, los testimonios de irregularidades en el proceso y vejaciones de cuerpos policiacos se multiplicaron en redes sociales, las acciones de resistencia comenzaron a visibilizarse en las escuelas, muchos padres tomaron parte activa en el conflicto; a medida que las evidencias de las pifias y atropellos se difundieron, se presentaron las expresiones de apoyo y solidaridad.

El cuadro 1 presenta una breve cronología de los despidos así como las reacciones y acciones de resistencia que suscitaron, tomando como refe-

rencia el periodo que va desde agosto de 2015 hasta octubre de 2016, que es cuando comenzaron a anunciarse los despidos debido a no presentar la evaluación y arrecian las protestas, en el contexto de un paro magisterial nacional.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias

2015	
8 de agosto	Profesores de la Ciudad de México son despedidos por no presentar la evaluación diagnóstica.
18 de octubre	La SEP despide a 291 maestros que no presentaron la evaluación diagnóstica luego de cumplir un año en el servicio docente. De esos 291 despedidos, dos son de Oaxaca. Esta evaluación se llevó cabo del 22 de agosto al 13 de octubre.
Noviembre y diciembre	Comienza la aplicación de exámenes de desempeño con fines de permanencia, primera muestra de docentes con nombramiento definitivo.
2016	
7 de enero	En Chiapas, la CNTE impide a profesores evaluados entrar a escuelas. Además del caso de la escuela de Huixtla, en otros municipios se impidió la entrada a casi dos mil maestros, por lo que la Secretaría de Educación estatal habilitó un número telefónico para recibir las denuncias de quienes eran rechazados.
19 de febrero	En Campeche, maestros en resistencia exigen a la Secretaría de Educación estatal que pare presiones en su contra.
1 de marzo	El titular de la SEP anunció el despido de 3360 profesores que no presentaron ninguna de las tres fases de evaluación del desempeño establecidas como parte del Servicio Profesional Docente. Los maestros cesados en 28 estados serán sustituidos por aspirantes anotados en las listas de prelación de los concursos de ingreso al servicio docente del ciclo escolar 2015-2016. Los estados con mayor número de cesados son Durango (14.65%), Querétaro (13.36%) y Nayarit (9.35%).
11	Anuncian batalla legal maestros despedidos por no evaluarse.
13	Sin aviso de cese, suspenden pago a docentes del Estado de México. Denunciaron que sólo fueron notificados por el director o supervisor que entrarían al primer grupo de docentes para ser evaluados, pero nunca les enviaron claves de acceso al sistema. En escuelas primarias y telesecundarias del Valle de México no se están cumpliendo los protocolos para las notificaciones.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias (continuación)

2016

17 de marzo	Maestra cesada de la delegación Iztapalapa da clases en la banqueta.
18	Maestros despedidos por reforma educativa en Cancún dan clases en la calle.
4 de abril	El Movimiento Democrático Magisterial de Zacatecas, perteneciente a la sección 58 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, instaló un plantón de resistencia, luego del cual estableció negociaciones con el gobierno local. Representantes sindicales dijeron que 26 profesores fueron notificados antes de salir de vacaciones que estaban en un proceso de baja de trabajo por no haber presentado ninguna etapa de la evaluación de desempeño docente, realizada en noviembre del año pasado y hasta enero del presente. Los docentes pedirán el apoyo de sus alumnos y padres de familia para poder regresar a clases; no buscarán confrontar a los suplentes que atienden sus grupos.
8	Doce profesores de la Ciudad de México que fueron cesados por no presentar la evaluación docente buscarán que sus derechos laborales sean considerados en su despido. Una de las profesoras afectadas contaba con 35 semanas de embarazo y tiene un hijo de tres años.
19	Padres de familia se manifestaron frente a esta escuela primaria para exigir la restitución del maestro Javier Siarqui Moroyoqui, quien contaba con 21 años como docente y es reconocido por los padres como dedicado y responsable. Una de las madres inconformes afirmó que no se retirarían hasta lograr su restitución.
21	La policía estatal detuvo a cuatro personas en Nogales, Huatabampo, Guaymas y Obregón, por manifestarse y cerrar escuelas. Se trata de maestros y un representante de la sociedad de padres de familia. Confirma Procuraduría General de Justicia del estado que se trata de maestros cesados y padres que los apoyan. Sindicatos de varios gremios anuncian manifestación de apoyo a los maestros cesados y detenidos en Sonora; el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (ST AUS), la Asamblea Magisterial de Sonora y el Sindicato de Telefonistas, entre otros.
22	Un grupo de cien personas aproximadamente, conformado por maestros de la escuela secundaria técnica número 24 del ejido El Edén, y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizaron la quema de uniformes dentro de las instalaciones del palacio municipal de Tapachula, en protesta por el despido de cinco maestros de ese plantel.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias (continuación)

2016

9 de mayo	Para el titular de la SEP, reinstalar a los maestros despedidos por no presentar la evaluación sería violar la ley. La ley se tiene que cumplir dijo, mientras afuera de la escuela Estado de Aguascalientes de la Ciudad de México, en la que se encontraba de visita, un grupo de quince profesores exigía la reinstalación de docentes despedidos.
13	Maestros anuncian paro indefinido en varios estados. Ante los anuncios, el secretario de Educación Pública aseguró que habrá descuentos a todos los maestros que se sumen a la huelga y que, tras más de tres días seguidos de faltas, se les dará de baja
15	Cientos de maestros inician un paro nacional y un plantón en las inmediaciones de la Secretaría de Gobernación. Afirmaron que no se dejarán intimidar por despidos y descuentos de salario.
17	Protestan maestros en varios estados, entre ellos Chiapas, Guerrero, Morelos, Oaxaca, Durango y Jalisco, tomando casetas, marchando en carreteras y oficinas gubernamentales.
18	Aurelio Nuño aseveró que “tenemos ya 16 mil maestros en la lista de prelación que, en caso de ser necesario, utilizaremos para la sustitución de los maestros que sean dados de baja. Contamos con 10 mil maestros adicionales que es personal en servicio de manera temporal que está esperando poder hacer sus evaluaciones y personal pensionado que también estaría en condiciones de poder tomar los lugares de quienes sean dados de baja”.
20	El gobierno de Oaxaca inicia la notificación a 1 379 profesores que serán cesados de sus plazas por haber acumulado cuatro faltas, sin hacer pública ninguna lista. Integrantes de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG) se apoderaron de 150 notificaciones para maestros que no se evaluaron. Los maestros llegaron a las oficinas de Correos de México en Chilpancingo; para evitar altercados el jefe de carteros y el administrador de Correos les entregaron 150 notificaciones que serían entregadas en el municipio. En Zihuatanejo, otros 150 maestros de la CETEG y del Sindicato Único de Servidores Públicos del Estado de Guerrero (SUSPEG) desalojaron y cerraron con candados tres oficinas de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG).
21	Policía desaloja plantón magisterial instalado en la Plaza de Santo Domingo, en la Ciudad de México. Los maestros mantienen protestas, pese al anuncio de despido de 3 119 maestros de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y la Ciudad de México.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias (continuación)

2016

23 de mayo	Sobran maestros para sustituir a paristas de la CNTE, dice Nuño.
24	Organizaciones como Causa Común, Mexicanos Primero, el Instituto Mexicano de la Competitividad (Imco), Suma por la Educación y el Instituto de Fomento a la Investigación Educativa (IFIE), exigieron a la SEP la publicación de las listas del personal cesado, así como los nombres y orden de prelación de quienes los sustituirán.
26	De nuevo, los docentes son desalojados. El plantón que mantenían frente a la Segob fue replegado a la Plaza de la Ciudadela. Padres de familia en escuelas de Guerrero rechazan la reforma educativa y se solidarizan con los docentes que se negaron a ser evaluados. "Es hora de estar unidos, defender a nuestros maestros", se leía en uno de los carteles colocados afuera de un jardín de niños ubicado en Ciudad Renacimiento, en Acapulco.
27	La SEP anuncia que hay 12 882 docentes preparados para reemplazar a maestros que serán separados del servicio docente por participar en el paro de labores convocado por la CNTE desde el 15 de mayo.
28	La SEP informó la entrega de avisos de despido para 4 253 maestros de Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán por acumular cuatro faltas o más. De los avisos para 1 379 maestros de Oaxaca se ha entregado 34 por ciento, mientras en Michoacán se espera notificar a 620, y en Chiapas a 1 134.
7 de junio	En Michoacán, la secretaria de Educación en el Estado (SEE), Silvia Figueroa Zamudio, anunció la entrega de 1 620 notificaciones de cese a igual número de maestros, debido a que se ausentaron de las aulas durante cuatro días consecutivos o más. Reconoció además que un número alto de profesores no acudió a la evaluación en el mes de mayo.
5 de julio	En Michoacán, cesan a directora de jardín de niños que en 2000 recibió presea por su desempeño en la Carrera Magisterial, junto con seis profesores más. "Como profesionista de la educación fui invitada a formar parte del Consejo de Participación Social en el estado en abril pasado, como académica fui invitada por el Ceneval y la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente en el diseño y elaboración de los exámenes para la promoción a cargo con funciones de dirección y supervisión, así como asesoría técnica pedagógica". Considera completamente arbitraria la medida, que atenta contra su dignidad laboral, emocional y económica.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias (continuación)

2016

8 de julio	Suspenden el cese de maestros; no procedió en Michoacán y Oaxaca. La medida fue para evitar que crezca el clima de crispación magisterial. Los estados suspendieron reportes de inasistencia y ceses.
14	Difunde SEG la lista con 951 maestros que serán despedidos por no evaluarse o faltar a sus labores. En el listado aparecen dirigentes de la CETEG y del SUSPEG, así como toda la plantilla docente de una escuela.
12 de agosto	Debido a incumplimientos por parte de la autoridad educativa local, solicita el Servicio Profesional Docente de Chihuahua a SEP que se reprogramme la evaluación y que no haya ceses de maestros noveles con dos años de ejercicio, que ya aplicaron el examen de permanencia bajo amenaza de cese en caso de no resultar aprobados. Estos docentes no han recibido la asesoría prometida, tampoco el acompañamiento del tutor.
26	A casi dos semanas de iniciado el ciclo escolar 2016-2017, la SEP anunció que iniciaría el procedimiento de separación del servicio a 1255 trabajadores docentes y de apoyo de Oaxaca y Guerrero, 41 569 de Chiapas, así como descuentos a 1 162 docentes y personal de apoyo que han faltado a sus labores.
8 de septiembre	La SEP separa del cargo a 1 889 profesores faltistas de Oaxaca, Michoacán y Chiapas que acumularon más de tres faltas continuas en el marco del paro nacional de labores que realizó el magisterio disidente para oponerse a la reforma educativa. En tanto, en Guerrero se sigue con la integración de expedientes para realizar las notificaciones correspondientes.
1 de octubre	Anuncia la CNTE protestas por despido de maestros de la Ciudad de México. En la primaria Leonardo Bravo, cuyo director es Francisco Bravo, integrante de la dirección política de la CNTE, fueron cesados once de sus maestros frente al grupo. Juan Melchor, de la sección 18 de Michoacán, destacó que se tienen contabilizados hasta la fecha cerca de 600 casos de maestros que fueron cesados por no presentarse a la evaluación del desempeño, pero detalló que aún no se tienen cifras precisas.
3	Padres de familia y profesores de la escuela primaria Leonardo Bravo cerraron la escuela y realizaron bloqueos para apoyar a once maestros despedidos por acumular cuatro faltas recurrentes. Afirmaron que fueron ellos, no los maestros, quienes decidieron tomar las instalaciones para apoyar la lucha magisterial.

Cuadro 1. Cronología del despido y las resistencias (continuación)
2016

4 de octubre	Despide SEP a 28 maestros en la Ciudad de México por acumulación de faltas. Los maestros se encontraban trabajando en escuelas de las delegaciones Iztacalco, Tláhuac y Cuauhtémoc, y su despido se debe exclusivamente a la aplicación de la normatividad en materia laboral y administrativa, los maestros cesados serán sustituidos de inmediato.
5	Alumnos de la escuela primaria Leonardo Bravo protestan frente al Senado, exigen reinstalación de once maestros. Por la mañana, los padres inconformes bloquearon por tercer día consecutivo la avenida Calzada de los Misterios para exigir que una autoridad educativa del gobierno federal les dé una respuesta a su demanda. Padres de familia cierran por segundo día consecutivo la escuela primaria Leonardo Bravo; piden a la SEP reinstalación de maestros. Con la presencia de niños, quienes usan uniforme escolar y carteles con la leyenda "Maestro Benjamín estamos contigo" y "Yo apoyo a mi maestra", los manifestantes demandaron a los elementos de seguridad que resguardan la puerta principal del inmueble que no cerraran el acceso, "porque no somos delincuentes ni ladrones. Somos padres de familia que venimos a solicitar una audiencia".
10	En la Ciudad de México, padres de familia de cuatro escuelas primarias impiden acceso a maestros enviados por SEP.
13	CNTE crea fondo de resistencia para maestros cesados. Se compone de aportaciones voluntarias que hacen por escuela los compañeros de estos maestros; el objetivo es completar un salario de 3600 pesos a la quincena para los 21 maestros despedidos.
16 de noviembre	Más de 300 maestros despedidos de Tabasco acusaron al líder de la sección 29 del SNTE y ex líder del Partido Nueva Alianza en el estado de haberlos abandonado a su suerte. La cartera de asuntos jurídicos, a la que le corresponde atender estos casos, no ha realizado intervención alguna para su defensa en tribunales.

Fuente: Elaboración propia con base en noticias publicadas en diversos medios electrónicos nacionales y locales.

A partir de la información obtenida y resumida en el cuadro anterior, se calcula que el saldo de maestros despedidos que ha dejado la reforma educativa, es el siguiente:

- Entre septiembre de 2015 y mayo de 2016, aproximadamente 9 709 docentes fueron cesados. Las causas han sido faltas injustificadas, no asistir a las evaluaciones e intentos de sabotaje.
- El cese más numeroso fue el aplicado el primero de marzo de 2016, con un total de 3 360 profesores, según anuncios oficiales. Este grupo corresponde a quienes no presentaron la evaluación de desempeño con fines de permanencia.
- Entre agosto y octubre de 2016, la prensa informa del despido de 1 255 profesores de Oaxaca y Guerrero, 41 569 de Chiapas más 28 de la Ciudad de México, que suman 42 852. La principal causa fue ausentarse cuatro o más días.
- Sumando la primera oleada de despidos y la segunda, tenemos una cifra de 52 560, sin que exista certeza del número, ni tampoco que se haya concretado.

Más que la precisión numérica, resulta de mayor interés destacar el uso del efecto político de la información, cuya manipulación por parte de las autoridades y sectores sociales que apoyan la reforma es evidente. Refleja cierto cálculo con respecto a su posible repercusión en la movilización y las protestas. En los momentos de mayor tensión se anuncia que se dará marcha atrás a los despidos, como informa la nota del 8 de julio presentada en el cuadro; pero más pronto que tarde, las amenazas, declaraciones y acciones de cese, se reanudan.

Por otra parte, la SEP federal y sus homólogas estatales comenzaron a ejecutar, de forma irregular e ilegal, el cese selectivo de docentes, al parecer ésa era la consigna. Primero dejaron de pagarles su salario, después se les impidió el acceso a sus centros de trabajo, incluso algunos fueron detenidos con lujo de violencia por no acatar la orden de cese. Ante estas situaciones límite, padres de familia y alumnos cerraron escuelas, quemaron los uniformes que los gobiernos locales les habían entregado al inicio del ciclo escolar, también se manifestaron junto con los maestros en contra de la evaluación y la reforma en oficinas sindicales y dependencias gubernamentales. Por su parte, los maestros emprendieron acciones legales individuales y presentaron demandas colectivas que, como es sabido, demoran largo tiempo en resolverse.

Entre las acciones de protesta destaca llevar la escuela a la calle; varios profesores han recurrido a esta medida. La primera protesta de este tipo fue, hasta donde se sabe, la realizada por la maestra Soledad Ramírez (*Zócalo-*

Reforma, 2015), quien impartió clases en la explanada de Santo Domingo en Oaxaca, en protesta por su despido, contando con el apoyo de los padres de familia y de sus 31 alumnos de segundo grado de primaria. Le siguió la maestra Érika Núñez Montes, de la primaria Nicolás García en la Unidad Ermita Zaragoza, Iztapalapa, en la Ciudad de México; el 17 de marzo de 2016, luego de enseñar en esa escuela durante más de diez años, decidió impartir clases en la banqueta a sus alumnos de quinto año de primaria. La razón: fue cesada por no presentar ninguna de las etapas de evaluación del desempeño a las que fue convocada. Diez días atrás, cuatro personas irrumpieron en su salón para notificarle que no podía seguir dando clase; fue la primera vez en diez años, dijo ella, que tantas autoridades irrumpieron en su salón de clase. Los padres de familia exigieron a las autoridades escolares su reinstalación, pero al encontrarse con su negativa, decidieron apoyarla para que siguiera dando clases, aunque fuera en la calle (Calderón, 2016).

Los últimos casos de los que se tuvo noticia fueron los maestros de la Ciudad de México cesados a principios de octubre de 2016, luego del levantamiento de la mesa de negociación entre la CNTE y Gobernación. De un total de 28 maestros despedidos, once eran de la escuela primaria Leonardo Bravo.

Casos similares han sido mencionados en diversas fuentes y artículos periodísticos. En todos ellos destaca la presencia de los padres de familia e integrantes de la comunidad, ya sea para protestar, manifestarse, apoyar o acompañar a los maestros, lo mismo en Guerrero y Chiapas que en Tlaxcala, Durango, Campeche, Sonora, Jalisco y Sinaloa, por mencionar algunos estados; los padres han cerrado los planteles en un intento de proteger a los docentes del levantamiento de actas administrativas.

Estas acciones tienen en común la presencia y solidaridad de los padres de familia, que apoyan iniciativas de los maestros o toman las escuelas. Sin embargo, al igual que los profesores, la precarización de los padres es una de las limitantes para sostener, más allá de cierto tiempo, esta forma de protesta. Pese a ello, la imagen de la escuela en la calle es por sí misma sugerente, ha logrado tener cierta repercusión y alcance mediático, suficiente para visibilizar la situación.

El despido tiene nombre, rostro y cuerpo

El carácter político de la evaluación es innegable, como también lo es el uso de las sanciones previstas por la ley, sobre todo el cese. En el manejo de la información hay opacidad, no sólo en los criterios de selección de los convocados, sino también en el *modus operandi* de las administraciones locales respecto a los despidos.

En este apartado se presentan tres casos de docentes despedidos, elegidos precisamente porque se trata de profesores críticos, políticamente activos, reconocidos y queridos en sus comunidades de referencia; en contraste, son peligrosos para el sistema.

La maestra Silvia

Licenciada en Educación Media en Ciencias Sociales por la Normal Superior de Jalisco, maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Sociopolíticos por la Universidad de Guadalajara y un diplomado en Docencia del Inglés, la maestra Silvia tiene 23 años de experiencia como docente, doce de ellos en el sistema público. Ha sido profesora de inglés en secundaria, bachillerato e institutos de inglés; también ha impartido cursos de Teoría de la Democracia y Gobernanza a nivel maestría en la Universidad de Guadalajara; actualmente es docente de Historia de México y Geografía en secundaria.

Luchadora social desde los 18 años de edad, fundó en 2012 el Movimiento Magisterial Jalisciense (MMJ), organización magisterial en el estado de Jalisco que ha luchado contra el avance privatizador en el sector educativo. Promovió también la fundación del Movimiento del Magisterio Democrático Nacional (MMDN) que agrupa movimientos magisteriales de al menos 23 estados del país. Fue cesada en marzo de 2016 por negarse a presentar la evaluación de permanencia.

A mediados de 2015 se dio a conocer la primera lista de profesores que serían evaluados con fines de permanencia, ella fue una de las seleccionadas. Casualmente, casi la mitad de los convocados eran integrantes de la disidencia magisterial. Refiere que del total de los convocados, sólo 76 maestros no se presentaron, de éstos, 35 eran integrantes del movimiento que encabeza, y desde luego, entre esos 35 estaba ella.

Fue cesada a principios de marzo de 2016; sin embargo, mediante la asesoría e intervención legal proporcionada por la organización a la que

pertenece, logró revertir la orden de despido. Se demostró la improcedencia del cese total, toda vez que se le había convocado a evaluarse únicamente en una de las dos asignaturas que imparte. Fue reinstalada parcialmente, es decir, para impartir la asignatura a la que no fue convocada en la evaluación. El litigio continúa, está pendiente la resolución final, sin embargo, enfrenta el problema de la falta de pago de salarios injustamente retenidos.

Cuando compañeros maestros y la comunidad de la escuela donde trabaja se enteraron de su despido, de inmediato recibió expresiones de solidaridad y apoyo de padres de primaria y preescolar, pero principalmente de sus alumnos de secundaria, quienes organizaron una falta colectiva, aun con las presiones de que fueron objeto por parte de la directora del plantel.

Considera que entre las principales consecuencias del despido están, además de las económicas —en su caso los ingresos se redujeron a la mitad—, los elevados niveles de estrés; comenta que ha sabido de casos de compañeros que han fallecido de infartos por la presión de la evaluación. En su opinión, la reforma junto con la evaluación es un engaño total para la sociedad, un pretexto para esconder arreglos y fugas de recursos públicos entre la SEP y el SNTE.

Pero viendo el lado positivo, opina que la intervención de los padres de familia, además de ser un despertar de conciencias, ha constituido un apoyo muy importante para los profesores que se han resistido desde el comienzo a la reforma y a la evaluación. Cuando se enteraron de los despidos, además de la toma de escuelas y de recabar firmas, estuvieron presentes en las negociaciones con las autoridades de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), para exigir la reinstalación de los profesores. Comenta que ante la respuesta de las autoridades en el sentido de que accederían a sus demandas siempre y cuando permitieran la apertura de las escuelas, los padres contestaron que primero estaba resolver la situación de los profesores y luego la reapertura de escuelas.

Al hacer un balance sobre los logros del movimiento magisterial y su propia experiencia particular, reconoce que no son los deseados pero sí hay logros, “pues de no haber existido las movilizaciones, estaríamos peor”. Bajo el lema: “Hasta que la dignidad se haga costumbre”, la maestra Silvia continúa promoviendo activamente la defensa de los maestros cesados.

El profesor Gabriel

Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), maestro en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmecha) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach) y doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se ha desempeñado como docente de bachillerato en diversas instituciones.

Fue cesado del Colegio de Bachilleres ubicado en Milpa Alta. La historia comenzó el 15 de junio de 2015, cuando recibió una carta donde se le informaba que había sido seleccionado para ser evaluado. Personalmente pasó con el encargado del plantel en que trabajaba, esas eran las indicaciones, para firmar de enterado. Dos meses después, según el mismo mecanismo, se le entregó contraseña y usuario para ingresar al Sistema Nacional del Registro del Servicio Profesional Docente. El 14 de septiembre, sin haber subido aún el expediente de evidencias, el encargado de la dirección del plantel, no el director, le entregó el informe de Cumplimiento de Responsabilidades; de acuerdo con los lineamientos del INEE, se supone que es requisito subir evidencias a la plataforma (etapa 2) para poder recibir el informe de cumplimiento (etapa 3).

El 30 de octubre, vía correo electrónico, recibió una “invitación” del director del plantel a concluir la etapa 2 del proceso, es decir, subir el expediente de evidencias a la plataforma. Más tarde, el 26 de noviembre, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente le informó por correo la fecha y hora en la que debería presentarse al examen. Esto a pesar de no haber respondido un cuestionario-encuesta, que se supone era requisito para recibir la fecha y datos para presentar el examen.

El 2 de diciembre la CNSPD le informó que el examen había sido reprogramado. Días después, pero con la misma fecha del día 2, recibió un oficio firmado por Sylvia B. Ortega Salazar en el que se le informaba lo mismo que la CNSPD, pero deslindándose de la responsabilidad por la falta de equipo u otros inconvenientes que pudieran presentarse durante la evaluación. El 9 de diciembre, la CNSPD vuelve a mandarle la misma información del día 2.

El viernes 26 de febrero, el subdirector del plantel se presenta en su salón de clases y le informa que la SEP y el Colegio de Bachilleres le habían enviado un documento y le pide que lo firme. En ese documento se le indica que dispone de días contados a partir de la fecha de emisión del oficio, 22 de febrero, aunque a él se lo entregaron el día 26.

El 2 de marzo acudió a la oficina del secretario general del Colegio de Bachilleres a entregar su respuesta; ahí manifestaba que no se había negado a la evaluación. El martes 16 de marzo, nuevamente lo aborda el subdirector del plantel al inicio de su clase para hacerle entrega de un documento, mismo que en ese momento no leyó. Al salir de su clase revisa el documento firmado por el secretario general del Colegio de Bachilleres en el que se le anuncia que ha sido cesado de su actividad docente.

El profesor Gabriel decidió decir no y correr el riesgo, considera que aceptar la evaluación es validar automáticamente leyes injustas:

Lo que se impone con consecuencias tan dramáticas en la sociedad tiene algo de podrido. Si por negarme a una reforma que intenta imponer el gobierno de Enrique Peña Nieto me llaman disidente, entonces sí soy disidente, es decir, nadie podrá negar mi sagrado derecho a ejercer mi libertad y decir ¡NO estoy de acuerdo! No es delito defender la educación pública, no es ningún delito ser profesor, como los medios han divulgado (testimonio presentado en el coloquio Voces de la Evaluación Docente, 2016).

En ningún momento recibió apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores del Colegio de Bachilleres (Sintcb), “desprotegido estás” dice, por eso decidió acercarse a la Sección 9 de la CNTE, ahí le ofrecieron asesoría y apoyo jurídico. Se incorporó a las movilizaciones magisteriales, participó en el plantón de maestros instalado en la Plaza de Santo Domingo, donde le tocó el desalojo. Cuenta que mientras participaba en los campamentos, afuera de su casa presuntos policías tomaban fotografías. También que en los plantones hubo de todo, no faltaron los provocadores.

Al preguntarle acerca de cómo le ha afectado el despido, responde que ha vivido un colapso emocional, “porque de ir a trabajar de pronto ya no se hace nada, además la familia también se ve afectada, las redes de apoyo están en crisis” (Conversatorio “Resistiendo el despido”, 2016). A manera de balance, considera que el despido en la Ciudad de México constituye un castigo ejemplar para sofocar la rebelión; en otros estados no han podido hacer lo mismo debido a que miles no presentaron ninguna etapa de la evaluación.

El maestro José Luis

El maestro José Luis es profesor de educación primaria en Guaymas, Sonora, además de vocero y coordinador de la Asamblea Magisterial de

su región ante la Asamblea Nacional Representativa de la CNTE, creada para coordinar la Jornada Nacional de Lucha.

Hace más de un año, informó a los medios locales que al menos 50 planteles educativos en Guaymas y Empalme se unirían al paro nacional de labores escolares el día 23 de febrero. Entre las acciones anunciadas estaba una marcha al palacio municipal para entregar un pliego petitorio.

En esa ocasión declaró: “Estamos teniendo muy buena respuesta por parte de los maestros, están dispuestos a este paro para protegerse de ser despedidos y como dijo la Asamblea Nacional Representativa Ampliada, si tocan a un maestro nos tocan a todos y nos vamos a la huelga laboral” (Alejandri, 2016).

Dos meses después, el 19 de abril para ser precisos, la Secretaría de Educación local informó que 43 profesores habían sido cesados por negarse a presentar la evaluación de permanencia. También anunció que se había iniciado el proceso para dar posesión a los maestros sustitutos. El maestro José Luis Portillo Liera fue uno de los 43 profesores retirados de sus actividades por la Dirección General de Recursos Humanos de la SEP estatal, el cese se aplicó a partir del 15 de abril.

Al día siguiente, el gobierno de Sonora inició un operativo policiaco para “detener líderes y sofocar las manifestaciones de maestros despedidos” según acusó la CNTE (Ramírez, 2016). Como parte de ese operativo, el profesor José Luis fue detenido por policías estatales, justo cuando se disponía a ingresar a la escuela primaria 13 de Julio, su centro de trabajo. Seis policías le mostraron una supuesta orden de presentación. “Permítanme leerla”, pidió a los agentes en repetidas ocasiones, pero ellos no se lo permitieron. Hubo forcejeos, gritos y amenazas; finalmente los policías lo subieron por la fuerza a un vehículo de la corporación policiaca (Mónica, 2016).

Fueron momentos verdaderamente dramáticos, los padres intentaron impedir la acción, los alumnos lloraron desconcertados e indignados al presenciar la aparatosa detención de su profesor, cual si de un peligroso delincuente se tratara. “Lamento el despido de maestros, está fuera de mi competencia”, se apresuró a declarar la gobernadora; lo que no dijo fue de dónde salió la orden del operativo policiaco local, ¿tampoco estuvo dentro de su competencia?

Acciones similares se realizaban simultáneamente en otras localidades de la entidad, se llegó al exceso de detener no sólo a maestros, también a padres de familia que se solidarizaron con ellos (*El Imparcial*, 2016).

El profesor José Luis permaneció detenido en una agencia del ministerio público del fuero común durante más de diecinueve horas. Juan Pedro Padilla Moreno, delegado regional de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) en Guaymas y Empalme, presentó una denuncia en su contra por el presumible delito de ejercicio indebido del servicio público y usurpación de funciones. Por si fuera poco, también elementos de la policía estatal que lo detuvieron interpusieron otra denuncia alegando que los había golpeado.

La directora de la primaria 13 de Julio, la supervisora y una maestra interina de nombre Viviana, fueron citadas a declarar, esta última se negó a firmar una declaración en contra del maestro José Luis. Un nutrido grupo de niños, padres y maestros permanecieron todo el día de guardia en la agencia del ministerio público. Finalmente fue liberado con la advertencia de que el proceso en su contra seguiría su curso. Así fue como entre el 15 y el 21 de abril del 2016, a la condición de cesado, al maestro José Luis se le sumó la de indiciado; en seis días el Poder Judicial violentó su integridad, alteró su cotidianidad, su profesión, su trabajo, su vida. La solidaridad de la comunidad escolar fue su escudo protector.

El 15 de octubre del mismo año, el maestro José Luis y otros tres compañeros cesados anunciaron en conferencia de prensa que un juez de distrito les había concedido un amparo para protegerlos del cese ordenado por la SEC.

Ante la inseguridad y precariedad: ¿Qué hacer?

Varios teóricos sociales han dado cuenta de la inseguridad como un fenómeno global. En este caso, la reforma educativa, en especial los despidos como una de sus afectaciones más graves, ha contribuido a profundizar dicha inseguridad. Es poco lo que sabemos acerca de cómo se ha instalado en las escuelas, qué prácticas concretas la alimentan y, por lo tanto, qué antidotos pueden contrarrestarla.

El despido de maestros ha detonado no sólo conflictos sino también respuestas locales, con distintos matices y expresiones, dependiendo del contexto particular y las circunstancias, como el tipo de relaciones entre docentes inconformes, comunidades escolares, administraciones educativas locales y estructuras sindicales, sean oficiales o disidentes. En función de estos elementos, dichos conflictos varían tanto en intensidad como en

duración y alcance. Así, mientras en algunos casos el inicio, desarrollo y desenlace, así sea parcial, pueden resolverse en cuestión de horas, como en el caso del maestro José Luis, en otros pueden ser bastante más dilatados en el tiempo, como es el caso del maestro Gabriel. Igualmente variables son las modalidades de movilización, las formas de protesta y los canales de negociación.

Un logro aparente de las protestas magisteriales masivas intensificadas entre mayo y junio —así fue proclamado por la CNTE— fue la suspensión de los despidos —hasta nuevo aviso—. Para entonces, una cantidad desconocida de profesores ya había sido despedida; apenas concluidas las negociaciones de la CNTE con Gobernación, se disolvió el campamento magisterial y los maestros disidentes retornaron a sus lugares de origen; entonces la SEP reanudó la notificación de ceses.

Lamentablemente, hay maestros que piensan que la pesadilla llamada reforma educativa terminará por irse con el sexenio; nada más falso. Frente a las evidencias y testimonios aquí presentados, no existen motivos para creer que la reforma educativa dejará de existir por efecto de un cambio de gobierno, o debido a las negociaciones cupulares entre un gobierno de otro sello ideológico y la dirigencia magisterial, cualquiera que sea su signo. Tampoco hay elementos para considerar que los despidos llegarán a su fin. La reforma es un proceso, las formas cotidianas de resistencia a la evaluación y sus funestas consecuencias, como el despido, continuarán mientras la ley no cambie, y ésta no cambiará mientras no se obligue a quienes la impusieron a dar marcha atrás, en razón de dos cuestiones.

Los maestros pasaron acelerada y abruptamente del pleno empleo a la plena precariedad. El pleno empleo se caracterizaba por la existencia de garantías de seguridad social, prestaciones, derechos garantizados por un contrato colectivo. Hoy eso se encuentra en proceso de extinción deliberada por parte del régimen político.

La precariedad laboral es la base de la angustia permanente frente a la inseguridad por los ingresos, la posibilidad de alternar periodos de trabajo remunerado con otros de desempleo obligado. ¿Qué hacer con la sensación de inutilidad de la formación y la preparación profesional, en algunos casos, o bien la frustración por todo el esfuerzo realizado durante una larga trayectoria profesional?

El despido se ha convertido en un riesgo, en una amenaza que funciona como instrumento de sujeción. Maestros que aún disponen de nombramientos estables, hoy trabajan y viven atemorizados ante la posibilidad de

perder su fuente de ingresos o jubilarse en condiciones indignas. Suponer que esto no influye ni altera prácticas, acciones y modos de relación con otros colegas, autoridades y, sobre todo, con los alumnos, sería pecar de indolencia o ingenuidad.

En este contexto, un aspecto que será preciso analizar con mayor detalle en el sector magisterial es la transformación de la noción de trabajo y empleo. Como señala Prieto (2000), vivimos una crisis sobre lo que creímos que era el trabajo, dicha crisis va mucho más allá de su expresión en altas tasas de desempleo y precariedad. Las formas de empleo se han transformado radicalmente, removiendo la piedra angular sobre la que se construyó el orden social de la llamada sociedad industrial.

Epílogo: Ideas para continuar pensando

Las tradicionales garantías y seguridades familiares, de clase, laborales y profesionales, entre otras, se encuentran en proceso de extinción; el desmontaje del Estado de bienestar y la obsolescencia profesional y cognoscitiva puesta de manifiesto con el acelerado avance tecnológico, amenazan con instalar en forma definitiva la precariedad en todos los ámbitos de nuestra existencia; nadie se salva, profesionales, ejecutivos y miembros de clase alta enfrentan constantemente situaciones que amenazan su seguridad. Como ha dicho Polanyi, el hecho de que el mercado decida la suerte de los seres humanos y de su medio natural, conduce necesariamente a la destrucción de la sociedad. “La pretendida mercancía denominada *fuerza de trabajo*, zarandeada, utilizada sin ton ni son, incluso inutilizada, inevitablemente afecta a los individuos portadores de esta mercancía peculiar. Cuando el sistema dispone de la fuerza de trabajo de un hombre, dispone de la entidad física, psicológica y moral ‘humana’ ligada a esa fuerza; dispone del ser humano como totalidad” (Polanyi, 1989: 26).

En la sociedad postindustrial del conocimiento, prácticamente todos dependemos en última instancia de nuestras capacidades cognitivas. A diferencia del fordismo, el actual capitalismo cognitivo-postindustrial nos convierte a todos en cognitariado y, por lo tanto, todos somos precarios (Gonçal, 2013).

En esta misma línea, Lorey afirma que la precarización, más que excepción se ha vuelto la regla. Cual metástasis, se extiende por todos los ámbitos que hasta hace poco eran considerados seguros. Es el caso de la profe-

sión docente. La precarización, dice, significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado; representa una exposición al peligro que “abarca la totalidad de la existencia, amenazándola y constriñéndola, alimentando el miedo ante lo no calculable” (Lorey, 2016: 17), surge con sólo pensar en los riesgos posibles.

La precariedad se refiere entonces a una condición de escasa seguridad y estabilidad; significa vivir en condición precaria, es decir, carecer de recursos, padecer inestabilidades y atravesar dificultades constantes para sostenerse en el tiempo.

Con la destrucción y reestructuración neoliberal de los sistemas de protección colectiva y el ascenso de las relaciones laborales temporales, emergen nuevas formas de individualización del empleo cada vez menos organizables por las instituciones tradicionales, como los sindicatos; así, ¿cómo encontrar en el presente nuevas prácticas de organización que al mismo tiempo sean capaces de penetrar en esas formas de individualización?, ¿cómo podría desarrollarse una perspectiva de las condiciones sociales y políticas que no rechace las relaciones, los vínculos y las dependencias entre los individuos, que piense y practique formas de autonomía que partan de los vínculos con los demás?, se pregunta Lorey (2016: 21-22). Quizá éstas deberían ser las mismas preguntas que los maestros tendrían que hacerse para romper con el molde de la estandarización de las protestas y las resistencias impuesto por cierto sector del magisterio disidente. La reforma está transformando las condiciones del trabajo y la profesión docente de forma acelerada, lo que genera situaciones nuevas que requieren respuestas nuevas.

Quizá si la precarización no se percibiera sólo como una amenaza individual, sino como un ensamblaje global de lo precario, las funciones actuales del dominio y las experiencias subjetivas de la precarización podrían servir como punto de partida de las luchas políticas para enfrentarla. Porque todo indica que ya no es posible pensar en una desprecarización entendida como retorno al pasado, ésta tendría sentido si se problematizaran y pusieran de manifiesto las lógicas políticas y sociales hegemónicas de una seguridad trocada en inseguridad por efecto de los cambios introducidos por la reforma educativa. Esta es precisamente la situación por la que atraviesan los maestros, la reforma toda, y en especial la evaluación obligatoria y perpetua, los coloca en una situación de precarización que no será temporal, mucho menos pasajera.

Los maestros precarios, parafraseando a Lorey (2016), ya no pueden estar unificados ni representados como antaño por un sindicato o una organización representante de maestros democráticos en abstracto. Las formas clásicas de organización corporativa ya no funcionan, porque lo precario y disperso no es sólo el trabajo, sino también la vida.

Los maestros están aislados e individualizados, aunque no lo deseen; se ven obligados a competir con sus iguales por conseguir trabajos temporales e inestables. Pero esto no debe entenderse como carencia únicamente, puede ser también una oportunidad de reinventarse a sí mismos y su profesión, al igual que sus relaciones con los otros, aprovechando las condiciones precarias de la vida y el trabajo para crear formas nuevas de acción política. En cierto modo, eso es precisamente lo que han tenido que hacer los maestros despedidos.

Para cerrar estas reflexiones acerca del despido y sus posibles implicaciones, en un sentido antropológico, según Augé (2000), se podría acelerar el paso de una escuela como lugar¹ a una escuela como no lugar. Desde esta perspectiva, la reforma educativa busca producir no lugares; la inseguridad laboral, la inestabilidad y la precarización del trabajo docente que fomenta, contribuyen a producir escuelas como espacios que no son identitarios, ni relacionales, ni históricos. Esto podría ocurrir al menos en dos sentidos, distintos pero interrelacionados.

El primero se refiere al momento en que los maestros, al ser cesados, es decir, desafiados, arrojados del gremio, pero sobre todo de la escuela en la que han trabajado brindando lo que consideran sus mejores años y esfuerzos. No se trata sólo de perder una fuente de ingresos, se deja de pertenecer de golpe a un lugar antropológico, en especial cuando han permanecido largo tiempo en la misma escuela. En otro sentido, debido a la

¹ Los lugares antropológicos, dice Augé, son espacios concretos, geográficamente bien definidos que poseen tres características comunes: son identitarios, relacionales e históricos. "Identitarios porque tienen sentido de unidad para aquellos que los habitan, definen un grupo, cultura, región, como propia y diferenciada del resto, compartiendo unas características y unos rasgos con los que se identifican y de los que forman parte. Relacionales porque ser miembro de un lugar antropológico implica un desarrollo grupal que no es estático, que se sostiene con base en un discurso y un lenguaje peculiar que dinamiza formas de hacer, de actuar y de reunirse. Y por último históricos, ya que por ellos transcurre el tiempo, sus pobladores viven en la historia y conciben la duración de su estancia en dichos lugares, que suele ser antigua y tener la capacidad de añorar tiempos pasados como mejores". En contraste, los no lugares son zonas efímeras y enigmáticas; las redes de comunicación, los centros comerciales, hoteles u hospitales son lugares de paso, ahistóricos e impersonales, se vinculan al anonimato y a la independencia porque aparentemente no son ni significan nada (Augé, 2000).

rotación y reemplazo constante de maestros, es probable que las escuelas tiendan a convertirse cada día más en lugares de paso, ahistóricos, impersonales, vinculados al anonimato si no logran ser ni significar nada para quienes las habitan.

Sin embargo, como advierte Augé (2000), ni los *lugares* quedan nunca completamente borrados ni los *no lugares* se cumplen nunca totalmente. En este sentido, las resistencias al despido pueden ser un frente de batalla sutil pero vital: la posibilidad de que los maestros que se resisten construyan la escuela como un nuevo lugar antropológico, completamente distinto del que ha prevalecido durante siglos.

Bibliografía

- Aguilar, R. 2016. "Maestros en resistencia exigen a Seduc que pare presiones en su contra", 18 de febrero. Disponible en: <http://paginabierta.mx/sitio/maestros-en-resistencia-exigen-a-seduc-que-pare-presiones-en-su-contra/>
- Alejandri, C. 2016. "Anuncian maestros paro de labores en escuelas", 19 de febrero. Disponible en: <http://fm105.com.mx/noticias/local/notalocal.php?dID=665734121>
- Animal Político*. 2016. "Policía Federal desaloja a CNTE de Santo Domingo; maestros acusan represión", 21 de mayo. Disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2016/05/los-maestros-de-la-cnte-se-retiran-de-la-plaza-santo-domingo-en-la-cdmx/>
- . 2016. "Policías desalojan a maestros de la CNTE de Gobernación", 26 de mayo. Disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2016/05/policias-desalojan-a-maestros-de-la-cnte-de-gobernacion-los-repliegan-a-la-ciudadela/>
- Aristegui Noticias. 2015. "SEP despide a 291 maestros que hicieron evaluación", 15 de septiembre. Disponible en: http://aristeguinoicias.com/1510/mexico/anuncia-sep-primeros-despidos-se-van-291-maestros/?fb_comment_id=1226107207415240_1237351872957440#f97f3189907a2c
- Augé, M. 2000. *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Bravo, E. 2016. “34% de maestros despedidos en Oaxaca fueron notificados”, 28 de mayo. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/aplican_descuentos_a_maestros_0_745725432.html
- Calderón, A. 2016. “Maestros cesados en la CDMX presentarán demanda colectiva contra SEP”. El UniversalTV, 8 de abril. Disponible en: <http://www.eluniversaltv.com.mx/video/nacion/2016/maestros-cesados-en-la-cdmx-presentaran-demanda-colectiva-contrasep>
- _____. 2016. “Maestra cesada da clases en la banqueta”, 17 de marzo. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/17/maestra-cesada-da-clases-en-la-banqueta>
- Camacho, F. 2016. “Los educadores de México iniciaron este domingo un paro indefinido para reiterar su rechazo a la reforma educativa y a la evaluación docente”, 15 de mayo. Disponible en: <http://www.telesurtv.net/news/Maestros-mexicanos-en-planton-contrala-reforma-educativa-20160515-0018.html>
- Coloquio Voces de la Evaluación Docente. 2016. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav.
- De la Luz, V. 2017. “Sin solución profesores cesados por oponerse a ENLACE en 2012”, 7 de marzo. Disponible en: <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/sin-solucion-profesores-cesados-por-oponerse-a-enlace-en-2012>
- Diario de Morelia*. 2016. “Entrega SEE notificación a los 1,620 docentes que serán cesados”, 7 de junio. Disponible en: <https://diariodemorelia.wordpress.com/2016/06/07/entrega-see-notificacion-a-los-1620-docentes-que-seran-cesados/>
- El Imparcial*. 2016. “Apoyarán sindicatos a maestros cesados”, 21 de abril. Disponible en: <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Sonora/21042016/1072653-Apoyaran-sindicatos-a-maestros-cesados.html>
- Estrada, S. 2016. “Despide SEP a 3,360: urgen maestros a preparar paro nacional”, 1 de marzo. Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.mx/Despide-SEP-3-360-urgen-maestros-preparar-paro-nacional>
- Gonçal, M. 2013. “Cognitariado es precariado”. Blog Macro Filosofía, 25 de noviembre. Disponible en: <http://goncalmayossolsona.blogspot.mx/2013/11/cognitariado-es-precariado.html>
- González, R., L. Rivera y M. Guerra. 2017. *Anatomía política de la reforma educativa*. México: UPN.
- Hernández, L., M. García, G. Romero y R. Aguilar. 2016. “Suspenden el cese

- de maestros; no procedió en Michoacán y Oaxaca, 8 de julio. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/07/08/1103692>
- Juárez, E. 2016. “Acusan profesores despedidos por evaluación, acoso y persecución de autoridades”, 28 de abril. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/acusan-profesores-despedidos-por-evaluacion-acoso-y-persecucion-de-autoridades/>
- La Jornada. 2016. “Protestan maestros en varios estados”, 17 de mayo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/17/politica/003n1pol>
- Lorey, I. 2016. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LGSPD, Ley General del Servicio Profesional Docente. Disponible en: www.dof.gob.mx
- Mariscal, A. 2016. “CNTE impide a profesores evaluados entrar en escuelas de Chiapas”, 7 de enero. Disponible en: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/cnte-impide-a-profesores-evaluados-entrar-a-escuelas-en-chiapas.html>
- Mendoza, C. 2016. “Cesan a maestra que recibió presea por su desempeño en Carrera Magisterial en Michoacán”, 5 de julio. Disponible en: <http://www.monitorexpresso.com/cesan-maestra-recibio-presea-desempeno-carrera-magisterial-michoacan/>
- Milla, F. 2016. “Solicitó Servicio Profesional a SEP que por incumplimientos no haya ceses y se re programe a maestros de segundo año”, 12 de agosto. Disponible en: <http://elpuntero.com.mx/n/26049#.V69GBzPrWE.facebook>
- Miranda, M. 2016. “Confirma PGJE detención de padres y maestros cesados”, 20 de abril. Disponible en: <http://www.uniobregon.com/noticias/sonora/407037/confirma-pgje-detencion-de-padres-y-maestros-cesados.html#sthash.oTB4QDiH.dpuf>
- Mónica. 2016. “Policías detienen a maestro por querer dar clases en Sonora”, 21 de abril. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0sZLaA0FjT8> el 20 de febrero de 2017.
- Montiel, A. 2016. “Toman padres de familia escuelas en apoyo a docentes cesados por evaluación”, 6 de abril. Disponible en: <http://pagina24jalisco.com.mx/local/2016/04/06/toman-padres-de-familia-escuelas-en-apoyo-a-docentes-cesados-por-evaluacion/>
- Morales, J. 2016. “Se manifiestan padres de familia para apoyar a maestros en escuelas de Altamirano y Acapulco”, 26 de mayo. Disponible en:

- <http://suracapulco.mx/3/se-manifiestan-padres-de-familia-para-apoyar-a-los-maestros-en-escuelas-de-altamirano-y-acapulco/>
- Moreno, T. 2016. “SEP anuncia el cese de 1,255 maestros faltistas”, 26 de agosto. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/08/26/sep-anuncia-el-cese-de-1255-maestros-faltistas>
- Notimex. 2014. “La SEP anuncia el despido de 500 profesores del país por inasistencias”, 7 de febrero. Disponible en: <http://expansion.mx/nacional/2014/02/07/la-sep-anuncia-el-despido-de-500-profesores-del-pais-por-inasistencias>
- Pacheco, A. 2015. “84 profesores despedidos en la Ciudad de México por Reforma Educativa: SEP”, 24 de agosto. Disponible en: <http://www.sdpnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2015/08/24/84-profesores-despedidos-en-la-ciudad-de-mexico-por-reforma-educativa-sep>
- Polanyi, K. 1989. *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.
- Ponce, A. 2016. “Reincorporarán a los 26 maestros cesados a partir de mañana”, 4 de abril. Disponible en: <https://meganoticias.mx/component/k2/item/148105-reincorporaran-a-los-26-maestros-cesados-a-partir-de-manana.html>
- Poy, L. 2016. “Anuncian batalla legal maestros despedidos por no evaluarse”. 11 de marzo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/11/politica/014n1pol>
- . 2016. “Sin aviso de cese suspenden pago a docentes que no asistieron a evaluación”, 13 de marzo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/13/sociedad/028n2soc>
- . 2016. “Cuenta la SEP con 26 mil docentes para sustituir a paristas cesados, afirma Nuño”, 18 de mayo. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/18/sociedad/033n1soc>
- Prieto, C. 2000. “Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis)”, *Política y Sociedad*, 34: 19-32.
- Profelandia. 2016. “Reinstalar a maestros sería violar la ley: Nuño”, 9 de mayo. Disponible en: <http://profelandia.com/reinstalar-a-maestros-cesados-seria-violar-la-ley-nuno/>
- . 2016. “Organizaciones exigen publicar lista de maestros despedidos”, 24 de mayo. Disponible en: <http://profelandia.com/organizaciones-exigen-publicar-lista-de->
- . 2016. “Abandona SNTE a maestros despedidos”, 16 de noviembre.

- Disponible en: <http://profelandia.com/abandona-snte-a-maestros-despedidos/>
- Ramírez, H. 2016. “Inicia Sonora acciones contra maestros despedidos”, 19 de abril. Disponible en: <http://proyectopuente.com.mx/2016/04/19/inicia-sonora-operativo-contramaestros-despedidos/>
- Rubio, A. 2016. “Exigen padres restituyan a maestro en la primaria Enrique Rébsamen”, 19 de abril. Disponible en: <http://www.uniobregon.com/noticias/hermosillo/406666/exigen-padres-restituyan-a-maestro-en-la-primaria-enrique-rebsamen.html#sthash.AknWDlJm.dpuf>
- Ruptura colectiva. 2016. “Maestros despedidos por Reforma Educativa en Cancún, dan clases en la calle”, 18 de marzo. Disponible en: <http://rupturacolectiva.com/maestros-despedidos-por-reforma-educativa-en-cancun-dan-clases-en-la-calle-padres-de-familia-y-anarquistas-los-apoyan/>
- Sin Embargo. 2016. “Maestros mantienen protestas, pese al anuncio de despido de 3,119 maestros de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y la CdMx”, 20 de mayo. Disponible en: <http://www.sinembargo.mx/20-05-2016/1662700>
- . 2016. “Guerrero publica lista de maestros cesados. Toda una primaria de Chilpancingo se queda sin maestros”, 14 de julio. Disponible en: <http://www.sinembargo.mx/14-07-2016/3066772>
- Tele Sur. 2016. “Maestros anuncian paro indefinido en varios estados”, 13 de mayo. Disponible en: <http://www.telesurtv.net/news/Maestros-anuncian-paro-indefinido-en-varios-estados-de-Mexico-20160513-0048.html>
- Thomas, L./Agencia Quadratín. 2016. “Comienzan a notificar a maestros cesados en Oaxaca”, 20 de mayo. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/05/20/comienzan-notificar-maestros-cesados-en-oaxaca#imagen-1>
- Zócalo/Reforma. 2015. “Profesora destituida da clases en la calle”, 26 de septiembre. Disponible en: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/profesora-destituida-da-clases-en-la-calle-1445955677>
- Zúñiga, R./*Diario del Sur*. 2016. “Queman uniformes en Tapachula, en protesta por despido de maestros”, 22 de abril. Disponible en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/188458-queman-uniformes-en-tapachula-en-protesta-por-despido-de-maestros>



Educación y exclusión: El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

Leticia Rocha Herrera

Es una oportunidad contar con este espacio para repensar los movimientos sociales, por el abanico de experiencias de participación ciudadana que existen en nuestro país y de cuyo conocimiento y puesta en acción depende el fortalecimiento de nuestra vida democrática. Las experiencias de participación social en la educación en México son diversas en su conformación, finalidades y efectos.

En particular abordaré en este trabajo el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), que año tras año se moviliza para exigir el acceso de los estudiantes a las diferentes instituciones de educación superior, dicho movimiento ha recogido las demandas de los estudiantes y negociado con las autoridades educativas en busca de justicia educativa.

Se está volviendo costumbre que año tras año queden fuera de la educación pública universitaria cientos de miles de jóvenes. Los efectos son muy graves, ya que esta situación genera malestar social, conflictos emocionales en los jóvenes que orillan a muchos de ellos a salidas falsas, como el narcotráfico y otros caminos de marginación.

Como consecuencia de estos efectos, se han conformado actos de resistencia e inconformidad entre los aspirantes afectados que han desembocado en una participación social organizada. Mi propósito es mostrar el valor educativo que tienen estas experiencias particulares de participación ciudadana que agrupa el MAES, en qué han consistido, cuáles son sus alcances e incidencia en el ámbito de las políticas educativas.

Referentes teóricos. La participación social como elemento mediador y de cambio

En términos generales la participación es un elemento fundamental de la noción de ciudadanía, tiene que ver con la cohesión y capacidad de convocatoria para agrupar a personas alrededor de un proyecto común. La pérdida del centro y la autoridad del Estado para instaurar ciudadanía, vínculos, compromiso y participación está siendo reemplazada por la actividad de nuevos agentes, representados en los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. Alrededor de la década de 1990 se constituyeron muchas de estas organizaciones de fisonomías distintas, las cuales tienen la peculiar característica de agrupar a conjuntos de individuos en torno a ciertos fines. Estos grupos ejemplifican la práctica de una ciudadanía activa que se resiste a ser asimilada a los intereses del mercado, luchan por el sentido social de sus reivindicaciones que hacen valer en el espacio público.

Desde finales del siglo pasado las formas de asociación ciudadana se han transformado, y siguen con el uso de internet. Recuérdese la movilización en España en 2004, contra el Partido Popular español, a propósito del ataque terrorista islámico que, ante el ocultamiento de información a la población sobre lo que estaba sucediendo, ésta decidió comunicarse vía celular al grado de orquestar una movilización para castigar al gobierno no dándole su voto. Una movilización sin precedentes, rápida, económica y de efectos transformadores. Se constata un desplazamiento hacia una ciudadanía social que lucha por hacer realidad sus proyectos e intereses. En la participación está la clave de la construcción de ciudadanía, las organizaciones de la sociedad civil rompen con la idea del ciudadano pasivo, atento sólo a la observancia de las leyes y acuerdos; con su militancia estas organizaciones muestran que los derechos se ganan con la participación comprometida. En sus filas se construyen nuevas formas de socialización, intereses, compromisos, fines y reglas de convivencia. Sin duda estas experiencias de participación no pueden soslayarse, son el pulso del cambio de las sociedades. Touraine habla de “actores”, “sujetos”, para referirse a estas voluntades que trabajan para ganarse un espacio propio (Touraine, 2003: 21).

En este mundo marcado por las relaciones que entablan el Estado, el mercado y la sociedad, el concepto de ciudadanía se convierte en algo

diferenciado, no unívoco, que tiene que ver necesariamente con nuevas identidades, pertenencias, organizaciones que poseen sus propias reglas, la historia de las comunidades, los proyectos políticos de los estados, las leyes del mercado. En tal situación de disgregación social “cuando los dioses de la Ciudad o de la Historia envejecen y mueren” (Touraine, 2000) lo que resta es la actividad de los individuos, su deseo de emplearse a fondo para construir sus formas de asociación y de realización de fines.

La democracia no es sólo un “atributo jurídico”, la ciudadanía tiene una dimensión sustantiva —señala Tamayo (2010)—, quien remite a la investigación de Wincour y Gutiérrez por sus aportaciones al campo de la participación social, en el sentido de que “rompen con el esquema tradicional, impuesto, de entender la ciudadanía, la participación y los derechos como una serie de atributos jurídicos, estáticos y estables, contenidos en disposiciones legales y obligadamente comprendidos de la misma manera por juristas y, en consecuencia, así debería ser para una ciudadanía homogénea y controlada desde arriba” (Tamayo, 2010: 1). Tamayo asume también el carácter dialéctico que acompaña a la acción ciudadana, lo importante es “cómo se construye la ciudadanía, no cómo la define la tradición liberal sino cómo la perciben, representan y ejercen los propios ciudadanos” (Tamayo, 2010: 297-298).

La ciudadanía remite siempre a una práctica, es ésta la que ha hecho posible la aplicabilidad de las garantías individuales; así se han conquistado los derechos sociales (trabajo, salud, vivienda, educación), cuya integralidad quedó recogida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y es de esperarse que las políticas sociales garanticen más derechos, entre ellos el trabajo. “El ejercicio de la ciudadanía exige no sólo voluntad sino condiciones materiales y de desarrollo social y personal, adecuados” (Noriega, 2000: 218). Existe un conjunto de factores que limita la puesta en práctica del proyecto de educación ciudadana: uno de éstos, el más inmediato y cruento, es el de las desigualdades socioeconómicas traducidas en falta de cobertura y equidad en el acceso de los jóvenes a la educación, lo que limita su participación activa y pública; sin derecho a la educación no existe ciudadanía alguna, la calidad de ciudadano se muestra en el ejercicio de los derechos civiles, políticos, pero también sociales, como ya lo adelantaron T.H. Marshall y T.B. Bottomore en *Ciudadanía y clase social*.

La política de igualdad de oportunidades y la desigualdad en el acceso a la educación superior

La democratización de la educación se ha traducido en la aplicación del principio de la igualdad de oportunidades, en la extensión de la escolarización para la educación básica y media. En el caso de la educación media superior, se legisló su obligatoriedad en 2012, bajo el supuesto de alcanzar su cobertura universal en el ciclo escolar 2021-2022. El Estado tiene la obligación de brindar educación en el nivel básico, y ahora también en el nivel medio superior. No es un derecho exigible para la educación superior, si bien el Estado asienta el principio de igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en los centros educativos atendiendo otras consideraciones, como el mérito.

La categoría mérito tiene como propósito igualar a todos los aspirantes para estar en condiciones de concursar por el número de plazas con que cuentan las universidades, sin embargo no existen las condiciones para materializar tal principio igualador. Por mencionar algunas dificultades, tenemos: 1) desempeños mínimos: se miden sólo conocimientos que no han estado al alcance de todos —las distintas orientaciones curriculares de los bachilleratos debido a la problemática estructural que atiende, y que la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) trata de solucionar con la creación de un bachillerato unificado—; 2) puntos de partida socioeconómicos desiguales de los jóvenes; 3) diversidad y heterogeneidad institucional y curricular de los bachilleratos para acceder a los exámenes de las universidades públicas, que colocan de entrada a los estudiantes en condiciones de desventaja respecto al examen único de conocimientos con el cual son evaluados, disposición que entró en vigor en 1996. Al respecto Hugo Aboites señala: “es un examen que está diseñado para personas del D.F. y de ciertas colonias de esta zona geográfica, ya que sus estadísticas revelan que de cada cien estudiantes aprobados, 30 viven en la colonia del Valle, una de las zonas de más plusvalía de la Ciudad de México” (Aboites, 2012a); 4) un problema estructural: la demanda supera la oferta de plazas de las universidades, la falta de cobertura es la dificultad mayúscula que enfrenta la educación superior; 5) techos presupuestales limitados por el gobierno federal que impiden invertir en construcción de nuevas instituciones, infraestructura y desarrollo académico.

Esta situación coincide con la entrada de los procesos neoliberales

en México, hacia la década de 1980, con la modernización económica del país echada a andar por Salinas de Gortari en la década de 1990, que supuso una repercusión y transformación en el sistema educativo al impulsar carreras más acordes con los propósitos de convertir a México en una nación competitiva en los mercados financieros e industriales. En este tenor prolifera el desarrollo de universidades y centros de educación técnica y tecnológica que contrasta con la matrícula de la educación superior, que comienza a estancarse respecto a la tendencia de crecimiento que se había producido desde la segunda mitad del siglo pasado. La falta de cobertura, con las consiguientes exclusiones de los jóvenes para acceder a la educación superior, se convertirá en una situación generalizada con la que se topan los jóvenes desde entonces hasta la fecha. De igual manera se sucederán los movimientos de estudiantes excluidos que se resisten a las disposiciones de las políticas educativas neoliberales que atentan contra el derecho a la educación.

Por otra parte la descentralización de la educación establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que pretendía acabar con la desigualdad educativa de los estados, ha hecho más desigual y diferenciado el sistema educativo. A la fecha, la descentralización —señala Ornelas (2008)— no ha conseguido una redistribución del poder, éste se mantiene en la Ciudad de México, los estados perdieron la poca independencia de que disfrutaban, lo cual dificulta las capacidades para redistribuir los recursos y el acceso a las plazas del sistema educativo. El resultado es la exclusión de miles de jóvenes de la oportunidad de acceder a la educación superior. Esta situación se ha agravado con el paso de los años.

A mediados de la década de 1990, al calor de la rebelión zapatista (1994), las protestas y los movimientos se agudizaron (1995) y comenzaron a concentrarse más directamente en el tema del derecho a estudiar, porque más y más jóvenes eran rechazados de las instituciones públicas. En 1992, por ejemplo, la demanda en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) era de poco más de 38 mil, pero ya en 1999 era de 104 mil y en 2011, de 197 mil. Pero apenas se modificó el número de admitidos: en 1999 fueron 13 mil y en 2011, 17 mil. A nivel nacional, durante la década de 1990, la matrícula superior creció en 56.7 por ciento, pero en la primera década del siglo XXI el crecimiento fue de sólo 39 por ciento (la pública en 30.5 y la privada, 35.5 por ciento) (SEP, 2011: 24). Los movimientos y las protestas estudiantiles contribuyen a poner en la agenda de la discusión nacional la

problemática de los jóvenes sin escuela, tema que a partir de 2000 fue retomado por las autoridades de la UNAM y por el jefe de gobierno del Distrito Federal, en 2006 por el gobierno federal (cuando la SEP finalmente abre una mesa de diálogo con los movimientos de rechazados) y finalmente, en 2010-2011, por los diputados y senadores, que aprueban la obligatoriedad de la educación media superior (Aboites, 2012: 377-378).

El aumento de niños que no estudian ni trabajan (ninis) está obligando al sistema educativo a idear estrategias de retención y ampliación de oportunidades para los jóvenes, y de fortalecer el nivel medio superior. Son muy altos los costos económicos y políticos que conlleva dejar sin educación a miles de jóvenes. Sin duda el principio de igualdad de oportunidades en el acceso no es tal, entre otras cosas por las consideraciones diferenciadas de los actores y sus contextos. Estamos ante un problema de falta de justicia educativa de profundas implicaciones políticas y filosóficas.

El principio de igualdad de oportunidades para acceder a los estudios superiores que se pretende justo no lo es, no es igualitario —señala Latapí (1993)— incluso por razones de mérito. La reflexión filosófica advierte del peligro de asumir la igualdad de oportunidades sin más, como suele entenderse entre los políticos de la educación. La igualdad de oportunidades no es una igualdad simple, es una igualdad compleja como señala Walzer (2001), los principios de justicia son también plurales como los servicios educativos y sus criterios de distribución. A diferencia de los bienes materiales, los bienes educativos precisan una consideración cuidadosa y diferenciada de los sujetos destinatarios de estos servicios, atender también sus contextos particulares (nivel de pobreza, grado de escolarización de los padres, trabajo) que los hacen vulnerables y proclives a engrosar las tasas de rechazados de la educación superior. La situación exige mayor responsabilidad por parte del gobierno federal y de las autoridades universitarias, para plantear en otros términos la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, el Estado cuenta con ciertas garantías de orden jurídico que lo facultan para regular la entrada de los estudiantes a la universidad, abrir carreras que respondan a las necesidades materiales de la sociedad y el número de plazas para esas carreras. Esto pone de relieve la regulación y planificación del Estado en la educación superior centrada de preferencia en las necesidades productivas, con las implicaciones de pérdida de ciudadanía que eso conlleva: libertad y participación autónoma de los estudiantes sobre su vida y práctica profesional. Esta idea economicista de educar para la producción sin considerar el perfil humanista y social de

los educandos ha hecho de la educación simple capital humano para las empresas, por eso para los gobiernos es natural canalizar la educación hacia las opciones técnicas y los oficios ante la falta de espacios en las universidades. Parecería, como observa Bolaños (1996: 95), que no hemos traspasado el concepto del derecho a la educación de las políticas educativas de constitución del Estado nacional, para las cuales la educación era un bien del Estado; el derecho a la educación continúa siendo más un derecho del Estado que un derecho del individuo.

Las alternativas que ofrecen las instituciones públicas son paliativos para dar una salida a los estudiantes rechazados (se han abierto modalidades abiertas y a distancia para conseguir mayor cobertura). En el mismo tenor ha proliferado la aparición de institutos de carácter técnico, tecnológico, pensados sólo para la capacitación laboral, sin acceso a una formación integral. Criterios de corte eficientista del mercado y políticas internacionales han fragmentado y orientado la educación para fines laborales y técnicos.

El Movimiento de los Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) y el problema de la cobertura. Antecedentes y características

El Estado ha perdido su papel rector y garante de la educación pública, su responsabilidad social para asegurar el derecho a la educación. La situación se agrava por no estar el derecho a la educación lo suficientemente desarrollado e instrumentalizado en el marco jurídico (Latapí, 2009), lo que obstaculiza su exigibilidad y justiciabilidad, y con ello poner un freno al agravamiento de las desigualdades educativas. La denegación del acceso a la universidad está ocasionando graves perjuicios a los estudiantes y a la sociedad, sin embargo también ha estimulado otro tipo de respuesta, como provocar actitudes de resistencia e inconformidad entre los aspirantes afectados.

Los movimientos de estudiantes rechazados en México tienen una larga historia. En el año 1968 los jóvenes aglutinaron sus protestas contra el gobierno por la falta de libertad política, derecho a la libre expresión, asociación y participación social. Las demandas se sucedieron a distintos niveles hasta alcanzar dimensiones de cohesión social importantes. En la década de 1980, con la entrada de las políticas neoliberales durante los

gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari, se produjo el adelgazamiento del Estado mexicano y con ello su capacidad para proveer servicios sociales a la sociedad. En su lugar aparecieron los recortes sociales; en el ámbito educativo se privatizó la educación, ante lo cual proliferaron todo tipo de demandas por una educación pública y gratuita, un Estado que garantizara la calidad de la educación y procurara la inserción laboral de sus egresados. Entre 1996 y 2000 fueron constantes los recortes al presupuesto de las universidades, lo que impidió invertir en la construcción de nuevos planteles, centros y universidades, personal docente e infraestructura, de esta forma se instauró una situación permanente de falta de oportunidades y empleos dignos para los jóvenes. Las respuestas a esta situación han sido los sucesivos levantamientos, paros y huelgas en las universidades para exigir la gratuidad de la educación, son conocidos los levantamientos en la UNAM en 1999-2000 a propósito del incremento de las cuotas escolares. En el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en 2014, se organizó el movimiento estudiantil contra la publicación del reglamento interno que tecnificaba el plan de estudios de la institución.

Características y demandas del MAES

Al calor de los movimientos estudiantiles por la defensa de la educación pública en 2006 se constituyó el Movimiento de los Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), para demandar la ampliación de la cobertura de la educación superior y el crecimiento de la matrícula universitaria en las principales instituciones de educación superior pública (UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana [UAM], IPN), que ha quedado rezagada comparativamente con las instituciones de educación superior privada que, por el contrario, han incrementado significativamente su matrícula.

Entre las demandas del MAES están básicamente 1) la ampliación de la cobertura, 2) la eliminación del examen de ingreso y 3) mayor presupuesto para la construcción de nuevas instituciones públicas que cumplan con las condiciones básicas de docencia, investigación y difusión.

En cuanto a la ampliación de la cobertura y la matrícula para los aspirantes que van a ingresar a la educación superior. “Que se aumente de inmediato la matrícula en la UNAM, IPN, UAM, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y en el conjunto de instituciones públicas que imparten educación media superior y superior en la Ciudad de México y su área metropolitana, has-

ta lograr el acceso de todos los aspirantes” (MAES, 2016).

En 2013, en una mesa de diálogo de los dirigentes del MAES con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las principales universidades públicas (UNAM, IPN y UAM), éstos resaltaron que los procesos de ingreso a las universidades “constituyen mecanismos de selección y ordenamiento de los aspirantes, en función de la disponibilidad de los espacios de cada institución, y no determinan la aprobación o reprobación, por lo que de sus resultados no se puede concluir que los jóvenes que no consiguieron un lugar han sido reprobados” (*La Jornada*, 2013a).

Esta distinción entre rechazados y reprobados cambia el significado de lo que está en juego en el momento de querer ingresar a una institución de educación superior. Los estudiantes han sido tildados de no aptos y perezosos, lo que descalifica a estudiantes jóvenes, inteligentes y con capacidad para estudiar una carrera. Año tras año ocurre este espectáculo tan desalentador para los jóvenes, porque se traicionan su entusiasmo y sus aspiraciones. Lo que está detrás es un mecanismo de exclusión social y político.

En segundo lugar, se plantea la eliminación del examen de ingreso para acceder a las instituciones de educación superior por motivos de exclusión. “Que se cancele el examen de admisión como mecanismo para el ingreso a la educación media superior y superior. Que se abra un debate público y una consulta democrática para diseñar un nuevo procedimiento, basado en la justicia y la equidad, para el ingreso de todos los estudiantes” (MAES, 2016).

Esta demanda es crucial y problemática, tiene que ver con las desigualdades sociales, económicas y culturales en que están inmersos los estudiantes, el grado de escolarización de los padres, aspectos que deciden con un grado de determinación alto el ingreso de los estudiantes a los estudios superiores. En otro sentido, pero que tiene que ver también con los privilegios y desigualdades, está el hecho de que algunas universidades reservan sus cuotas de ingreso. Es el caso de la UNAM que, a través del pase automático, brinda a sus estudiantes de los distintos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades espacios reservados para realizar una carrera profesional. Esto se ha planteado como un mecanismo de exclusión, que adquiere especial relevancia dados los últimos acontecimientos de los estudiantes no matriculados que fueron aceptados como oyentes y ahora reclaman: su derecho a la educación y a tener ese lugar que ya han ocupado (*La Jornada*, 2016a).

De manera análoga al pase reglamentado de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades para ingresar a las licenciaturas de la UNAM, se demanda la incorporación de los otros sistemas de bachillerato a la UAM, IPN, UPN, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), UACM (MAES, 2016).

En tercer lugar, mayor presupuesto para la construcción de nuevas instituciones públicas que cumplan con las condiciones básicas de docencia, investigación y difusión. Los recortes presupuestales a la educación merman año tras año la capacidad de las instituciones de educación media superior y superior para obtener los recursos financieros que apoyen tanto la infraestructura de las instituciones como sus funciones sustantivas. El MAES hace también suyas las demandas de cobertura para ingresar a la educación media superior, en vista de que ésta debe proporcionar el número suficiente de ciudadanos para asegurar la reproducción y existencia de las instituciones de educación superior. En el año 2012 se reformaron los artículos 3º y 31 de la Constitución para dar paso a la obligatoriedad del nivel medio superior con objeto de hacer crecer esta población, que padece de los mayores índices de rezago y deserción del sistema educativo, y de cuyo fortalecimiento depende asegurar los niveles de competitividad y desarrollo del país (*Diario Oficial de la Federación*, 9 de febrero de 2012).

El MAES, desde su constitución en 2006 hasta la fecha, ha trabajado de manera activa y negociado con las autoridades educativas para conseguir más plazas para los aspirantes. En 2016, el jefe de gobierno de la Ciudad de México, Miguel Ángel Mancera, anunció que su administración había puesto en marcha el programa “Educación para ti, Cero rechazados”, con el propósito de darles a los egresados del nivel medio superior que fueron rechazados un lugar en las instituciones de educación superior, con el fin de apoyar su formación y permanencia en las mismas. La SEP, de manera conjunta con los gobiernos de la Ciudad de México, Hidalgo, Morelos y el Estado de México, se comprometió a ofrecer 463 459 lugares en universidades públicas y privadas para 341 473 egresados de bachillerato. (*Excélsior*, 2016). También se ofrecieron becas de manutención y transporte de mil pesos para aquellos que eligen una universidad fuera de su entidad y una cuota preferencial de 1250 pesos para estudiar en una universidad privada (*La jornada*, 2016). Se trata de estrategias paliativas que no resuelven el problema de fondo, las becas de manutención y transporte son raquíticas. El gobierno se adorna con números grandes a costa de repartir entre muchos el presupuesto asignado para el programa, cuando

lo deseable sería equipar bien a todos. De igual forma las cuotas preferenciales para estudiar en escuelas privadas tampoco son la opción si se piensa en jóvenes de escasos recursos.

Entre aciertos y desaciertos es un hecho que el movimiento se ha abierto un espacio de lucha y compromiso social con quienes permanecen afuera de los recintos escolares. Así, cabe destacar en este movimiento un sentido de participación social activa, una alternativa de escuela o formación ciudadana: “una de las diversas formas en que se ejerce hoy día la ciudadanía, particularmente en su modalidad de asociacionismo civil” (Gutiérrez, 2008: 14).

El MAES y su incidencia en la política educativa

La participación es connatural a los sujetos que buscan transformar sus condiciones de existencia, en este sentido su esencia es incidir civilmente. “El objetivo de la incidencia en educación es lograr una participación popular sustantiva, y que ésta sea reconocida como política pública en sí misma” (Torres, 2007: 11). Para repercutir en la realidad educativa la participación social debe fundarse en un conocimiento de las condiciones y causas que dan cuenta de los procesos cuyos efectos se desea cambiar, “las decisiones de quien las debe tomar, tanto en el proceso de gestión como en el seguimiento de las mismas” (Torres, 2007: 11). Por esta razón la incidencia de la participación social es una apuesta por la transformación de las prácticas educativas y la implementación de políticas públicas. Está en juego un compromiso constante para proveerse de información adecuada, realizar consultas y debates que involucren a los miembros de un grupo o comunidad en los asuntos, organización y toma de decisiones.

Año tras año las autoridades educativas expresaron que no se pueden buscar lugares donde no los hay, como es el caso de la UNAM, la UAM y el IPN. Ante esto, el MAES, fiel a sus demandas, ha avanzado en la consecución de sus propósitos; no cesa en su empeño de colocar al mayor número de estudiantes en los recintos universitarios. Resultado de diálogos y debates y una gestión organizada, el movimiento ha encontrado alternativas desde 2011, como que 1200 jóvenes recibieran beca al cien por ciento para estudiar dos semestres en alguna institución de educación superior privada y después ser transferidos a la UNAM o al IPN. Otro tanto han conseguido para estudiar en otras instituciones como la Escuela Normal Superior.

Cada año crece el número de aspirantes, y con ello la presión organizada del movimiento de los rechazados sobre la sociedad y el gobierno, las respuestas se han producido como resultado de la participación social de sus miembros comprometidos. Estas experiencias de participación social, vinculadas al problema de la cobertura y crecimiento de la matrícula en educación superior, además de destapar los claroscuros de las políticas de educación superior, son significativas por su importante valor educativo para el aprendizaje de una ciudadanía activa, que incide cada vez más en las transformaciones que requiere la educación en México. Ésta es la característica que se configura al interior de las insurgencias de los estudiantes rechazados, que no esperan a que los cambios vengan desde la autoridad, sino que a partir de lo que padecen y viven construyen estrategias para su propio cambio. Los resultados de su participación son la condición para repercutir en la dirección de las políticas públicas. Al respecto cabe destacar los análisis de Benjamin Arditti sobre las insurgencias del presente, las nuevas configuraciones de los movimientos actuales están alejadas de todo convencionalismo, de todo centro o autoridad. Protestas como los levantamientos en el Magreb, el 15M en España, ows en Estados Unidos, Gezi Park en Turquía, #YoSoy132, el Movimiento Passe Livre en Brasil y #Ayotzinapa en México, afirma Arditti, reivindican modos no representativos de la política profesional, de la democracia, aunado a su manera de organización que es también distinta, ya que se apoyan en el uso de las redes sociales.

Es evidente que las formas de hacer democracia y ciudadanía han cambiado, pero lo que sigue haciendo posibles los cambios es la participación social que incide en la realidad educativa para mejorarla; estas formas novedosas tienen la ventaja de estar al alcance de la población y también pueden desarrollarse en los distintos ámbitos de la escuela, la relación docente-alumno, las prácticas pedagógicas y su aprendizaje en el aula, los valores de la comunidad o bien en la familia. Señala Popkewitz: “definitivamente, los cambios más importantes que es preciso introducir en la educación (concepciones, expectativas, comportamientos, relaciones, cultura) no se resuelven desde la verticalidad de las políticas, las leyes y los decretos” (Popkewitz, en Torres, 2007: 11). Nuevas formas de gestión pueden reorientar las políticas educativas desde la base de la sociedad civil, así está sucediendo con la participación social en la educación, los actores y contextos incentivan una práctica activa de la ciudadanía, adormilada durante mucho tiempo bajo el peso del centralismo jerárquico y

burocrático de las políticas educativas, pero ahora se constata que la ciudadanía tiene una voz que se alcanza a escuchar.

Bibliografía

- Aboites, H. 2012. “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo xxi”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53): 361-389. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105003.pdf> [consulta: 11 de marzo de 2017].
- . 2012a. “El MAES y la exclusión de miles de aspirantes a la educación superior”, *Expansión*, 17 de agosto. Disponible en: <http://www.sdpnoticias.com/nacional/2016/09/11/el-maes-y-la-exclusion-de-miles-de-aspirantes-a-la-educacion-superior> [consulta: 11 de septiembre de 2016].
- Bolaños Guerra, B. 1996. *El derecho a la educación*. México: ANUIES.
- Excélsior*. 2016. 13 de mayo. Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/13/1092178> [consulta: 14 de septiembre de 2016].
- Gutiérrez Castañeda, G. 2008. *Construcción democrática de ciudadanía. Diálogos con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)*. México: UNAM.
- La Jornada*. 2013. “El acuerdo para ‘cero rechazados’”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/11/cdmx-edomex-el-acuerdo-para-cero-rechazados> [consulta: 12 de septiembre de 2016].
- . 2013a. “Rechazado, 92% de aspirantes a las licenciaturas en la UNAM”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol> [consulta: 2 de marzo de 2014].
- . 2016. “CDMX, Edomex, Hidalgo y Morelos buscan garantizar acceso a la educación superior”. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/11/cdmx-edomex-hidalgo-y-morelos-buscan-garantizar-acceso-a-la-educacion-superior> [consulta: 14 de septiembre de 2016].
- . 2016a. “Movimiento de excluidos pide diálogo a la UAM”, 7 de octubre. Disponible en: http://laisumedu.org/semanario_detalle.php?semanario=282 [consulta: 11 de septiembre de 2016].
- Latapí, P. 1993. “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2).

- . 2009. “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XIV(40).
- MAES, Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior. 2016. <http://www.sdpnoticias.com/nacional/2016/09/11/el-maes-y-la-exclusion-de-miles-de-aspirantes-a-la-educacion-superior> [consulta: 10 de septiembre de 2016].
- Marshall, T.H. y T.B. Bottomore. 1998. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Noriega Chávez, M. 2000. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdés.
- Ornelas, C. 2008. *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- RIEMS, Reforma Integral de la Educación Media Superior. 2008.
- Tamayo, S. 2010. *Crítica de la ciudadanía*. México: UAM/Siglo XXI.
- . 2010a. “Ciudadanía sustantiva, participación o transgresión”, *Sociológica*, 25(72): 291-299.
- Torres, R.M. 2007. “Incidir en la educación”, *Revista Latinoamericana*. Disponible en: <http://polis.revues.org/4640> [consulta: 30 de abril de 2013].
- Touraine, A. 2000. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . 2003. *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. 2001. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias electrónicas

- <http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/p/historia.html> [consulta: 12 de marzo de 2017].
- <http://www.flacso.edu.mx/agenda/La-politica-distribuida-de-las-insurgencias-del-presente> [consulta: 14 de septiembre de 2016].

Participación y colectividad en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Carlos Joaquín Alejandro

El presente trabajo es resultado de la investigación documental realizada en torno a la movilización estudiantil de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en el periodo 2011-2012 y se centra en cómo la prensa escrita construyó y difundió, a partir de las declaraciones de funcionarios de la universidad y del gobierno del estado de Michoacán, una idea respecto a la participación y la colectividad universitarias. La movilización perseguía la solución a las demandas de ingreso, gratuidad y participación en un gobierno paritario. El objeto de estudio es el discurso que se conformó en la prensa escrita.

El problema que se plantea es que la prensa escrita, entendida como aparato de Estado en la visión de Gramsci (1999), construye una idea respecto a conceptos como participación, colectividad universitaria y, por lo tanto, bien común mediante notas periodísticas en las que se presentan declaraciones de las partes implicadas, en especial de las autoridades.

El trabajo se realizó bajo los supuestos epistemológicos crítico-dialécticos, dado que implica que son las condiciones materiales de existencia las que permiten comprender e interpretar las luchas e ideas que se producen en un momento determinado entre sujetos distintos. Se retomaron las categorías: esfera de lo público, opinión pública y aparato ideológico de Estado, como las desarrollan J. Habermas y A. Gramsci.

Las interrogantes que se buscó responder mediante el análisis de notas periodísticas contenidas en la prensa del estado de Michoacán que mostraban información sobre el movimiento estudiantil fueron: ¿Cómo a través de la prensa se construye un discurso del movimiento estudiantil de la UMSNH en el periodo 2011-2012? y ¿cómo la prensa se constituye en aparato ideológico de Estado? Este trabajo destaca el papel de la prensa

escrita como un aparato ideológico de Estado que construye un discurso en el que se descalifican las acciones de los estudiantes nicolaítas, dejando a un lado las demandas para mostrar las acciones consideradas como violentas y atentatorias a la paz pública, y deslegitimando las formas de organización de los estudiantes, como parte de un proceso de desmovilización y despolitización.

La politización universitaria

Los movimientos estudiantiles se han estudiado a la luz de las demandas que articulan respecto a determinadas reformas en las universidades. Célebres, en este sentido, han sido los movimientos estudiantiles vinculados a la autonomía universitaria, como el de Córdoba, Argentina (Vera de Flanch, 1991: 121) y el de México en 1929 (Masiske, 1999: 16), o las movilizaciones de 1968 en Europa y México (Zermeño, 1994) y, más recientemente, los movimientos de los estudiantes del Consejo Estudiantil Universitario, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que en la década de 1980 se pronunciaron en contra de la reforma del rector Carpizo y, en la de 1990, contra los procesos de admisión y el pago de cuotas (Guevara Niebla, 1988) o de los jóvenes chilenos durante la década de 1990 (Moraga, 1999), hasta los movimientos más recientes que se pronuncian por una educación superior pública gratuita o en contra de las políticas neoliberales en la educación superior.

Lo que se advierte en todos esos estudios es una pretensión por exponer las formas de organización y las demandas de los estudiantes, la manera en que los movimientos estudiantiles se articulan a peticiones sociales más amplias, como la democratización ante el cierre de la participación política, entre otros aspectos. A diferencia de esos estudios, en éste la propuesta es estudiar, a partir de un movimiento estudiantil, ubicado en una universidad pública de un estado de la República Mexicana, cómo se conforma un discurso en la prensa escrita respecto a lo que es la participación, la colectividad y el bien común en la universidad.

Así, la idea central que guía el trabajo es que, a partir de las movilizaciones estudiantiles, específicamente en la UMSNH, la prensa escrita —vista por Gramsci (1999: 55) como parte de “la estructura ideológica de una clase dominante”—, influye en la articulación de una supuesta opinión pública en cuanto a las ideas de participación y colectividad universitaria,

así como en el sentido de bien común propio de las universidades, que se vincula a la manera en que se censuran o aprueban las acciones de los estudiantes universitarios y del Estado.

La investigación estudia entonces la conformación de un discurso en la prensa escrita a partir de las categorías esfera de lo público, opinión pública y aparato ideológico de Estado, pues la elaboración de ese discurso pone en el centro de la discusión, no las demandas estudiantiles, sino las ideas de participación, colectividad y bien colectivo en el ámbito universitario. Por supuesto, los movimientos estudiantiles, así como otros movimientos sociales, en cuanto implican formas o reclamos de participación en los asuntos colectivos, como indica (Wolfe, 1997: 132) constituyen expresiones de una determinada politización, en este caso de los estudiantes universitarios, ya que ésta implica no sólo una forma de organización sino también una exigencia de participación en los asuntos que afectan a una colectividad; de ahí que, desde la misma perspectiva, tratemos de mostrar cómo la movilización estudiantil constituye una politización que se propone poner límites a la burocracia, que se presenta como “apolítica, libre de conflictos y preocupada sólo por la racionalidad administrativa”, pero con ello tiende a despolitizar, es decir inhibir y anular las formas de participación en las decisiones que afectan al colectivo, en este caso representado por los estudiantes. El discurso se estructura precisamente en torno a esta confrontación respecto a la participación, la colectividad y el bien colectivo en la universidad, que no sólo se produce desde la esfera de la administración universitaria sino que se elabora y difunde mediante la prensa escrita.

La lucha por la participación se presenta como una constante en la historia de la universidad nicolaíta, pues al revisar los movimientos estudiantiles originados en ella, se encuentra que se han caracterizado por su compromiso con las causas sociales y el bien común. Como parte del recuento histórico se presentan tres periodos: el primero de 1917 a 1940, cuando profesores y autoridades, y más tarde universitarios, exigieron el mejoramiento de las condiciones de educación, que tuvo como resultado la Ley Orgánica Universitaria para democratizar la enseñanza de 1939. El segundo periodo va de 1940 a 1966, cuando los universitarios nicolaítas se opusieron a la orientación socialista de la educación incluida en la reforma del artículo 3º constitucional, que impartiría educación orientada a las relaciones fraternas, y lograron entre 1956 y 1966 su proyecto de modernización en la Universidad Michoacana en apoyo a la industrialización

del estado y el país. El tercer periodo, de 1966 a 1986, en el que después de la represión por parte del gobierno federal se logró la aprobación de la Ley Orgánica Universitaria Michoacana (Rangel, 2009).

La movilización de los estudiantes de la UMSNH en 2011-2012, al igual que las anteriores, se presentó como respuesta a la imposición de políticas educativas a la universidad pública, que siguiendo a Habermas (1994) afectan de manera directa los intereses de la colectividad universitaria, es decir al bien común, público, de todos los ciudadanos, sobre todo en asuntos como incremento de cuotas, reformas curriculares, remodelación del gobierno universitario para dar cabida a la participación de los estudiantes y la restricción al aumento de la matrícula. Lo anterior permite visualizar cómo los universitarios pretenden participar en la toma de decisiones para la construcción de dichas políticas, con lo que se identifica un proceso de politización que propicia el surgimiento de un sujeto político que cuestiona el estado de cosas en que se encuentra.

En su afán por mantener el control social, la clase dominante, mediante el Estado —entendido como máquina de represión que permite asegurar su dominación sobre las clases trabajadoras para someterlas al proceso de extorsión de la plusvalía (Althusser, 1994: 20)—, se vale de aparatos represivos e ideológicos: la iglesia, la escuela y los medios de comunicación. Este trabajo estudia los medios de comunicación, en particular la prensa escrita, vista por Habermas (1994: 54) como un medio que surge con la expansión del mercantilismo organizado según los fines de los comerciantes, debido a la necesidad de información más frecuente y más exacta sobre hechos y antecedentes; así, la prensa surge como un instrumento al servicio de intereses particulares y, en sentido estricto, no era prensa hasta que esa información periodística regulada fue accesible para el público en general.

En su calidad de aparato ideológico es el medio utilizado por el Estado para legitimar o deslegitimar acciones, pues se considera como conformador de opinión pública, entendida desde Habermas (1994: 131) como el resultado ilustrado de la reflexión común y pública sobre los fundamentos del orden social, que influye en la toma de decisiones que afectan a la colectividad. Tomando en cuenta que el origen de la prensa se encuentra en los intereses privados, es válido dudar de lo expresado en ella.

La opinión pública que construye el Estado opresor mediante la prensa trata aspectos que se relacionan con el bien común y los intereses de la colectividad, pero la realidad es que los problemas que fabrican los ins-

titutos de opinión están subordinados a una demanda de tipo particular que busca conservar sus condiciones de acumulación material (Bourdieu, 1973). Lo que lleva a pensar a la prensa no sólo como un aparato de legitimación o deslegitimación, sino como un medio que propicia la despolitización o impide la politización de determinados sectores de la sociedad que pretenden considerarse como parte de la colectividad.

La prensa es la parte más importante y más dinámica de la estructura ideológica y, al ser una empresa privada, encaminada a la satisfacción de intereses de carácter individual y mercantil, presenta una tendencia a la cuantificación; por ejemplo, se encuentra la idea de cuantificar la opinión pública en términos porcentuales, para confirmar que es un instrumento de acción política y su función más importante consiste, quizá, en imponer la ilusión de que existe una opinión pública como sumatoria de opiniones individuales; dicha opinión pública es un simple artefacto cuya función es disimular que el estado de la opinión en un momento dado es un sistema de fuerzas, de tensiones, y que no hay nada más inadecuado para representar el estado de la opinión que un porcentaje (Bourdieu, 1973).

El caso estudiado representa una forma de cuestionar el estado de cosas en que los universitarios se encuentran sin representación en la construcción de políticas educativas y permite observar cómo la prensa construye una idea de lo que es la participación y colectividad universitaria y entender cómo se pretende impedir la politización de los universitarios para mantener la reproducción de las relaciones de dominación en que se encuentran.

La pretensión de mantener a los universitarios como una fracción social no representada en la conformación de políticas de Estado comienza a desarrollarse a partir de las críticas presentes en la década de 1980, cuando se plantea que la universidad pública resulta inviable e irreformable (Valle, 2010: 58). Esta declaración fue el inicio del discurso, en el cual, manteniendo una idea acerca de la importancia fundamental de la universidad para el desarrollo económico y el bienestar social, también se afirma la idea de ineficiencia y baja calidad de las instituciones de educación superior públicas. Además del hecho de que el neoliberalismo demanda un nuevo proyecto de educación en que se apuesta por la productividad a costa del empobrecimiento intelectual, lo que de manera conjunta propicia la desvinculación social de la universidad.

Se puede decir que los acontecimientos estudiados en torno a la UMSNH constituyen un elemento de riesgo ante intereses particulares, que a su vez

el Estado, mediante la prensa, construye como intereses de la colectividad, para legitimar así el uso de la “fuerza pública” para devolver el “orden” a la sociedad y en especial a la población estudiantil.

La fundamentación teórica de la investigación implica entender las categorías de análisis de la siguiente manera: esfera de lo público como espacio en que los ciudadanos deliberan en calidad de libres e iguales, y llevan a cabo una disputa en la que sobresalen los mejores, espacio que se ha transformado desde la *polis* al capitalismo y queda restringido a lo público estatal (Habermas, 1994); opinión pública como una ficción del Estado interventor para su legitimación (aparato de dominio), mientras sostiene que la opinión del público es el resultado de las reflexiones privadas acerca de asuntos públicos y la discusión pública de éstos (Habermas, 1994), para la delimitación de esta categoría se recurre también a Bourdieu, ya que incluso en el caso de una perspectiva diferente a la crítica, se coincide en la idea de entender la opinión pública como ficción presentada en términos porcentuales conformada por la prensa —cuya función más importante es imponer la ilusión de que existe una opinión pública como suma de opiniones individuales (Bourdieu, 1973: 2)—. La tercera categoría: aparato ideológico de estado, parte de la visión que Gramsci (1999: 55) tiene de la prensa, al definirla como parte de la estructura ideológica de la clase dominante, mientras Habermas la describe como un instrumento al servicio de intereses particulares, ya que surge con la expansión del mercantilismo organizado.

Condiciones materiales y demandas de los nicolaítas

Las mismas luchas estudiantiles muestran las condiciones materiales en que viven los estudiantes y sus familias, una población michoacana predominantemente campesina de escasos recursos que, hacia 1980, se dedicaba a actividades agropecuarias (34.4%), pero que para 2010, ese ramo sólo representaba 23.2 por ciento. Como ocurre en el país, la ocupación crece en los servicios (53.7%), pero la población aún sigue en condiciones de pobreza; (CEFP, 2002) eso explica el sentido de las demandas estudiantiles de gratuidad y apoyo a las Casas del Estudiante.

Al estar la universidad pública en una crisis que la lleva en una dirección muy diferente de la que tuvo hasta la década de 1970, ya que los gobiernos mexicanos han obligado a un cambio en los referentes de su

función social: de lo colectivo a lo individual, de la concepción del beneficio social a la búsqueda de conocimientos que eleven la productividad y la competitividad de las empresas y la eficacia de los gobiernos, y como consecuencia el empobrecimiento intelectual (Valle, 2010:214), lo demandado por los estudiantes se encamina a la consecución de un bien común, por ejemplo, históricamente los movimientos han pedido aumento en la matrícula para que más jóvenes tengan la oportunidad de ser profesionistas o la reestructuración de la Ley Orgánica.

El movimiento de 2011 no difiere en cuanto a esas demandas, pues comienza con la petición de aumento en la matrícula para el periodo 2011 y las movilizaciones las inician los jóvenes “rechazados” que, mediante la toma de las instalaciones de la UMSNH, pretenden dialogar con las autoridades con el fin de conseguir el aumento de plazas para continuar con los estudios de nivel superior, así como el aumento de recursos destinados a la difusión de la convocatoria de ingreso; el movimiento también pretende defender la autonomía universitaria, cuyo punto clave son las Casas del Estudiante, albergues para los estudiantes provenientes de otros estados del país e incluso de la misma entidad y que se encuentran en condiciones económicas poco favorables; cuando se realizó la investigación había un total de 35 reconocidas por la UMSNH, que el estado pretende controlar con el argumento de que son punto de reunión de personas que alteran el orden público y ocasionan disturbios sin razón (argumentación que utilizan contra los estudiantes) e incluso que llegan a albergar a individuos que no pueden justificar su calidad de universitarios. Estas casas se ven involucradas en las revueltas ocasionadas por la falta de acuerdos con las autoridades, como consecuencia del abandono mostrado por el gobierno hacia la educación, en este caso la educación de nivel medio superior y superior.

A lo largo del periodo estudiado las demandas se transforman como resultado de las represalias que tomó el estado contra los manifestantes. A las demandas originales se sumaron la liberación de los detenidos durante la manifestación en la que se tomó el Centro Histórico de Morelia. Se puede ver la intención, a través de la descalificación y posible amonestación, de limitar la participación de los estudiantes en el Consejo de Gobierno, en el que no están representados de manera paritaria puesto que lo integran el rector, los directores de escuelas, facultades, institutos y unidades profesionales, el titular del Consejo de Investigación Científica, un consejero profesor y un consejero alumno propietarios de cada

escuela, facultad e instituto, un representante propietario por cada uno de los sindicatos titulares de los contratos colectivos de trabajo de profesores y trabajadores administrativos, un representante propietario por todas las Casas del Estudiante y un representante propietario de la Sociedad de ex Alumnos Nicolaítas con derecho a voz únicamente (Ley Orgánica, 1986).

La prensa escrita en el estado de Michoacán:

Estudio de las notas periodísticas y la construcción de un discurso

Este trabajo recuperó las notas periodísticas que contenían información sobre el movimiento estudiantil de la UMSNH en el periodo comprendido entre agosto de 2011 y septiembre de 2012, que se publicaron en los diarios de dicha entidad: *La Jornada Michoacán*, *El Sol de Morelia* y *Quadratín*.

Para interpretar el contenido de las notas periodísticas se procedió a:

- 1) Distinguir el tipo de nota: narración de hechos (toma de instalaciones, etc.), declaración de funcionarios universitarios o del gobierno, declaración de otros sujetos (empresarios), hasta una especie de encuesta entre ciudadanos; apreciamos que existía una manera de titular la nota que tendía a calificar de un modo determinado la movilización y las demandas de los estudiantes.
- 2) Considerar la medida en que se abría espacio dedicado a declaraciones propias de los estudiantes, para ver si se recuperaba lo que ellos decían.
- 3) Examinar la forma en que se trataban las cuestiones de la participación de los estudiantes en las decisiones universitarias que les afectan, así como la manera en que se presenta una idea específica de comunidad universitaria (aspectos fundamentales de lo que sería la esfera de lo público).
- 4) Poner atención en cómo, al calificar las movilizaciones estudiantiles y narrar las acciones de las autoridades y de los estudiantes se transforman las demandas originales de los estudiantes por otras, al ser tratados como delincuentes, lo que nos lleva a dilucidar si la prensa escrita constituye la opinión pública o es algo diferente.

Como resultado del estudio de las notas que aparecieron en los diarios mencionados durante el periodo descrito se puede plantear la interrogante: ¿hasta qué punto se puede hablar de la conformación de una opinión pública respecto a tales movilizaciones? Para ello se pone aten-

ción en la manera en que la prensa escrita construye la nota al titularla, al partir de un encabezado y la manera en que destaca o no las declaraciones o demandas de los estudiantes, de tal manera que se pone en juego una idea específica de lo que es la comunidad universitaria y sus formas de participación en los asuntos universitarios, en los asuntos que afectan a los estudiantes; a partir de esto es posible advertir cómo los medios de comunicación de masas, en este caso la prensa escrita, operan como un aparato ideológico de Estado, de tal modo que descalifican, censuran o aprueban determinadas acciones de los estudiantes o de la autoridad estatal. Por otra parte, se trata de dar cuenta de las demandas específicas de los estudiantes para advertir cuáles son sus argumentos frente a los de la autoridad, así como las medidas concretas que dieron lugar a las movilizaciones y demandas de los estudiantes, con la finalidad de contrastar las notas periodísticas con las demandas que giran en torno al ingreso, gratuidad o no aumento de cuotas, participación en el gobierno universitario y no injerencia del gobierno en la administración de las Casas del Estudiante, entre otras.

Respecto a cada una de las demandas que se mencionan y que dan origen al movimiento estudiantil presentado en la prensa escrita a partir de las declaraciones, sobre todo de los funcionarios tanto del estado como de la universidad, se construye un discurso que tiende a deslegitimar la acción estudiantil. Para la demanda por ingreso, expresada en términos de incremento de plazas para educación superior, la prensa escrita muestra las declaraciones que se centran en la falta de recursos e instalaciones, como la declaración del secretario general de la UMSNH en la edición del 26 de abril de 2012 en el diario *Quadratín*: “yo entiendo perfectamente bien pero en la Universidad Michoacana lo que nos sobran son aspirantes y lamentablemente no tenemos los recursos para admitir a todo mundo, nos gustaría”; al cuestionarlo sobre la petición de los nicolaítas de que la universidad destine presupuesto y vehículos para difundir la convocatoria de nuevo ingreso dijo, “corresponde al Ejecutivo atender demandas de estudiantes”.

Por lo que se refiere a la demanda por la gratuidad, que por ley ya está pagada por el gobierno del estado, los estudiantes piden el incremento de becas y el reconocimiento de más Casas del Estudiante, la prensa construye y difunde un discurso que muestra dicha demanda como inviable, de nuevo al aludir a la falta de recursos y advirtiéndole que habría que suspender la gratuidad; podemos dar cuenta de esto con la declaración emitida por el abogado general de la UMSNH publicada en *Quadratín* el 16 de

febrero de 2012: “no estamos en condiciones económicas de más casas, ellos piden la creación de una nueva casa en Morelia”.

Para el caso de la participación en el gobierno paritario, con lo que los estudiantes pretenden tener injerencia en la toma de decisiones que les afectan, la prensa muestra un discurso de descalificación y condena a un consejero universitario que apoya las movilizaciones al grado de mostrar amenazas de expulsión, como se publicó el 2 de septiembre de 2011 en el diario *La Jornada Michoacán*: “Entre los responsables de la toma hay un consejero universitario, acusa Jara Guerrero”.

Como se advirtió antes, como consecuencia de las acciones y declaraciones de las autoridades, tanto de la universidad como del gobierno del estado e incluso de grupos con intereses específicos, como empresarios, las demandas originales de los estudiantes sufrieron un proceso de transfiguración en el que pasaron a ser una sola: liberación de los estudiantes presos, la no acción penal en su contra, pero incluso hacia esta demanda se construye en la prensa escrita un discurso en que los estudiantes son calificados como delincuentes que impiden la vida de la ciudad y el trabajo de los ciudadanos; también impiden las labores de los “verdaderos estudiantes” y los trámites de incorporación al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), como se muestra en el encabezado del 27 de abril de 2012 en el diario *La Jornada Michoacán*: “Estudiantes de la Coordinadora de Universitarios en Lucha (CUL) queman dos vehículos”, edición en que se enfoca la atención en las acciones de los estudiantes y se desvía la mirada de la fuerza utilizada por la policía en contra de los mismos.

Vemos cómo, a través de la prensa, se dirimieron las ideas de participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, se negó esa posibilidad y se creó una idea de comunidad universitaria y bien colectivo en la que se declara que existen los “buenos estudiantes” —los que no participan en las movilizaciones— y que los asuntos colectivos los lleva el rector, por ejemplo, en sus gestiones para la incorporación al CUMex, que es impedida por los desmanes que cometen unos cuantos estudiantes y otros que son estudiantes rechazados porque no cumplieron con los requisitos para ingresar, como se muestra en el encabezado del diario *El Sol de Morelia* del 29 de septiembre de 2011: “Son fundamentalmente cuatro los estudiantes que se oponen a levantar la toma de las instalaciones del campus de Ciudad Universitaria y que impiden que más de 30 mil alumnos reciban clases”.

Se concluye, por lo tanto, que la prensa escrita no constituye ni representa a la opinión pública, sino que sirve como un órgano al servicio del poder (autoridades) que posibilita despolitizar (desmovilizar) las demandas de los estudiantes, dado que la prensa no funciona como un órgano de deliberación.

A manera de conclusión

Respecto a la prensa escrita en el estado Michoacán se encontró la construcción de notas periodísticas a partir de las declaraciones de grupos de poder que representan intereses específicos (funcionarios universitarios y gubernamentales e incluso empresarios). Dichas declaraciones se presentaron como las únicas válidas y desplazaron —o desvanecieron— las demandas de los estudiantes. La prensa, incluso en el caso de los diarios considerados inicialmente de carácter liberal, se constituyó en un aparato ideológico de estado que:

- 1) Tendió a despolitizar o desmovilizar el movimiento estudiantil por el modo en que presenta las demandas de ingreso, gratuidad y participación en el gobierno paritario, al tratarlo como atentatorio al orden público e intereses de la colectividad universitaria, ya que sólo destaca los argumentos de las autoridades.
- 2) Legitimó las acciones de las autoridades universitarias y gubernamentales, al presentar las formas de organización y manifestación de los estudiantes, en primer lugar, como acción de un grupo minoritario y, en segundo, como violentas y con repercusión en la seguridad de la comunidad universitaria y la sociedad michoacana, sancionando así la acción penal contra ellos.

Respecto a la opinión pública se advierte que lo emitido en la prensa no es opinión pública dado que:

- 1) No se presentó como un espacio de deliberación igualitaria entre las partes implicadas.
- 2) Lo que se presentó como público y opinión pública es aquello proveniente de quienes, por desempeñar un cargo de autoridad, se asumieron como los únicos autorizados para decidir por la comunidad que aparece como subordinada a ellos.

- 3) La esfera de lo público se limita a lo público estatal, ya que los grupos de poder son los únicos calificados para emitir opinión, fueron sus argumentos los que se presentaron como legítimos.

En relación con las demandas de los universitarios (ingreso a la universidad, gratuidad de la educación superior y participación en el gobierno universitario) se concluyó que el proceso de despolitización (desmovilización) termina por deslegitimar dichas demandas porque:

- 1) En un primer momento los argumentos de las autoridades universitarias las mostraron como inviables, debido a la falta recursos o porque se atribuyen a sujetos que no son universitarios, ya sea por haber sido rechazados o porque no son alumnos de la institución.
- 2) Debido al proceso de censura que se mostró en la prensa escrita a partir de las declaraciones de los grupos de poder hacia las formas de organización estudiantil y de presentar sus demandas, en las que destacó la acción violenta, los daños al patrimonio de la universidad, el secuestro y la quema de vehículos de propiedad municipal, así como los enfrentamientos contra la policía, se terminó por asumir a los manifestantes como transgresores de la ley. No se alude a las peticiones de diálogo y a los argumentos que presentan los estudiantes.
- 3) Se experimentó un proceso en el que las demandas originales se transformaron en la demanda por la no acción penal contra los manifestantes, con lo que se muestra que los grupos de poder consiguen la despolitización (desmovilización) de los estudiantes haciéndolos desistir de la causa inicial de dicho movimiento.

Bibliografía

- Althusser, L. 1994. *Ideología y aparatos ideológicos*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Bourdieu, P. 1973. “La opinión pública no existe”. Conferencia impartida en Noroit, Arras, en enero de 1972, y publicada en *Les temps modernes*, núm. 318, pp. 1292-1309. Disponible en: <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/06/la-opinin-pblica-no-existepierre.html> [consulta: 12 de abril de 2013].
- CEFP. Situación Económica y Finanzas Públicas del Estado de Michoacán,

2002. Disponible en: <http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0152002.pdf> [consulta: 22 de abril de 2013].
- El Sol de Morelia*. 2011-2012. Disponible en: [http://www.oem.com.mx/elsoldemorelia/agosto 2011-junio 2012](http://www.oem.com.mx/elsoldemorelia/agosto%202011-junio%202012).
- Gramsci, A. 1999. *Cuaderno II*. Puebla: BUAP.
- Guevara Niebla, G. 1988. *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*. México, Siglo XXI.
- Habermas, J. 1994. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Última reforma publicada en el *Periódico Oficial*: 18 de septiembre de 1986. Disponible en: <http://www.umich.mx/documentos/reglamentos/LEY-ORGANICA-DE-LA-UNIVERSIDAD-MICHOACANA-DE-SAN-NICOLAS-DE-HIDALGO.pdf> [consulta: 29 de noviembre de 2013].
- La Jornada Michoacán*. 2011-2012. Disponible en: <http://www.lajornadamichoacan.com.mx/>
- Marsiske, R. 1999. "Antecedentes del movimiento estudiantil de 1929 en la Universidad Nacional de México, actividades y organización estudiantil", en R. Marsiske y L. Alvarado (eds.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. Vol. III. México: Plaza y Valdés.
- Moraga Valle, F. 1999. "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)", en R. Marsiske y L. Alvarado (eds.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. Vol. III. México: Plaza y Valdés.
- Quadratin*. 2011-2012. Disponible en: <http://www.quadratin.com.mx/>
- Rangel Hernández, L. 2009. *La Universidad Michoacana y el movimiento estudiantil 1966-1986*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH.
- Valle Cruz, M. 2010. "La universidad pública en las políticas de desarrollo", en M.C. Recéndez Guerrero (coord.), *Políticas educativas y universidad pública*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- . 2010a. "Política educativa y control social". *La Educación en México: Continuidad, Cambios y Perspectivas*, V Foro Regional y I Nacional de Educación: Historia, Políticas y Procesos Educativos.
- Vera de Flachs, C. 1999. "Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)", en R. Marsiske y L. Alvarado (eds.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. Vol. III. México: Plaza y Valdés.

Wolfe, A. 1997. *Los límites de la legitimidad. Contradicciones políticas del capitalismo contemporáneo*. México: Siglo XXI.

Zermeno, S. 1994. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI.

Los movimientos ambientales mexicanos y la educación

Mario Alberto Velázquez García

Uno de los objetivos centrales del Estado mexicano ha sido consolidar un sistema educativo universal. Esta búsqueda por fortalecer la educación se produce dentro de un proyecto inacabado por la delimitación misma del Estado nacional. En este capítulo sostengo que el proyecto inconcluso del Estado explica, en parte, las disparidades en el arraigo de los derechos ciudadanos en las zonas urbanas y rurales. En el caso específico de las protestas ambientales, la educación es un recurso fundamental en la interacción de estos grupos sociales con el Estado. Entiendo por educación un conjunto de recursos, prácticas y capitales (conocimiento de leyes, procedimientos burocráticos, esquemas para la negociación, capitales culturales, sociales, etcétera) disponibles para ambos actores en este tipo de interacción colectiva. Este capítulo busca analizar el papel que tiene la educación en la relación entre el Estado y las protestas sociales.

El Estado mexicano se caracteriza por no tener una presencia homogénea ni constante dentro del territorio nacional —instituciones como escuelas o juzgados se concentran en las zonas urbanas— y en consecuencia tiene una capacidad desigual para aplicar a lo largo del territorio el mismo conjunto de reglas o principios a los distintos agentes sociales (Aguado y Estrada, 2011), es decir su capacidad limitada tiene efectos espaciales.

Al existir recursos y capacidades diferenciadas, el Estado utilizará estrategias disímiles para interactuar con los movimientos ambientales en las zonas rurales y las urbanas. En las primeras predominan prácticas represivas, en las que existe un bajo o nulo respeto hacia los derechos básicos. El conjunto de herramientas utilizadas en las áreas rurales las denominamos técnicas disciplinarias. En el segundo caso las técnicas que predominan

en las ciudades son tratamiento de lo aleatorio; en estas últimas prevalece la negociación y la aplicación del marco legal.

Este ensayo se enfoca en analizar las razones que explican la diferenciación de los mecanismos estatales utilizados en las protestas urbanas y rurales en México, particularmente aquellas relacionadas con el medio ambiente (protección de una fuente de agua, un bosque, especie animal, zonas consideradas con significado especial para un grupo social). Así como aquellos recursos utilizados en las protestas ambientales que están directamente relacionados con la educación. Al final se presentan conclusiones generales.

El Estado mexicano frente a las protestas en el campo y la ciudad

La existencia de mecanismos estatales diferenciados para enfrentar las protestas en la ciudad y en el campo se explica por los seis elementos que se enuncian enseguida:

- 1) *Los recursos estatales para interactuar con las protestas son limitados.* El Estado cuenta con escasos recursos en términos humanos y materiales. Entre otras cuestiones, esto limita sus posibilidades para generar un funcionamiento homogéneo de las instituciones en las distintas instancias y territorios, lo que produce una aplicación diferenciada de las leyes y las prácticas de gobierno (Estrada, 2011). Las ciudades mexicanas —en particular las de mayor tamaño—, son los espacios donde se concentra la mayoría de los recursos materiales y humanos, como los de educación; es decir, en éstas se concentran las universidades, centros de investigación, pero también los funcionarios y personas que cuentan con preparación universitaria o estudios de posgrado.

En el caso de existir una protesta dentro de la ciudad, el Estado tiene en estos espacios instituciones consolidadas con mecanismos para el manejo y canalización de este tipo de actos colectivos sin tener que recurrir en primera instancia al uso de la fuerza pública. En el caso de las zonas rurales, los gobiernos generalmente carecen de medios materiales, infraestructura administrativa y el personal preparado que les permita plantear formas de negociación o control que se alejen de las prácticas históricas de la cooptación o la represión. Por su par-

te, las protestas sociales ambientales tienen menores posibilidades de encontrar actores con recursos educativos en zonas rurales, por ejemplo, personas que tengan conocimientos especializados sobre temas ambientales. Esto último se analiza más adelante.

- 2) *Recursos diferenciados de los grupos que protestan en las zonas urbanas y las rurales.* Los ciclos de protesta social en México en la segunda mitad del siglo xx tuvieron en los actores y espacios urbanos algunos de sus principales protagonistas; los estudiantes, los obreros, los servidores públicos, los maestros, los habitantes de las zonas urbanas pobres, en las universidades, las zonas marginales de las ciudades, las grandes plazas públicas y las fábricas. Estos grupos lograron construir una serie de recursos para la movilización, como organizaciones, cuadros militantes, acceso a financiamiento y referentes simbólicos que daban sentido a sus luchas. Estos recursos les permitieron institucionalizar posiciones privilegiadas para negociar acuerdos y beneficios con el Estado mexicano, de forma tal que la legitimidad y consolidación de estos últimos se pactó a cambio de beneficios para los miembros de las organizaciones obreras, como prestaciones o mejoras salariales (Brachet-Marquez, 2001). La relación de cercanía espacial y de acuerdos políticos entre las organizaciones urbanas y el Estado es una de las dimensiones que permite entender el uso diferenciado de estrategias gubernamentales frente a las protestas que tienen lugar en el campo y en la ciudad.
- 3) *Marcos legales limitados y con escasos mecanismos de rendición de cuentas.* La consolidación de la democracia como forma de gobierno en México no estuvo acompañada de una transformación sustancial de la relación entre el sistema de procuración de justicia y el aparato político-administrativo. Esto generó una transferencia de prácticas del viejo régimen, como el uso de la ley como herramienta de control frente a los adversarios; los tribunales de justicia continúan sin consolidar un funcionamiento autónomo y transparente que garantice la imparcialidad de sus decisiones. A este respecto las protestas sociales enfrentan una situación paradójica: México ha construido un marco legal que garantiza una serie de derechos individuales y políticas de protección a las personas sin precedentes; sin embargo, estas disposiciones se concentran en las administraciones federales y existen disparidades notables en su aplicación en las distintas regiones o estados, lo que deja sin protección muchas protestas en espacios rurales.

- 4) *Pactos y alianzas políticas entre las élites que manejan la democracia.* La democracia mexicana ha logrado consolidar un sistema político nacional y en los estados basado en la existencia de partidos políticos que compiten en procesos electorales celebrados de manera regular para lograr el control de los aparatos político-administrativos (federación, estados y municipios). Éste constituye uno de los adelantos más notables en la política mexicana de las últimas décadas, sin embargo, el sistema democrático mexicano continúa utilizando prácticas de negociación, cooptación y control de los recursos provenientes del antiguo régimen político (Gilbert y Nugent, 1994). Esto ha generado que los procesos de democratización nacional sean dirigidos por élites (nacionales y estatales) que han logrado controlar instituciones y regiones. Esto representa un cambio para las oportunidades políticas de las protestas sociales que, dentro de un régimen de partidos independientes, podrían aspirar a recibir apoyo con el arribo de nuevas autoridades al poder. En su lugar, existen negociaciones y acuerdos entre las élites que limitan las investigaciones judiciales imparciales, los cambios en las políticas públicas y el castigo de actores políticos que cometieron actos de abuso de autoridad o desvío de recursos.
- 5) *Poderes fácticos que ocupan territorios dentro de los Estados-nación.* Las limitaciones en el funcionamiento de los aparatos burocráticos y políticos de las autoridades mexicanas no sólo se producen por su escasez de recursos o sus propias lógicas internas de operación, sino por condiciones externas, como la aparición de otros actores que le disputan el control de territorios y grupos sociales, éstos son los llamados poderes fácticos, es decir organizaciones legales o ilegales que, en los hechos, imponen sus propias reglas.

Los poderes fácticos son las grandes empresas nacionales e internacionales que tienen concesiones sobre pedazos del territorio o en sectores específicos de la economía y que imponen reglas laborales, ambientales e incluso prácticas culturales distintas de las que existen para el resto de la población. Estos no son los únicos grupos que buscan imponer sus propias rutinas y mecanismos de control. En México existe un creciente número de grupos ilegales que han logrado constituirse como poderes fácticos, este es el caso de algunas guerrillas, grupos de narcotraficantes y otras bandas dedicadas al trasiego de distintos tipos de mercancías o personas. Estos nuevos núcleos de poder, autoridad y control sobre el territorio y núcleos de población

constituyen un obstáculo y una amenaza para los grupos de población que buscan protestar, este es el caso de las protestas ambientales. Los poderes fácticos aplican sus propias reglas para controlar, cooptar o desaparecer las movilizaciones. En el caso de los grupos ilegales esto generalmente significa el uso de la fuerza en forma de amenazas, ataques, desaparición, tortura y muerte.

- 6) *Los límites de la penetración de los medios de comunicación.* La democratización en México estuvo acompañada de un proceso de apertura de los medios de comunicación. Éstos funcionaron como canales de información, crítica y denuncia. El país experimentó un crecimiento significativo en los medios tradicionales de comunicación como prensa o televisión, pero también en el uso de nuevas plataformas como internet.

Las funciones sociales de la prensa libre en México se han visto condicionadas por el alcance que ha tenido este proceso de crecimiento dentro de las distintas áreas subnacionales, que en parte se debe a los límites educativos de cada región, tanto por el lado de los productores de los medios de comunicación como del público interesado. Al mismo tiempo, en algunos estados las autoridades buscan controlar los medios de comunicación local y restringir la penetración que pueda tener la prensa nacional que, en muchas ocasiones, concede poca cobertura a los conflictos locales y alejados de las capitales por considerarlos demasiado pequeños o limitados.

La cobertura de la prensa nacional e internacional sobre los conflictos en zonas alejadas de las grandes ciudades tienen consecuencias negativas para los grupos que protestan, pues no cuentan con la protección que les concede la presencia de periodistas en sus encuentros y confrontaciones con distintas autoridades; la policía no tiene tanto miedo a un escándalo internacional y los políticos no temen que su actuación pueda ser denunciada.

En resumen, propongo que los recursos estatales para interactuar con las protestas son limitados, los grupos que protestan en las zonas urbanas enfrentan marcos legales diferenciados de los grupos de zonas rurales, también cambian los mecanismos de rendición de cuentas, los pactos y alianzas políticas entre las élites, los poderes fácticos y la cobertura de los medios de comunicación. Estos seis fenómenos permiten explicar porqué existe una diferenciación entre los mecanismos estatales para el manejo de las protestas sociales.

Los mecanismos estatales frente a las protestas sociales

La construcción del Estado es uno de los proyectos fundamentales de la sociedad en la historia de México desde la lucha de Independencia a principios del siglo XIX; la edificación de organizaciones nacionales, la unificación territorial y la construcción de un conjunto de símbolos e identidades que permitieran unificar el territorio y los distintos grupos sociales son objetivos centrales en las distintas épocas del país. La construcción del Estado desde la perspectiva de Foucault significa, entre otras cosas, analizar las herramientas o mecanismos que permiten ordenar, predecir, controlar, transformar o suprimir ciertos comportamientos o acontecimientos de la población dentro de un territorio determinado.

La definición weberiana del Estado como el poseedor del monopolio del uso de la fuerza hizo que la represión se conceptualizara como la principal herramienta estatal ante una protesta. Como veremos, esta idea ha sido cuestionada; existe un conjunto de prácticas cotidianas que resultan igual de importantes para entender la interacción del Estado con los movimientos sociales. Sin embargo, esto no significa la desaparición de la represión entre el repertorio de prácticas estatales, más bien podemos decir que su uso y funciones se han modificado. Foucault denominó técnicas disciplinarias a los mecanismos represivos de los Estados que buscan el control sobre cada individuo mediante una fragmentación de sus componentes; es decir, el control de distintos aspectos de la vida y las relaciones sociales de un sujeto (Foucault, 2004).

En el caso del Estado mexicano las técnicas disciplinarias continúan en uso, incluso bajo algunas de las modalidades de brutalidad y abuso que marcaron la relación de algunas agencias estatales mexicanas con los movimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX. El informe especial sobre las quejas en materia de desapariciones forzadas ocurridas en la década de 1970 y principios de la de 1980 documentan el uso sistemático de tácticas como la desaparición forzada, la tortura, las ejecuciones o los arrestos extrajudiciales por parte de agencias policiales, servicios de inteligencia y el ejército (CNDH, 2001). En las protestas ambientales estas prácticas continúan utilizándose hasta hoy. A este respecto uno de los casos más paradigmáticos —pero no el único— es el de Rodolfo Montiel y Teodoro Cabrera, dos campesinos de Guerrero. Ambos encabezan un movimiento ecologista y fueron detenidos arbitrariamente por militares, sujetos a tortura y condenados en un proceso judicial plagado de irregularidades y

violaciones a sus derechos humanos (Prodh, 2011). En el caso de la Minera San Xavier, un miembro del Frente Amplio Opositor (FAO), Enrique Rivera Sierra, tuvo que solicitar asilo político en Canadá después de que empleados de la empresa y del gobierno lo agredieran físicamente, lo persiguieran judicialmente e intentaran incriminarlo con delitos inventados, todo como parte de un intento por terminar con su participación en la protesta social (Prodh, 2012).

Uno de los dispositivos que utiliza el Estado mexicano para enfrentar las protestas sociales es el que Foucault denominó el problema del acontecimiento (tratamiento aleatorio). Este tipo de respuestas gubernamentales no busca imponer una prohibición total a la presencia de ciertos grupos o el desarrollo de un acontecimiento —como una huelga o una protesta social—, sino que busca que estos grupos o actos sean reintroducidos en un flujo normalizado de sucesos. En estos mecanismos el interés central del Estado está en regular y anular los posibles efectos (negativos para ciertos intereses) que la aparición de un hecho podría tener. Esto genera una diferencia con las herramientas que el mismo autor denominó mecanismos jurídicos y disciplinarios; estos últimos parten de una serie de reglamentos o sanciones fijos que se utilizan para corregir y prevenir fenómenos considerados “trágicos”, y que afectan a la población; los dispositivos para el tratamiento de lo aleatorio no tienen como interés central sancionar la aparición de hechos, como una manifestación o una huelga, sino que buscan regular, redireccionar (incluso apropiarse) de los efectos que podría tener en sus distintas etapas: inicio (leyes para declarar una huelga legal), su funcionamiento (permisos para la realización de protestas) y sus efectos (modificaciones de políticas públicas).

De esta manera una protesta social pasa de ser un acontecimiento imprevisible e incontrolable para transformarse en un tren de acción que, de aparecer, tiene que transcurrir dentro de canales legales y prácticas predecibles por las instituciones gubernamentales; es decir, la lógica de este tipo de ejercicio del poder busca redireccionar todo acontecimiento e insertarlo dentro de un proyecto más general. La novedad de este tipo de mecanismos es la búsqueda por abarcar cada vez más elementos, particularmente aquellos que van surgiendo. El fin principal de los mecanismos para el tratamiento de lo aleatorio, en el caso de las protestas sociales, es redireccionar, disminuir, retardar y desalentar los posibles alcances de estas formas de acción colectiva. Al mismo tiempo, estos mecanismos requieren también la generación de formas diferenciadas de responder a

las demandas de distintos grupos, pues de esta forma las organizaciones que guardaban nexos directos con el partido oficial se verán favorecidas mediante la resolución de sus demandas, mientras que los grupos independientes no recibirán atención. El Estado determinará qué tipo de protestas serán toleradas o atendidas, y cuáles no. El Estado mexicano utiliza diversos procedimientos burocráticos y jurídicos como dispositivos para demorar o detener los reclamos sociales ante obras públicas o proyectos privados de inversión. En concreto, los mecanismos para el tratamiento de lo aleatorio son las prácticas de dependencias gubernamentales o judiciales que obstaculizan la defensa que un grupo social hace por la presunta destrucción de un recurso ambiental por parte de una agencia gubernamental o agente privado. Por ejemplo, las resoluciones judiciales que a pesar de reconocer la existencia de un daño o práctica ilegal no suspenden una explotación minera y transfieren la resolución a un nuevo tribunal. El Tribunal Agrario del Vigésimo Quinto Distrito (San Luis Potosí) se pronunció a favor de la demanda de los opositores a la explotación del Cerro de San Pedro contra la validez del arrendamiento de la minera New Gold, sin embargo, se consideró sin facultades sobre materia de arrendamiento, por lo que pidió a los demandantes que transfirieran su caso a un tribunal de justicia civil o penal (Prodh, 2012). En otras palabras, se dilató una resolución oficial, lo que en los hechos concede a la compañía más tiempo de operación.

La educación y los recursos ambientales en el México del siglo xxi

En el trabajo titulado “Los movimientos ambientales en México”, Velázquez mostró que las protestas relacionadas con el medio ambiente ocuparon un lugar significativo entre las movilizaciones sociales de la segunda mitad del siglo xx en este país, particularmente aquellas que ocurrieron en zonas rurales (Velázquez, 2010).

En los movimientos ambientalistas existe una serie de recursos específicos. Un trabajo significativo a este respecto es el de Gamson y Meyer (1992), quienes elaboraron una lista de tácticas utilizadas por este tipo de movimientos ambientalistas divididas en dos grupos: las de tipo directo y las indirectas. Los primeros buscan generar una reacción instantánea, tanto en

lo que se refiere a la adhesión de personas al movimiento como a encontrar respuesta o soluciones a sus demandas por parte del gobierno. Las indirectas son formas de acción que buscan cambios en el mediano y largo plazo, por lo que están más relacionadas con cambios en las formas de pensar y de acción. Las tácticas directas son: 1) el uso de formas de protesta no convencionales, 2) la intermediación: organización del activismo y conjunción de opiniones y demandas, 3) el “llamado a la conciencia” entre el público en general, 4) servir como medio para la transmisión de mensajes en los medios masivos y cuya difusión no lograrían de otra forma, 5) construcción de redes sociales, 6) apoyo internacional, 7) adopción de opiniones extremas, 8) conferencias y desplegados en medios masivos de comunicación y 9) uso de investigación científica (Gamson, 1990; Velázquez, 2010).

Las tácticas indirectas son: 1) propuestas sobre políticas públicas, 2) asesoría a instituciones gubernamentales, 3) publicar información escrita o gráfica en los medios de comunicación, 4) crear grupos de enseñanza ambiental, 5) ofrecer capacitación a grupos sobre temas ambientales y 6) participación en proyectos específicos del gobierno. La importancia de las oportunidades relativas está en que cada movimiento, frente a la presencia de un escenario global de oportunidades, tiene que tomar decisiones específicas de actuación. Así resulta que diversos movimientos obtienen distintos resultados dependiendo de las opciones estratégicas que hayan elegido para su acción (Gamson, 1990; Velázquez, 2010).

Recursos relacionados con la educación

Los expertos

Uno de los recursos más característicos de los movimientos ambientales —y que está directamente relacionado con la educación—, es contar con el apoyo de expertos en temas ambientales u organizaciones sociales especializadas en el tema. En ese sentido, la existencia de un contexto de instituciones oficiales, educativas o sociales que produzcan o analicen conocimientos especializados en medio ambiente es un factor esencial para la construcción de una protesta ambiental. Para Schienfeld (1979) las protestas sobre la naturaleza son indisociables de las investigaciones, los científicos y las universidades. En las protestas contra el calentamiento global o la contaminación de un río los datos científicos y el testimonio de investigadores han resultado cruciales.

Sin embargo, la participación de los científicos en las protestas sociales ha sufrido cambios a través del tiempo (Klandermans, 1991; Hjelmar, 1996). La primera fase se produjo durante los movimientos sociales “clásicos”, como los realizados en las primeras seis décadas del siglo XX, y la segunda variante en la última etapa de ese siglo y las primeras décadas del XXI. En el primer caso, los científicos eran intelectuales que pertenecían a élites bien educadas y actuaban como líderes en la delimitación ideológica e incluso en la administración del grupo. Algunos ejemplos son: Marx, Engels, Lenin, Rosa Luxemburgo y Gramsci. En la etapa contemporánea, los intelectuales que participan en una protesta (ambiental) lo hacen como especialistas en un campo del conocimiento, generalmente al lado de otros expertos. Como resultado, los científicos no tienen el protagonismo de los de antes y en muchas ocasiones ocupan lugares secundarios o compartidos (Eyerma y Jamison, 1991). El rol principal de los científicos ya no es definir la ideología del grupo, sino “traducir” información técnica o especializada en datos que permitan atraer la atención pública y colocar cierto “problema” como objeto de legítima acción pública de protesta. Lograr este interés público no es una labor sencilla, dependerá mucho de los medios visuales y narrativos que utilice el grupo. En todo caso, volver “público” un problema ambiental se realiza en una arena altamente competitiva y de difícil acceso (Hannigan, 1995). Para Gans (1979), el que un potencial problema público logre la atención de la mayoría depende de que sea algo nuevo, importante y comprensible. Para este autor, una de las formas más efectivas de traducir los conocimientos científicos en material útil para una protesta es poder traducirlos en imágenes; por ejemplo, el problema del ozono se comprendió cuando fue expuesto como la expansión de un “hoyo”. La foto tomada por un satélite de la NASA, que mostraba la pérdida de ozono, fue fundamental.

Yearley (1992) también resaltó la importancia que tiene el conocimiento científico para una protesta ambiental. Este autor destacó que hay seis factores determinantes para crear conciencia sobre un problema ambiental: *a)* el movimiento ambiental debe contar con la validación de una autoridad científica que respalde sus reclamos, *b)* la participación u opinión de uno o más científicos reconocidos que puedan interpretar los datos disponibles y presentarlos de forma atractiva para el público en general, *c)* que el problema se presente como algo real e importante; el movimiento requiere aportar pruebas o argumentos que demuestren cuáles serán las consecuencias para las personas o la naturaleza de continuar

el mismo estado de cosas, *d*) el problema ambiental debe ser dramatizado en términos visuales y simbólicos; las imágenes de un gran buque pesquero japonés disparando con pistolas de agua en chorro a las pequeñas lanchas de Greenpeace fue un símbolo de la lucha a favor de las ballenas y contra las compañías que impulsaban esta caza, *e*) el quinto elemento es que debe haber incentivos económicos visibles para entrar en acción ante un problema ambiental. El problema de la lluvia ácida tuvo el respaldo de gobiernos e industriales debido a la demostración, con cifras, de las pérdidas que en la agricultura y la ganadería de Europa representaba este fenómeno, *f*) para que un punto de vista sobre algún problema tenga éxito, debe contar con apoyo institucional que le asegure legitimidad y continuidad. Esto es especialmente importante una vez que el problema entró en las agendas política y legislativa.

En conclusión, como podemos ver, se le confiere un gran peso a la información científica; sin embargo, esta misma se toma como un objeto dado, neutro y objetivo, sin considerar que su producción se realiza dentro de relaciones sociales, lo que significa que no sólo responde a la búsqueda de conocimiento, sino a asuntos políticos y económicos, entre otros (Demeritt, 2001; Hannigan, 1995).

Por su parte, Enloe (1975) no señala el conocimiento científico o a los investigadores como factores determinantes en la construcción de un movimiento ambiental. Para este autor, son cinco las condiciones principales: *a*) que el movimiento estimule la atención de los medios, *b*) que el movimiento logre relacionar el problema con algunas agencias del gobierno, *c*) que la demanda requiera toma de decisiones del gobierno, *d*) que el problema no sea presentado al público como una cuestión casual que ocurre una sola vez y *e*) que los efectos del problema se relacionen con intereses personales de un número significativo de personas.

Las leyes

En el análisis de la relación que los movimientos sociales tienen con el gobierno, las leyes o disposiciones legales en general ocupan un papel secundario o de plano no se toman en cuenta. Uno de los pocos casos contrarios son los estudios de McAdam (1983).

Con frecuencia la ley se desecha como un punto de análisis en el estudio de las acciones colectivas, porque se considera un recurso del gobierno para reprimir o hacer más costoso el desarrollo de una protesta; sin embar-

go, estudios como los de Jepperson y Meyer (1991) demostraron que las leyes pueden ser un recurso no sólo para el gobierno, sino también para los grupos que comienzan una movilización. Además de esto, los juicios o litigios se han convertido un recurso importante para muchos grupos, entre ellos, los interesados en temas ambientales. Al igual que sucede con los otros recursos, un movimiento social que recurre a los tribunales busca establecer con ello una forma específica de relación con su oponente. Así, las leyes generan un punto común de partida que permite la discusión entre los grupos.

En el caso de las relaciones entre los movimientos sociales y el gobierno, las leyes proveen una serie de herramientas que los diferentes grupos pueden utilizar cuando interactúan entre sí (Swilder, 1986). En cuanto un recurso para la movilización social, las leyes pueden ser vistas como un campo básico de derechos, dentro del cual cada grupo puede redefinir una circunstancia o relación social (considerar una obra pública como contaminante o no), pero también renegociar los tipos de acciones que puede realizar. Es decir, el litigio es un mecanismo legitimado socialmente con el que cuentan los movimientos sociales para establecer la validez de su postura. Sin embargo, cuando un movimiento recurre a los tribunales, no es éste el único tipo de acción que emprende para lograr su objetivo; también recurre a otras formas de protesta. Para el grupo, ambos recursos de movilización corren paralelos, y aunque los tribunales se pueden considerar neutrales, se cree que las formas de protesta influyen en alguna medida en el resultado del proceso legal.

En el caso de los movimientos ambientales, el uso de los tribunales es una práctica recurrente, pero nunca es la única que se utiliza (Edelman y Suchman, 1997). Para un movimiento social, una de las funciones más importantes que cumplen las leyes y los tribunales es que contribuyen a la construcción social de la realidad sobre el problema o la relación que el grupo trata de convertir en interés público. Esto es así porque las definiciones legales proporcionan “realidad” a la existencia de un tema. Pero las leyes no sólo convierten en real un asunto, también le proporcionan una estructura de categorías y definiciones. Con eso se delimitan las relaciones sociales entre los distintos grupos involucrados y se prevé un conjunto de rutinas de comportamiento aceptadas en la estructura legal. Pero las leyes no sólo son creadoras de realidad, ellas mismas son moldeadas o transformadas por la acción de los diferentes grupos. Esto resulta notorio en el caso de movimientos ambientales que han intenta-

do crear o transformar disposiciones legales sobre temas específicos; por ejemplo, el acceso a información sobre la disposición de residuos tóxicos en México (Velázquez, 2009). Es decir, los movimientos sociales (en especial los ambientales) son determinantes para la aplicación de políticas y marcos legales (McCarthy y Zald, 1987). Las leyes no sólo son instancias regulatorias y definitorias, también cumplen un papel simbólico significativo como reglas que evocan comportamientos deseables. En el caso de los movimientos ambientales, lo anterior se traduce en que éstos no sólo se interesan por la creación de leyes, sino principalmente por la forma en que estas disposiciones se ponen en práctica. Por lo tanto, estos grupos enfocan su disputa a los mecanismos u organizaciones encargados de vigilar y regular la forma en que se aplica la ley. Esto adquiere una importancia mayor en sociedades con sistemas legales frágiles, donde las agencias del gobierno generalmente gozan de cierta discrecionalidad en el cumplimiento de las leyes, por lo que la regulación se convierte en un asunto político relacionado con los intereses de los grupos y los objetivos centrales de las burocracias. En estos casos, la ley no es sólo un conjunto de procedimientos acordados, sino una fuerza moral.

Conclusión

Los movimientos sociales, particularmente aquellos relacionados con la protección de algún recurso ambiental, tienen en la educación uno de los factores centrales para explicar la relación entre el gobierno y los grupos que protestan; este elemento limita el tipo de herramientas, conocimientos y prácticas que utilizarán al interactuar uno con otro. En el caso del gobierno, la educación genera las condiciones estructurales que le permiten relacionarse de una manera más democrática, transparente e institucionalizada con los distintos agentes. En otras palabras, funcionar (o no) según un modelo de gobernanza.

Como tratamos de mostrar, las limitaciones en los recursos, la falta de preparación de los funcionarios, pero también las prácticas políticas de negociación entre las élites, la presencia de poderes fácticos y los obstáculos de la cobertura periodística generan un campo diferenciado de actuación del Estado frente a las protestas que tienen lugar en la ciudad o en el campo. En las primeras, predominan prácticas “democráticas”, como la negociación o el uso de los tribunales como forma de solucionar los

conflictos, mientras en las segundas continúan siendo constante las técnicas disciplinarias de represión y abuso.

Las protestas ambientales han desarrollado un conjunto de recursos que están directamente relacionados con la educación, como el uso de los tribunales (que requiere licenciados en derecho), la información científica y la participación de expertos en distintas materias ambientales. Esta importancia de recursos relacionados con la educación tiene una distribución espacial que pocas veces se menciona en los estudios sobre protestas de este tipo. El acceso o no a recursos de protesta relacionados con el sistema educativo en general (universidades, centros de investigación, especialistas) es importante en el contexto de países como México, donde existe una fuerte centralización y concentración educativa.

En la mayoría de las protestas ambientales, especialmente en un contexto de mayor democracia, la legislación se convierte en una de las arenas centrales del conflicto entre el Estado y los grupos ambientalistas. Esto implica necesariamente que ambos grupos cuentan con especialistas con una educación muy específica tanto en temas legales como ambientales.

Bibliografía

- Agudo Sanchíz, A. y M. Estrada Saavedra (comps.). 2011. *Transformaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. México: El Colegio de México.
- Brachet-Marquez, V. 2001. *El pacto de dominación. Estado, clase y reforma social en México (1910-1995)*. México: El Colegio de México.
- Prodh, Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez. 2011. *Nuestra lucha es por la vida de todos*. México: Estudio G & Q.
- . 2012. *Han destruido la vida en este lugar*. México: Edición Prodh.
- . 2014. *Control del espacio público*. México: Edición Prodh.
- CNDH, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. 2001. *Informe especial sobre las quejas en materia de desapariciones forzadas ocurridas en la década de los 70 y principios de los 80*. México: CNDH.
- Crozier, M. y E. Friedberg. 1980. *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Edelman, Lauren B. y M.C. Suchman. 1997. "The Legal Environments of Organization". *Annual Review of Sociology*, 23: 479- 515.

- Estrada Saavedra, M. 2011. "Teocracia para la liberación: la disputa por la hegemonía estatal desde la fe. La experiencia de las diócesis de San Cristóbal de Las Casas y el pueblo creyente en la Selva Lacandona", en A. Agudo Sanchíz y M. Estrada Saavedra (comps.). *Transformaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. México: El Colegio de México, pp. 123-178.
- Foucault, M. 1975. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 2000. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . 2004. *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gamson, W. 1990. *The Strategy of Social Protest*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Gamson, W. y D. Meyer. 1992. "The Framing of Political Opportunity". Ponencia presentada en *European-American Perspectives on Social Movements, Life Cycle*. Washington, D.C.
- Gilbert, J. y D. Nugent (eds.). 1994. *Everyday Forms of State Formation. Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham: Duke University Press.
- Hjelmar, U. 1996. *The Political Practice of Environmental Organizations*. Marlborough: Avebury Studies in Green Research.
- Klandermans, B. 1991. "New Social Movements and Resource Mobilization: The European and the American Approach Revisited", en D. Rucht (ed.). *Research on Social Movements. The State of the Art in Western Europe and the USA*. Boulder: Westview Press.
- Spector, M. y J. Kitsuse. 1977. *Constructing Social Problems*. Menlo Park: Cummings.
- Themudo, Nuno da Silva. 2000. *Organisational Environment and NGO Structure in Mexico and Portugal: What does the Literature Tell us?* México: Programa Interdisciplinario de Estudios del Tercer Sector, El Colegio Mexiquense.
- Velázquez García, M.A. 2009. *Las luchas verdes. Los movimientos ambientalistas de Tepoztlán, Morelos, y el Cytrar en Hermosillo, Sonora*. Sonora: El Colegio de Sonora.

- . 2010. “Los movimientos ambientales en México”, en I. Bizberg y F. Zapata (coords.). *Movimientos sociales. Los grandes problemas de México*. Volumen 6. México: El Colegio de México, pp. 275–336.
- Yearley, S. 1992. *The Green Case: A Sociology of Environmental Issue, Arguments and Politics*. Londres: Routledge.

III. REDES Y MOVIMIENTOS



#YoSoy132 y la irrupción de la multitud

Roberto González Villarreal

Los movimientos sociales de principios del siglo xxi han traído consigo innovaciones importantes en sus formas de organización, en los repertorios de protesta, en las producciones cognitivas, en los agenciamientos corporales y en los despliegues espaciotemporales.

A menudo, estos cambios se focalizan en el uso de internet y las redes digitales; como en los movimientos en red (Castells, 2012) y la tecnopolítica (Toret, 2013); esto ha generado una sobredeterminación técnica de los movimientos; en consecuencia, se dejan de lado problemas fundamentales de la activación política: la composición de clase en el capitalismo posfordista, los procesos de subjetivación, así como la morfogénesis de las protestas.

Por diferentes vías, en dos continentes, dos tradiciones de distintos marxismos, una vinculada a la guerrilla rural, a los movimientos indígenas, campesinos y mineros de Bolivia; la otra al pensamiento obrerista y a las luchas autonómicas en Italia; han realizado una suerte de anamnesis conceptual para proponer a “la multitud” como clave de inteligibilidad de los movimientos sociales del presente.

En el primer caso, integrantes del grupo boliviano La Comuna (Tapia *et al.*, 2000; García Linera, 2008, 2004; Prada Alcoreza, 2008) actualizaron la tesis de la sociedad abigarrada de Zavaleta (1983, 1986) y el análisis marxista de las formas, para teorizar la forma-multitud y de este modo dar cuenta de las mutaciones ocurridas en Bolivia durante el primer lustro del presente siglo, en particular de las guerras del agua (2000) y del gas (2003); en el segundo, teóricos y militantes italianos que vivieron el otoño caliente y los *anni di piombo* (Balestrini, 2006; Balestrini y Moroni, 2006) regresaron a un concepto del siglo xvii para analizar las protestas en

el biocapitalismo y producir innovaciones conceptuales en los textos de Hardt y Negri (2000, 2004, 2011), Virno (2001, 2012), Lazzarato (2006); así como proyectos editoriales relevantes, entre otros, la fundación de la revista *Multitudes*, en febrero de 2000.

La emergencia de la multitud en la analítica contemporánea es el resultado de cuatro mimbres histórico-políticos:

- Las reactualizaciones del pensamiento de Spinoza, llevadas a cabo en Francia e Italia, desde la década de 1970 (Deleuze, 1975, 2001; Rubel, 1985; Negri, 1993, 2000): *el saber erudito*.
- La reflexión sobre las derrotas de las luchas autonómicas italianas y en general de la revolución de las décadas de 1960 y 1970: *el acontecimiento que no tuvo lugar* (Deleuze y Guattari, 1984; Hardt y Virno, 1996).
- Las características de la reconstrucción capitalista: *las lecciones de la contrarrevolución* (Virno, 2001; Lazzarato, 2004).
- Y, sobre todo, la emergencia de movimientos desde la subalternidad, como los zapatistas, los altermundistas y las movilizaciones transnacionales; en particular, desde que en 1999, en Seattle, durante la conferencia de la Organización Mundial del Comercio (OMC), se reunieron movimientos muy diversos: el “movimiento de movimientos” (Echart *et al.*, 2005; Negri, 2008) y las olas de resistencia en toda América Latina, desde Bolivia hasta Ecuador (Gutiérrez, 2006; Zebechi, 2012): *la potencia de las rebeliones*.

En América Latina, donde se originó una de estas vertientes, la multitud ha tenido un trayecto muy dispar. Para Borón (2002) es una categoría confusa, inasible, que descansa en el desconocimiento de las clases sociales; para Laclau (2012), una potencia política que deviene pueblo en la articulación de demandas heterogéneas; para Negri y Cuoco (2006) es fundamental en la comprensión de las protestas en el subcontinente. En Chile se ha creado una revista y una organización para animar el debate; en Argentina, además de propiciar discusiones teóricas e históricas (González, 2005), la editorial Tinta Limón y el Colectivo Situaciones la han publicitado y utilizado en análisis políticos concretos.

En México, el concepto de multitud no ha corrido con similar destino. Como en otros temas, que en el resto del continente han propiciado ricas discusiones en torno al acontecimiento, el capitalismo cognitivo, las sociedades de control y el biocapitalismo, su estudio apenas empieza y son contadas las monografías, tesis (Rodríguez, 2010), análisis teóricos

y políticos que la recuperan (Arditti, 2009; Pineda, 2012; Morales, 2012; González Villarreal, 2013 y 2015).

Este texto propone analizar la emergencia de la multitud en la política mexicana. Para hacerlo, procede en tres partes. En la primera, se revisa la arqueología europea del concepto, siguiendo cuatro aspectos fundamentales: diferenciación con el pueblo, relación con la clase, producción de subjetividad y organización política del común. En la segunda, se tratan las aportaciones de Álvaro García Linera y Raúl Prada Alcoreza sobre la forma-multitud de los movimientos sociales; en la tercera, se propone una redefinición conceptual para considerar el #YoSoy132 como la irrupción de la multitud contra los dispositivos del *noopoder* (Lazzarato, 2006; López Corral, 2008).

Arqueología: saberes eruditos y derrotas políticas

Con la distancia que da el tiempo y la reflexión, Bifo propuso 1977 como el año en que cambia la historia. Según él:

68 fue, a nivel global, la primera manifestación de una fuerza social nueva que llamo el cognitariado, es decir: el trabajo cognitivo. Esa fuerza, aunque es parte de la historia de la clase obrera, era una novedad absoluta desde el punto de vista de la potencia productiva y transformadora que poseía y, también, desde el punto de vista político. Pero nosotros, los militantes, los organizadores, los intelectuales que participamos en el movimiento del 68 no entendimos verdaderamente el sentido de esa nueva fuerza. Como muchas veces pasa, no entendimos lo que estábamos haciendo porque nuestras categorías de interpretación provenían y pertenecían a la historia del movimiento obrero precedente: la Revolución Soviética, el maoísmo y el campesinado. Las categorías de las cuales disponíamos no eran las adecuadas para explicar lo que estaba pasando. Después, durante los años 70 y 80, la fuerza social de inventiva de los movimientos del 68 fue utilizada y transformada productivamente por el capital. Hay un libro muy interesante de Frederic Turner que se llama *From Counterculture to Cyberculture*, de 2006. Es una historia sobre Free Speech Movement, el Movimiento Libertad de Expresión, FSM americano, californiano, durante los años 60, 70 y 80. Es muy interesante porque muestra cómo el movimiento estudiantil, libertario, igualitario se convierte en fuerza de desarrollo del cybercapitalismo, del capitalismo de la alta tecnología. El problema del 68 es que nuestra fuerza social no se traducía en una conciencia adaptada a la fuerza social misma que emergía: el cognitariado. Millones de estudiantes en todo el mundo, de México a Chi-

na, de Estados Unidos a Francia, estaban mostrando la fuerza de una clase social nueva que nacía de la historia del movimiento obrero, que nacía del proceso de escolarización de masas, de la masificación de la escuela pública. La fuerza social que emergía, el cognitariado, se entendía mal con la ideología de la cual éramos portadores (Bifo, 2016).

Y, más específicamente:

El año en el cual se comienza a entender esta nueva posibilidad es 1977. Italia, durante ese año, fue el escenario de un movimiento autónomo muy radical que, por primera vez, estaba rompiendo la relación con la tradición leninista. 1977 es revolucionario, comunista pero no leninista, es el primer momento de una conciencia que se va adaptando a la potencialidad del trabajo cognitivo. Pero, al mismo tiempo no es sólo un año de autonomía en Italia; es también el año en el cual nace Apple en California, cuando Steve Jobs crea su nueva empresa de producción tecnológica. En 1977 se verifican ciertos procesos culturales que consolidan la creación de la idea de posmodernidad o sociedad postindustrial. El 77 es el año en el que, también, comienza la contrarrevolución liberal con el ascenso de Margaret Thatcher. En ese año, Thatcher toma el poder al interior de su partido y dos años después gana las elecciones. Este año, 1977 es, en mi imaginación histórica, el año en el cual la revolución comunista o proletaria, como prefieras llamarla, se transforma en algo nuevo: el combate va del territorio de la lucha política al territorio de la comunicación, al territorio de la invención técnico-científica. Es el comienzo de una historia totalmente nueva (Bifo, 2016).

El año no es anecdótico; es un hito histórico, político y conceptual. Se refiere, en el texto de Bifo, el inicio de ensamblajes de largo alcance:

- La emergencia de una fuerza social inédita: el cognitariado, tras los procesos de escolarización, profesionalización y juvenilización de la fuerza de trabajo.
- La recomposición de las clases en el capitalismo posmoderno.
- La actualización de los saberes y prácticas rebeldes; la creatividad pragmática y conceptual del trabajo cognitivo.
- La apropiación capitalista de los poderes creativos del cognitariado y la subsunción de la subjetividad al capital.
- La aparición del neoliberalismo como dispositivo político-gubernamental.
- La mutación de las protestas de la lucha política, en el sentido leninista, a los repertorios de la creatividad, la invención técnico-científica y los cortocircuitos comunicativos.

Un cambio de época que fue muy poco percibido en el momento, quizá sólo por algunos colectivos radicales, vinculados con los grupos autonomistas, que siguieron reflexionando tras las derrotas de la década de 1970 y principios de la de 1980, cuando todas las formas políticas europeas de la posguerra, signadas por la hegemonía de los gobiernos liberales y socialdemócratas y los programas del Estado de bienestar fueron derrotados, como condición y resultado de los triunfos neoliberales y las nuevas narrativas de la inexistencia de las sociedades (Thatcher), la *reaganomics* y los programas empresariales del sí mismo —con el sintomático éxito de Ayn Rand.

Tras las derrotas históricas suelen ocurrir largos periodos de reflexión filosófica y política. Quienes la realizan con frecuencia lo hacen desde la cárcel, el destierro y la clandestinidad. En mucho es lo que ocurrió con los postobreristas italianos en las décadas de 1980 y 1990. Negri desde la cárcel, la fuga y el exilio; Bifo, Lazzarato y Virno, desde la emigración; repensaron los tiempos, junto a tantos otros (Hardt y Virno, 1996). En la distancia, sometieron a crítica los saberes consuetudinarios, los que habían llevado al fracaso y la incomprensión y, como siempre en estos casos, se reencontraron con otras tradiciones críticas (Deleuze, Guattari, Foucault, Lyotard, Serres, Virilio, el situacionismo), removieron los escombros y relevaron a los clásicos con otras miradas (Maquiavelo, Spinoza, Leibnitz, el Marx de los *Gründrisse*, Nietzsche, Tarde, Bajtin), para producir lo que se ha llamado el *italian thought*, una perspectiva del capitalismo contemporáneo a partir de algunos desarrollos conceptuales clave: la producción inmaterial y biopolítica (Lazzarato, Negri, Hardt, Agamben); la producción de la subjetividad (Virno, Hardt); la superación de la ley del valor (Negri, Hardt, Vercellone); la subsunción total de la vida al capital (Negri); la producción en red (Mezzadra); el comando de la valorización por la ciencia, la tecnología (Moulier Boutang); la comunicación y el lenguaje (Marazzi); la financiarización (Lazzarato, Marazzi) y, entre ellos, la multitud.

Se trata, como se puede percibir, de una problematización histórica novedosa, de acontecimientos político-conceptuales, no de *aggiornamenti teorici*. Virno lo dice así: “hoy, acaso, estamos en un nuevo siglo xvii, es decir en una época en la cual las viejas categorías explotan y es preciso acuñar otras nuevas. Muchos conceptos que parecían extravagantes e inusuales —la noción de democracia no representativa, por ejemplo— ya tienden, quizá, a urdir un nuevo sentido común, aspirando a su vez a devenir ellas también ‘obvias’” (Virno, 2001: 24).

La multitud es uno de esos conceptos. Data del siglo xvii, fue acuñada por Benedict de Spinoza en el *Tractatus Theologico-Politicus* (1670), para escándalo de los teóricos del Estado de naturaleza, à la Hobbes y Locke, e incluso de Carl Schmitt (2005, 2007), varios siglos después. No se trata, en el breve espacio de este texto, de realizar un análisis filológico, o siquiera una exposición monográfica del concepto, sino de ver cómo fue recogido en una matriz histórica y política intersecular, y cómo ha servido como clave de inteligibilidad para las movilizaciones políticas del presente; en particular, del #YoSoy132.

La exposición inicia, en casi todos los autores italianos, con una diferenciación. Después de siglos de estar subsumida en los libros vencidos o en los manuales de psicólogos sociales y teóricos de las masas (Le Bon, 1896), el primer acercamiento a la multitud ocurre por un desmarque. Hardt y Negri lo hacen al distinguir la multitud del pueblo, las masas y la clase obrera:

Tradicionalmente, el *pueblo* ha sido un concepto unitario. La población, evidentemente, se caracteriza por diferencias de todo tipo, pero el “pueblo” reduce esa diversidad a unidad y otorga a la población una identidad única. El pueblo es uno. La multitud, en cambio, es plural. La multitud se compone de innumerables diferencias internas que nunca podrán reducirse a una unidad, ni a una identidad única. Hay diferencias de cultura, de raza, de etnicidad, de género, de sexualidad, diferentes formas de trabajar, de vivir, de ver el mundo, y diferentes deseos. La multitud es una multiplicidad de tales diferencias singulares.

Las *masas* también son diferentes del pueblo, ya que no pueden ser reducidas a una unidad o a una identidad única. Es cierto que las masas están compuestas de tipos y especies de todas clases, pero, en realidad, no se puede afirmar que las masas estén compuestas de sujetos sociales diferentes. La esencia de las masas es la indiferenciación: todas las diferencias quedan sumergidas y ahogadas en las masas [...] Estas masas pueden moverse al unísono, pero sólo porque forman un conglomerado indistinto, uniforme. En la multitud, por el contrario, las diferencias sociales siguen constituyendo diferencias [...] El desafío que plantea el concepto de multitud consiste en que una multiplicidad social consiga comunicarse y actuar en común conservando sus diferencias internas.

Por último, también es necesario distinguir multitud y *clase obrera*. El concepto de clase obrera se ha utilizado de un modo excluyente no sólo para distinguir a los trabajadores de los propietarios que no tienen necesidad de trabajar para ganarse la vida, sino también para separar a la clase obrera de otros trabajadores. En un sentido más estricto, este concepto se aplica sólo a

los obreros industriales, diferenciándolos de quienes trabajan en la agricultura, en los servicios y en otros sectores. En un sentido más amplio, se refiere a todos los obreros asalariados, separándolos de los pobres, de la fuerza de trabajo doméstica no remunerada y de quienes no perciben un salario. En cambio, la multitud es un concepto abierto, inclusivo. Trata de captar la importancia de los movimientos recientes de la economía global: por una parte, la clase obrera industrial ya no desempeña un papel hegemónico en la economía global, aunque su fuerza numérica no haya disminuido a escala global. Por otra parte, hoy la producción no debe concebirse en términos meramente económicos, sino más generalmente por su carácter de producción social: no sólo la producción de bienes materiales, sino también la de la comunicación, las relaciones y las formas de vida (Hardt y Negri, 2004: 16-17).

Una segunda aproximación es morfológica:

Por lo tanto, en potencia, la multitud se compone de todas estas figuras diversas de la producción social. De nuevo acudimos al símil de una red distribuida, a internet, como imagen o modelo para una primera explicación de la multitud. En ella los distintos nodos siguen siendo diferentes, pero todos están conectados en la red; además, los límites externos de la red son abiertos, y permiten que se añadan en todo momento nuevos nodos y nuevas relaciones (Hardt y Negri, 2004: 17).

La tercera es su productividad:

En la medida en que la multitud no es una identidad (como el pueblo) ni es uniforme (como las masas), las diferencias internas de la multitud deben descubrir “lo común” que les permite comunicarse y actuar mancomunadamente. En realidad, lo común que compartimos no se descubre, sino que se produce [...] Nuestra comunicación, colaboración y cooperación no se basan únicamente en lo común, sino que lo producen, a su vez, en una relación espiral siempre en aumento. Esta producción de lo común tiende a ser central para todas las formas de la producción social, aunque parezcan localmente circunscritas y es, de hecho, la característica principal de las nuevas formas de trabajo dominantes hoy en día. El propio trabajo tiende hacia las transformaciones de la economía para crear y ser absorbido en redes de cooperación y comunicación. Todas las personas que utilizan en su trabajo la información y el conocimiento —desde el agricultor que desarrolla simientes dotadas de propiedades específicas hasta el programador informático— se apoyan en el acervo común del conocimiento que han recibido de otros, y crean a su vez nuevo conocimiento común. Esto se aprecia, de manera especial, en todos los trabajos que crean proyectos inmateriales, incluyen-

do ideas, imágenes, afectos y relaciones. A este nuevo modelo dominante lo llamaremos “producción biopolítica”, al objeto de subrayar que, además de intervenir en la producción de bienes materiales en un sentido económico estricto, atañe a todas las facetas de la vida social, económica, cultural y política, y al mismo tiempo las produce (Hardt y Negri, 2004: 17-18).

La cuarta, es su organización política:

Percibimos esa tendencia al considerar la genealogía de las modernas resistencias, revueltas y revoluciones, que revelan una tendencia creciente a la organización democrática, desde las formas centralizadas de la dictadura revolucionaria hasta las organizaciones en red que excluyen la autoridad en las relaciones de colaboración (Hardt y Negri, 2004: 18).

Desde luego, en los teóricos postobreristas existen algunas diferencias; sobre todo en lo relativo a cuestiones semánticas, teóricas y políticas,¹ pero confluyen en tres cuestiones fundamentales:

- La multitud como conjunto de singularidades cooperantes.
- La multitud como forma de organización política de las resistencias.
- La multitud como concepto de clase en el capitalismo posfordista (biocapitalismo o capitalismo cognitivo).

Política: los movimientos plebeyos

La versión boliviana de la forma-multitud se construye directamente en los combates. En una rememoración rápida, los teóricos de La Comuna recuperaron la forma multitud y la sociedad abigarrada de René Zavaleta (1986) la recupera y se distancia, en momentos de una agitación política inédita. Prada Alcoreza lo escribe con todas sus letras:

Durante el periodo dominante neoliberal de 1985 a 2000, las resistencias dispersas no constituyeron una multitud, sino que se trató de resistencias locales, sectoriales y gremiales, afincadas en organizaciones que no terminaban de formar redes, tejidos ni entramados sociales [...] vemos que ésta se constituye en abril de 2000, en plena guerra del agua. Antes no había multitud. Ésta es un arte de organización, mediante el cual es posible marchar hacia una combinación política que aumente la fuerza de los cuerpos [...]

¹ Por ejemplo, la cuestión de la ambigüedad de la multitud en Virno; la cuasi escatología en Hardt y Negri; la inmanencia biopolítica en Lazzarato, entre otras.

Concurre en este proceso la transformación de la multiplicidad en multitud [...] Nosotros podemos afirmar que la multitud es la potencia social que se ha realizado como ética y como política. Los vínculos sociales se han transformado, los viejos valores han sido destruidos y se han creado otros nuevos, la cohesión social adquiere dimensiones expansivas y niveles de empatía que no podían lograrse antes, en las condiciones de una multiplicidad aterida. En estas condiciones, el gobierno de la multitud es la democracia (Prada Alcoreza, 2008: 189).

La multitud, en consecuencia, es una configuración histórica; una forma que asumen las relaciones de la protesta en un momento dado. Emerge, conceptual y políticamente, a principios del siglo XXI y mantiene ciclos diversos de movilización entre 2000 y 2005. Se trata, otra vez, de una matriz de redes y estrategias insumisas. En particular, de la guerra del agua. El mismo Prada Alcoreza cartografía esta retícula rebelde:

La multitud, en su momento de emergencia, supone un orden de relaciones. En el caso de la guerra del agua, tendríamos que hablar de un orden de relaciones en torno al agua. A las preguntas de cuál es este orden de relaciones y de qué síntesis histórica cristaliza la significación social del agua, se respondió con cinco proposiciones, en el texto en cuestión.

En primer lugar, se trata de una red de consumo y de distribución.

En segundo lugar, de un mapa de fuerzas que disputan el control del agua, buscando direccionar su uso, su posesión, sus finalidades, así como sus recorridos.

En tercer lugar, se trata de una nueva forma emergente de organización de la movilización y representación social.

En cuarto lugar, de la abolición de la significación social del estado de cosas globalizado por vías de la privatización.

En quinto lugar, del horizonte utópico que avizora la creatividad de la acción de la multitud (Prada Alcoreza, 2008: 186).

Más cerca de los enfoques de los movimientos sociales, Álvaro García Linera reconoció las diferencias organizativas y políticas de la *forma-multitud* respecto de la *forma-comunidad* y la *forma-sindicato*:

1) Modo de unificación territorial y flexible. En la medida en que gran parte de las unificaciones por centro de trabajo han sido atacadas por las políticas de flexibilización laboral, libre contratación y fragmentación productiva, formas preexistentes de organización territorial, como las juntas vecinales, los sindicatos por jurisdicción (campesinos y gremiales), o asociaciones por rama de oficio, han adquirido una relevancia de primer orden. Anterior-

mente opacadas por el sindicalismo de empresa, el debilitamiento de éste ha dado paso a un mayor protagonismo de estas estructuras unificadoras. Se pensó que, tras el desmantelamiento de las estructuras de unificación nacional como la Central Obrera Boliviana (COB), se asistiría a un largo proceso de desorganización social, susceptible de ser disciplinada y capturada por instituciones clientelistas, como partidos, organizaciones no gubernamentales (ONG) o la Iglesia. Sin embargo, el desmoronamiento de las antiguas estructuras de movilización nacional con efecto estatal ha mostrado una multifacética, compleja y generalizada urdimbre organizativa de la sociedad subalterna, enraizada en ámbitos locales de preocupación [...] La Coordinadora del Agua y de la Vida, nombre regional y temporal de una de las maneras de manifestación de la forma multitud, es una red, primero de acción comunicativa [...] de tipo horizontal, en la medida en que es el resultado de la formación, de manera práctica, de un espacio social de encuentro entre “iguales”; los afectados por la problemática del agua, con iguales derechos prácticos de opinión, intervención y acción, y que a través de complejos y variados flujos comunicacionales internos van creando un discurso unificador, unas demandas, unas metas y unos compromisos, para lograrlos de manera conjunta. En segundo lugar, es una red de acción práctica con capacidad de movilización autónoma respecto al Estado, la Iglesia, los partidos políticos y las ONG. Lo decisivo de esta multitud es que, a diferencia de la muchedumbre, que permite agregar individualidades sin filiación o dependencia alguna además de la euforia de la acción inmediata, ésta es mayoritariamente la agregación de individuos colectivos, es decir, una asociación de asociaciones, donde cada persona que está presente en el acto público de encuentro no habla por sí misma, sino por una entidad colectiva local ante la cual tiene que rendir cuentas de sus acciones, de sus decisiones, de sus palabras. La multitud no es un arremolinamiento de desorganizados, sino, por el contrario, una acción organizada de personas organizadas previamente, como en su tiempo lo fue la COB, sólo que ahora contando como nudos de reunión a estructuras territoriales.

2) Tipo de reivindicaciones y base organizacional. Las principales demandas en torno a las cuales han comenzado a articularse estos centros locales de asociación han sido las de gestión del agua, el acceso a la tierra y el precio de los servicios básicos que, en conjunto, delimitan el espacio de riquezas vitales y primarias que sostienen materialmente la reproducción social: *a)* identidad, *b)* ascendencia obrera y capital de solidaridad, *c)* soberanía y democratización social y *d)* institucionalidad y amplitud (García Linares, 2008: 378-394).

En las interpretaciones de La Comuna hay diferencias pero, si se observa bien, es una noción rica en determinaciones, cargada de materialidad e historicidad; es decir, de los elementos de un concepto forjado en la dinámica

de la movilización: un concepto en caliente: un instrumento político. Ésta es una de sus mayores virtudes, pero también de sus problemas conceptuales, entre otros, las cuestiones relacionadas con los procesos de subjetivación, la composición de clase, la dinámica política y expresiva, las interrelaciones con la forma partido y los ciclos electorales; después de todo, las movilizaciones de la multitud boliviana detonaron el ciclo plebeyo del primer lustro del siglo XXI y desembocaron en un cambio de régimen político y una Constituyente; pero también perfilaron un régimen político centralizado, carismático, en muchos sentidos muy diferente de lo que en otros momentos y en otros lugares la dinámica de la multitud parecía contraponer.

Emergencia: La multitud #YoSoy132

De lo anterior, ¿cómo construir un concepto heurístico para captar las particularidades históricas, políticas y subjetivas del #YoSoy132? ¿Es posible comprenderlo a partir de la multitud? Muchos indicios parecen decir que sí. Veamos.

De la versión postobrerista es posible rescatar los siguientes elementos:

- La diferenciación con el pueblo, la masa, la muchedumbre, la clase obrera.
- La composición de clases en el capitalismo posmoderno.
- El ensamble de las singularidades.
- La organización horizontal, en red, no jerarquizada.
- La reproducción de la pluralidad.
- La proliferación rizomática.
- Las resistencias como fuga y excedencia.

De las versiones plebeyas, en las luchas decoloniales y subalternas:

- La multitud como forma de la protesta en sociedades abigarradas, tras el colapso de las formas sindicales y comunitarias.
- La multitud como conjugación de las relaciones históricas alrededor de las formas de producción y reproducción de la vida social.
- La coordinación como método de organización colectiva.
- La convocatoria como forma de validación y operación de las acciones corporales.
- La forma multitud como actualización ético-histórica-política de la potencia social.

Las dos exposiciones tienen similitudes y diferencias; desde luego, la menor es su atención a la heterogeneidad y la organización no centralizada; quizá tampoco la acción colectiva en escenarios de recomposición de clases, ni en su tradición revolucionaria y comunista; menos aun en la articulación de redes; sino en su morfogénesis, en la producción subjetiva, la organización del común, los teatros de la movilización y la dinámica performativa.

La clave es una definición muy somera de Negri (2005): “La multitud puede ser definida como el conjunto de singularidades cooperantes, es decir son singularidades que se presentan en la multitud como una red, un *network*, un conjunto que define las singularidades en sus relaciones unas con las otras”.

Para el caso del #YoSoy132, podemos configurar un concepto-operador analítico a partir de:

- La multitud como multiplicidad activa e irreductible.
- La multitud como forma política y expresiva del cognitariado revoltoso.
- La multitud como institución de lo diverso.
- La multitud como agenciamiento expresivo contra el no poder.

#YoSoy132 no es un grupo más o menos identificado, ni por segmentos de clase, estratos económicos o colectivos ideológicos, son singularidades que se definieron y encontraron a partir de un hecho particular, y en el proceso se convirtieron en una multitud; es decir, en un conjunto de singularidades que comparten y construyen significados, valores y críticas comunes.

Una multiplicidad dispersa, fluida, a la que se incorporan y desincorporan aquellos que así lo decidan, en el tiempo y circunstancia que escojan; abierta, siempre abierta. #YoSoy132 es eso: los diversos que en el combate, en las interacciones frente a un adversario identificado —en este caso el régimen político y el régimen de telecomunicaciones, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Televisa— construyeron un común contencioso.

En otros textos he tratado el tema, y en particular la cuestión de su devenir, es decir, el debate entre la declinación de un movimiento y su mutación política y subjetiva (González Villarreal, 2016, 2016a); por ahora, sólo la viabilidad del concepto de multitud para estudiarlo. Y no por una cuestión académica o intelectual, sino porque así como en 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) marcó las pautas de las resistencias hasta el presente, con una serie de innovaciones discursivas, conceptua-

les, organizativas y teleológicas; #YoSoy132 orbita las de este nuevo siglo.

Las movilizaciones de Ayotzinapa, las de desaparecidos y derechos humanos, las de salud con #YoSoy17, las del gasolinazo, no podrían explicarse sin el #YoSoy132; y son las de mayor exposición, pero a nivel molecular sus aportaciones son mayores todavía. En las resistencias, las acciones minoritarias también son legión.

Se pueden resumir en tres los elementos clave para estudiar el #YoSoy132 como la irrupción de la multitud en la historia de las protestas en México: la articulación de las singularidades, la producción del común y la dinámica de lo diverso.²

La articulación de las singularidades

El #YoSoy132 es un compuesto, un ensamble de singularidades producido en las redes digitales y más tarde en interacciones corporales y territoriales. Se genera por encuentros azarosos que más tarde se organizan y seleccionan, se atraen y se capturan. Surge de flujos libidinales que se materializan y forman plexos multidimensionales. Son individuos y son redes, nuevos y de larga tradición. ¿Quiénes son? ¿Cómo se conectan? ¿Qué provocan?

Sociología de la multitud

¿Quiénes son los que se conectan? ¿Qué hacen? ¿Qué dicen? ¿De dónde provienen? Una breve cartografía de la multitud —al más puro estilo de la sociología de los atributos— da valiosas pistas:

- a) Jóvenes:
 - a.1. Estudiantes universitarios
 - a.1.1. Activistas
 - a.1.1.1. Grupos y subgrupos de universidades privadas.
 - a.1.1.2. Activistas, grupos y subgrupos de universidades públicas
 - a.1.2. No activistas
 - a.1.2.1. Escuelas públicas
 - a.1.2.2. Escuelas privadas
 - a.2. Preuniversitarios
 - a.3. No estudiantes urbanos (activistas, contracultura, *tribus urbanas*)

² En otro momento discutiré las posibilidades de encontrar expresiones anteriores de la multitud, como en las marchas contra la guerra a los zapatistas en 1994 o en el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad.

- a.4. No estudiantes rurales (migrantes, trabajadores)
- a.5. Trabajadores y profesionistas
- b) Adultos:
 - b.1. Universitarios
 - b.2. Profesionistas liberales
 - b.3. Trabajadores
- c) Tercera edad:
 - c.1. Jubilados
 - c.2. Familiares

Además, #YoSoy132 no alude sólo a un número indeterminado, sino a la heterogeneidad de la procedencia, porque los jóvenes no todos son estudiantes, tampoco los representan, ni a los de su escuela ni a todos los estudiantes, tampoco son de similar condición social, ni de posiciones políticas o partidarias afines, tampoco de la misma orientación ideológica —aparecen desde neoliberales confesos hasta estudiantes campesinos y socialistas—; están dispersos, se encuentran en las redes sociales, sí, pero en realidades y contextos muy distintos, desde la relativa permisividad del Distrito Federal, hasta los entornos persecutorios y opresivos de Chihuahua, Jalisco, Guanajuato, Nayarit.

Veamos ahora sus ocupaciones:

- 1) Son estudiantes-trabajadores inmateriales,
 - los que desarrollan software,
 - que se emplean en pequeñas firmas de comunicación (como los que produjeron y editaron el video de los 131),
 - en despachos publicitarios,
 - en bufetes de abogados,
 - en organizaciones no gubernamentales,
 - en relaciones públicas.
- 2) Estudiantes activistas,
 - en derechos humanos,
 - en colectivos feministas,
 - en defensa de animales,
 - en la diversidad sexual.
- 3) Estudiantes cercanos a partidos y movimientos de la izquierda no parlamentaria.
- 4) Egresados orgullosos,
 - psicólogas-amas de casa,
 - maestras que siguen estudiando.
- 5) Investigadores que tejen redes con los estudiantes y los egresados.

- 6) Profesionistas liberales.
- 7) Artistas, músicos, cantantes.
- 8) Jubilados que estudian en universidades de la tercera edad.

No son los miembros de partidos, de sindicatos, de asociaciones precedentes, no se identifican con ellas, no responden a las directrices de una organización constituida y centralizada, son singularidades: jóvenes y no tan jóvenes, hombres, mujeres y trans, que se descubrieron en relación con otros, otras y otrxs; que se definen en y por estas relaciones con los otros; son plexos de relaciones, singulares, en devenir; resultado de procesos de individuación, que no se definen en relación con entidades trascendentes, sino que construyen su singularidad en una multiplicidad de relaciones. Y luego los que se activaron políticamente en las redes, y se fueron a las marchas, a los colectivos y se organizaron.

El devenir cyborg de la multitud

Recordemos brevemente: primero fueron los nodos de apoyo, del tipo #LaAnahuacApoyaalaIbero, una vinculación externa y además representativa: unos estudiantes de la Anáhuac apoyan a otros estudiantes de la UIA, llamemos a esto la *solidaridad periférica*; más tarde se fue modificando la sensibilidad y las interconexiones, sobre todo ante el linchamiento político del PRI-Partido Verde Ecologista de México (PVEM)-Televisa y diversos periódicos, cuando llamaron porros, fósiles y demás lindezas a los estudiantes, aparecieron otros nodos virtuales, como #TodosSomosIbero. La enunciación es significativa, no más ellos y nosotros, no más el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la UIA, sino un *nosotros en resistencia*, pero a partir de la extensión nominativa de un polo (la Ibero): la voluntad masiva de identificarse con un colectivo lastimado.

En las primeras horas del lunes 14 apareció otro *hashtag*, #Masde131, para indicar que eran muchos más los que faltaron en el video de los 131 estudiantes que mostraron sus credenciales y denunciaron las estrategias desinformativas de los medios y la Coalición Compromiso por México. Se trata, otra vez, de la adscripción política a un colectivo preexistente, pero con una novedad: la indeterminación cuantitativa e institucional de los similares. En sentido estricto, es un colectivo *Plus-n*: nadie sabe ni cuántos son ni de dónde: sólo que son muchos quienes se adhieren al grupo inicial.

Por último, se produce una torsión cognitiva, la que otorga el carácter acontecimental del movimiento: la formación de un nosotros diferenciado, de singularidades que no renuncian sino que se reafirman por la solidaridad y las interrelaciones, que en ellas se descubren a sí mismas y arman un común digital: #YoSoy132. Una identificación no esencialista, ni representativa, ni institucional; ni siquiera numérica, sino en primera persona del singular, finita pero inabarcable, plural e individual.

Este tránsito de la solidaridad periférica a la solidaridad institucional y la formación de un nosotros es lo que se conocía previamente en los movimientos sociales; la novedad política, organizativa y ontológica del #YoSoy132 es la enunciación en primera persona del singular, pero que se encuentra por la solidaridad y los afectos con otros similares, sin perder su particularidad, sin renunciar a ella, ni política ni expresivamente, menos aún organizativamente.

#YoSoy132 es un agenciamiento expresivo de los diferentes que se encuentran y combaten juntos contra la Coalición Compromiso por México y los medios de comunicación. Se forma en las redes digitales después de un proceso de selección estadística y conceptual de las interrelaciones. Es una fuerza digital contenciosa inédita, no previa, no institucional, no representativa; una fuerza construida en las interrelaciones y las solidaridades, que lucha desde la heterogeneidad y con la diferencia frente a otras fuerzas identificadas y organizadas no sólo electoral, sino política e institucionalmente.

En el momento en que se identifican las fuerzas de la contienda, los flujos moleculares del 132 se despliegan más allá de la red, constituyen otros nodos, híbridos, socio-digitales, geo-digitales y corpo-digitales, para señalar que las mismas redes se usan ya no sólo como teatro de guerra, sino como repositorios de información, gestión de iniciativas y de convocatorias para las acciones corporales georreferenciadas. Podría llamarse a esto *el devenir cyborg de la multitud*, para indicar cómo y cuándo los intercambios de las singularidades digitales producen encuentros corporales localizados; o sea, cómo y cuándo las interrelaciones digitales se corporizan y refieren. Es el momento de las innumerables citas, reuniones y propuestas para conformar células (así se les llamó) #YoSoy132 por escuela, facultad, institución o interinstitución, por región, estado, municipio o plaza.

Otros nudos se enlazan entonces: los que provienen de las redes con/y los de grupos locales, con o sin tradición contestataria; en el caso del 132 es más frecuente lo último, porque una de sus características es la acti-

vacación política de los individuos, de aquellas singularidades que nunca habían participado o que se sentían aisladas, comunicando en las redes sus cuitas o sus entuertos.

Las interrelaciones digitales convocan a la calle y las voces y los cuerpos se encuentran; las solidaridades se vuelven palpables, no sólo emotivas o internéticas; los perfiles encarnan en lugares específicos; se anidan los tuits con los cuerpos, la geografía y la cultura local: se crean plexos multidimensionales: lazos digitales, lazos corporales, lazos territoriales; nuevos espacios de lucha y de coincidencia, nuevos híbridos se forman en las contiendas y dinamizan la protesta.

Es en esos momentos cuando los encuentros de la multitud #YoSoy132 se vuelven *happenings*, *performances* cuasi dionisiacos. La multitud se erotiza. Los flujos libidinales que aparecieron en las primeras comunicaciones digitales, los de la simpatía y solidaridad, el enojo y la rabia, devienen cuerpos enlazados en las grandes marchas, en los mítines y las acampadas. La multitud disfruta la batalla y se disfruta a sí misma: en las redes, con los memes; en las calles, con la fiesta; en el plantón, con el *performance*; en la soledad, con la risa compartida y memoriosa.

El común de los diferentes no es sólo lingüístico y discursivo, es sinestésico, corporal, orgiástico a veces, sobre todo cuando los sentidos se disparan en la acción conjunta y las sonrisas son modos de captura y afectación de los diferentes.

En las manifestaciones del 18, 19 y 23 de mayo se expresan los plexos digitales y corporales de la multitud; los plexos situados y transterritoriales: el plexoma de la protesta, para llamar así a la red multidimensional de cuerpos, voces, mensajes, tuits, videos, grupos, individuos, que desfilan en las calles, en las redes, en *streamings*, en corrillos, en el país y el mundo.

La multitud es un plexoma politizado (un plexo de plexos inmanente), cuerpos enlazados en la calle que se muestran en la red y mensajes encarnados en la tuitosfera. Los sentidos se digitalizan, el presente se vuelve continuo, la geografía se hipostasia en la *world wide web*. Las calles son hologramas, representaciones de una realidad transdimensional, en la que la multitud se reúne, se reconoce, se comunica por quantos de insubordinación, de júbilo y de amistad.

Las singularidades se atacan de risa cuando se enlazan en las calles y en los bits; se provocan, se desean, se entusiasman: es la alegría de la revuelta; el goce de l@s guerrer@s: el erotismo de la multitud *cyborg*.

La conformación del común

¿Cómo se enlazan los diferentes por edad, por procedencia, quizá por interés, por modos de combatir incluso? ¿Cómo hacer funcionar los elementos de un conjunto no homogéneo? (Deleuze y Parnet, 1980). ¿Hasta dónde? ¿Hasta cuándo? ¿Cómo se conforma el común en una multiplicidad?

Desde luego, no es a partir de un denominador que reduzca todo a una variable o un atributo. Tampoco por una referencia molar, como la de miembros de un sindicato, una organización o un partido. No: no es por atribución. Lo común es lo que constituye a la multitud, las interrelaciones que la conforman antes, durante y después del proceso contencioso original, aquel del 11-14 de mayo de 2012.

El común es un campo

La multitud se forma en el encuentro, en los roces de flujos libidinales, en la articulación estadística y conceptual que forma la materia y modela la sustancia (González Villarreal, 2016). El común de los diferentes se construye en las interacciones. Se construye en la diferencia y en la repetición. No es un dato, ni un signo, son regularidades protoconsistentes en nodos polisémicos. El *hashtag* #YoSoy132, recordemos, ni fue el único ni el primer agenciamiento digital. Había más, se fue ensamblando y relegando a las demás etiquetas. Pero al hacerlo, efectuó una mutación subjetiva y cognitiva: el enunciado en primera persona del singular, la construcción de un nosotros por reconocimiento de la diferencia.

En los tuits se encuentran múltiples razones, múltiples prioridades, múltiples modos de enunciación, y eso sólo en la interacción digital, en la corporal-territorial, cuando se empiezan a constituir las células #YoSoy132, los manifiestos recogen experiencias distintas, jerarquías disímiles y tópicos locales irreproducibles.

Si no hay un programa único, si los conceptos son polisémicos, las razones muy diversas y los actantes una multiplicidad no representable sino inmanente, entonces el común que se constituye no tiene la forma de un movimiento con un sujeto establecido (menos aún trascendente o histórico), unas demandas definitivas y un programa de acción determinado, sino una multiplicidad que se mueve, que se estira y flexibiliza, que lanza diversas jugadas e iniciativas contra el campo adversario, pero que afecta también las interacciones, los flujos moleculares y los compuestos molares que se van constituyendo.

Por lo tanto, el común es un campo de fuerzas en tensión permanente; un campo, no un documento ni una partícula; un campo, en el que los puntos de su configuración se refieren a interacciones de singularidades; un campo de afectaciones por intensidades, frecuencias, repeticiones y diferencias en una conflagración. A la manera de los modelos físicos, el común de las protestas de la multitud refiere una constelación topo-temporal de interacciones, en donde cada punto en el diagrama enlaza las iniciativas de las singularidades en la confrontación, como se observa en la figura 1 adaptada del campo electromagnético.

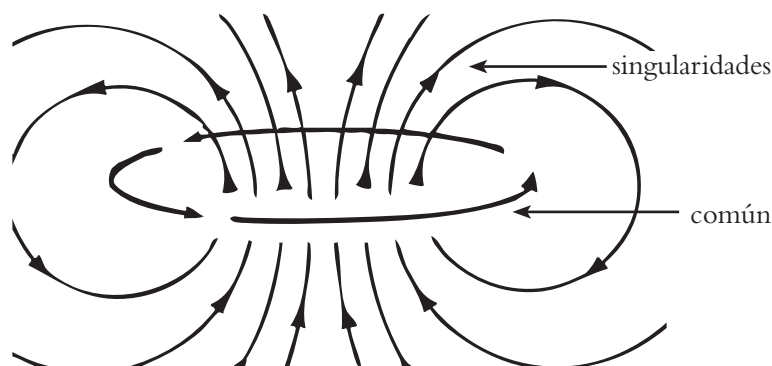


Figura 1. Un campo de fuerzas.

La materia de la protesta son flujos moleculares libidinales; es decir, envites realizados por las singularidades en un proceso contencioso que se van enlazando y formando el campo de las resistencias. A la manera de los campos tensoriales: asignaciones multilineales en cada punto del espacio.

Los enlaces de las singularidades generan una dinámica múltiple: por una parte, configuran el campo; por la otra, son fuerzas de atracción y captura de singularidades, lo que refuerza y condensa el mismo campo y, al hacerlo, modela y modula la contienda, los contendientes y a sí mismas; es decir, son potencias aloplásticas. En este sentido, el campo de las resistencias no es una reacción, sino un proceso creativo: de sí mismo, de la batalla y del mundo.

El campo de las resistencias *noopolíticas*

Ahora bien, ¿cómo se realiza esta extraña parafernalia de iniciativas y acciones múltiples, que son reconocidas como un campo del común? ¿Cómo se trazan los linderos, se reconocen las singularidades, se reacciona ante

jugadas discursivas o corporales? ¿Cómo se identifican los participantes, cómo se advierten las jugadas, cómo se responden y se relanzan? En síntesis: ¿cuál es el común y cómo se trazan sus líneas de fuerza y composición en la emergencia del #YoSoy132 como multitud actuante?

La emergencia de #YoSoy132, recordemos, se da por las interacciones digitales de las singularidades. Luego, se generan los plexos corporales y digitales localizados. Puede decirse, entonces, que en la conformación del común aparecen primero los flujos libidinales, las motivaciones solidarias e hiperestésicas de la multitud, y después los envites cognitivos, en los que se frasean los motivos del descontento. El mismo *hashtag* contiene las mil y una razones del devenir #YoSoy132; no de un nosotros indiferenciado o soberano, sino de la cooperación de singularidades, de la inteligencia colectiva que trabaja por invitaciones y desafíos en las batallas. Son tanto los embates contra las fuerzas adversarias, como los retos entre las singularidades, por diferenciación, profundidad y alcance.

De otra manera: el despliegue táctico-estratégico de la multitud se realiza por desafíos constantes entre las singularidades por afectar la capacidad de respuesta del adversario, por minar sus potencialidades expresivas y, al mismo tiempo, captar, engrandecer y potenciar las fuerzas de la resistencia. Por eso decimos que el plexoma de reproducción de la multitud se da por el estremecimiento sinestésico de las singularidades en la conflagración, por el temblor que producen las iniciativas de los muchos en una contienda con múltiples caras y múltiples planos.

Se sabe, el primer acercamiento es hiperestésico. Las primeras interacciones, digitales o corporales se producen por emociones que desatan sentipensamientos. O sea: al principio fue la solidaridad. La primera fuerza de constitución del común es el afecto, la solidaridad, el enojo compartido, luego el entusiasmo, lo sublime del reconocimiento mutuo. ¿De dónde viene? ¿Se formó *ex nihilo*? No: la solidaridad y el afecto son expresiones —derivas, si se quiere—, de una sensibilidad desarrollada durante muchos años, de experiencias singulares y colectivas, de valores conformados, de prácticas de resistencia conjunta, de activismos múltiples. Por decirlo así, es un común magmático, un común inasible y virtual. En este sentido, los primeros enlaces solidarios son una actualización de las potencias del magma crítico.

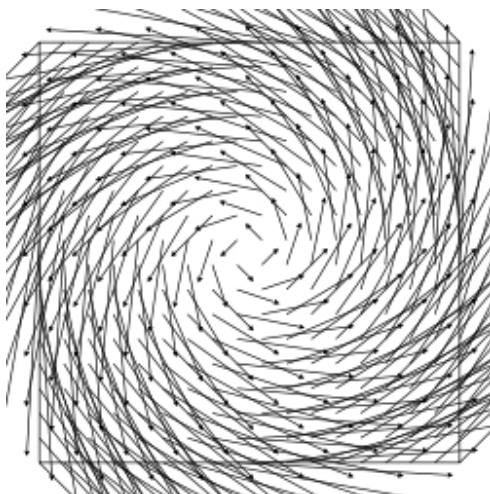


Figura 2.
Las interacciones del común.

Después de la solidaridad, quizá en el mismo momento en que se enuncia, la simpatía moldea un común diferente —¿otra capa del común?— el del encuentro de los diferentes, el roce de las singularidades, los distintos que advierten enlaces y formas de ensamblaje. ¿Cuáles son? Desde los primeros momentos, en tuits, comentarios, declaraciones y tomas de posición se advierten los términos de una narrativa que irá moldeándose progresivamente y aparecerá prácticamente en todos los manifiestos, declaraciones y discursos: la crítica a las tergiversaciones informativas de los medios de comunicación, las alianzas entre el régimen político y el régimen institucional de los medios, que en la campaña electoral se manifestaba en la construcción telegénica de la candidatura presidencial de Enrique Peña Nieto, en sus ligas con las televisoras, periódicos, sistemas de cable y de radiodifusión. Lo que podría denominarse, más técnicamente, el régimen político e institucional de la cognición social en México.

Una y otra vez, las críticas contra los medios de comunicación se superponían contra el régimen político, tanto en las redes digitales como en las calles, las marchas contra EPN se enlazaban con las manifestaciones contra los medios. Las jornadas del 18 al 23 de mayo, en la tuitosfera y en las calles de muchas ciudades, vieron cómo se superponían las manifestaciones del #YoSoy132 con esas otras caminatas sin descubiertas, sin líderes ni organizaciones, pero en contra del candidato del PRI. Eso sucederá durante todo mayo, junio y julio.

Podría decirse, entonces, que el común de las protestas construido poco a poco, en los planos de referencia del #YoSoy132, se da por varias líneas

de configuración, políticas, electorales, semióticas, emotivas y cognitivas: el régimen político de la cognición social en México; es decir, el dispositivo político e institucional en el que se procesa la información social; se codifica, se gestiona, se elaboran los marcos de referencia y las representaciones sociales. El común del #YoSoy132, el que construye el movimiento, configura también un objeto político inédito: los procesos cognitivos sociales, aquellos por los cuales se produce, recibe, transmite y distribuye la información, para comprender, valorar, planificar, representar y tomar decisiones sociales, económicas, políticas, institucionales y subjetivas.

La cognición social se politiza; es decir, se convierte en una cuestión política, en una problematización inédita en la acción colectiva, que si bien durante años había mostrado su descontento con el manejo de la información, ahora era el objeto de la denuncia, ahora era *el problema*.

No es de extrañar, entonces, que la cognición social se formule como un problema político, en un proceso electoral en el que la candidatura de Peña Nieto había sido construida desde los medios de comunicación, en particular desde Televisa, y que por lo mismo se le proteja, se le dé cobertura, se mienta en su nombre, se denoste, persiga y linche moralmente a los críticos.

La cognición social, en estas condiciones, es el problema político que construye la multitud #YoSoy132. La conformación de un problema y un objeto político es el común que realizan las singularidades tras el video de contrarrespuesta de los 131 iberitas.

Más aún: los intercambios digitales, las consignas y las pancartas, las marchas y mítines, se encuentran plagados de denuncias y develaciones de las tácticas, técnicas y mecanismos del poder que se ejerce por el manejo, manipulación, edición, selección y jerarquización de la información social. “Que no te e-du-que, la Rosa de Guadalupe”, es más que una rima con dificultades métricas y sintácticas, es una advertencia sobre las técnicas de modelación de valores y construcción de marcos de referencia cognitivos y comportamentales. “Te-le-vi-sa, te idiotiza; TV Azteca te apendeja”, reproduce las dificultades rítmicas de los gritos de la multitud, pero refuerza los peligros de la tecnología *noopolítica*: el conjunto de técnicas para modular y *modelar la memoria, la atención y todas las funciones cognitivas* (Lazarato, 2006).

¿Y quiénes son los que advierten, avisan, denuncian, critican, develan estas técnicas de control social? La respuesta fácil, estulta, de una típica distorsión cognitiva, llamada (sobre)generalización: son los estudiantes y, por

lo tanto, el #YoSoy132 es un movimiento estudiantil como tantos otros, como siempre. En realidad, es algo más complejo. Recordemos: #YoSoy132 surge en las redes digitales, se produce por un agenciamiento digital, son interacciones de singularidades, cerebros cooperando y trabajando, energías libidinales que conforman la materia de la protesta, forman la sustancia y modelan su expresión, a través de nodos digitales y corporales, de quantos de insubordinación *cyborg*; por lo tanto, es una multiplicidad no representable, no totalizable, pero sí enlazable, ensamblable, flexible en sus acercamientos y en su labor: es una multiplicidad conformada por redes y nodos que se producen en sus trabajos, en sus relaciones afectivas y comunicativas, en sus gustos y expectativas. Son estudiantes, sin duda, pero no como los estudiantes de antaño, circunscritos a su actividad y encerrados en su escuela, cargando los signos de su institución en la ropa, en el alma y en la carne; sino estudiantes que trabajan en despachos de diseño, de comunicación, de asesorías; estudiantes-activistas de las causas más disímiles, desde los derechos humanos y animales, hasta la diversidad sexual, la ecología, los feminicidios, la desaparición de personas; son artistas, músicos, diseñadores, actores y actrices, bailarines, performanceros, pintores, grabadores; son investigadoras desde la física hasta las humanidades; son egresados activistas; son profesionistas jóvenes en despachos jurídicos, de publicidad, de diseño gráfico, de entretenimiento, de cine, radio, televisión; son fotógrafos, cineastas, videoastas, escritores, periodistas; son youtubers, hackers, activistas digitales; son niñas bien, bonitas, que no son pendejas; son criptógrafos, talladores, libreros, vendedores ambulantes, desempleados, migrantes; son jubilados que estudian o no trabajan; es una multitud que tiene en común su diversidad reticular y profesional.

Son los estudiantes, los jóvenes y no tan jóvenes, profesionistas, los maestros, los artistas, los *millennials*, los cyberactivistas, los *ñños*; todas las que trabajan en las redes digitales, los que se dedican a la producción de imágenes, discursos, saberes y preceptos; los que laboran en despachos de artes, de diseño, los asesores, los que disponen su tiempo en mil y una actividades relacionales, los capturistas y las artistas, los que hacen *scripts* y dan asesorías; toda la banda que trabaja en red, en redes de investigación, de entretenimiento, artísticas, deportivas, de estudio, de derechos humanos: las, les y los trabajadores inmatrimales.

El común de esta multiplicidad la precede: su lugar en los procesos de la producción inmaterial, en la producción cognitiva y biopolítica. La multitud #YoSoy132 son los trabajadores de la cognición social, son

ellos los que reaccionaron, ellos los que se enfrentaron y se enlazaron y se ensamblaron y construyeron un común de resistencias contra el *noopoder*.

Hay que repetirlo: la multitud #YoSoy 132 es el cognitariado, los cerebros trabajando, una expresión de la inteligencia colectiva que entró en colisión con el régimen político e institucional de la cognición social en México, durante el proceso electoral de 2012.

El común es un campo agonista

Aunque la crítica al régimen político e institucional de la cognición social era uno de los consensos indisputados, el modo como se concebía el problema y, por lo tanto, los objetivos y las alternativas, tenían matices muy distintos, en algunos momentos contradictorios.

En un principio, sobre todo en algunos pronunciamientos del 18 de mayo, parecía problema de competencia imperfecta, bastaba solicitar apertura y real competencia en el mercado de comunicaciones; después, pareció cambiar, el 23 de mayo ya no se trataba de un mercado oligopólico, sino del de las telecomunicaciones; después, en las discusiones de junio, el fraseo cambió, ahora la cuestión era “democratizar los medios de comunicación”.

El cambio se dio por la interacción con nuevos contingentes, nuevos colectivos con disonancias profesigráficas y relacionales, con capitales políticos y militantes distintos, en particular, con la incorporación de artistas, de profesionales de los medios, de medios comunitarios; en consecuencia, el tratamiento inicial, el de los estudiantes ideologizados, tipo Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) e ITAM, ya era insuficiente, por no decir antagonista con las de aquellos para quienes el problema de la cognición social no es un problema de mercado, sino un problema de comunidad, de bienes comunes.

Más tarde, la misma configuración del común inicial cambió. Ya no era un problema únicamente de la cognición social, ni de su régimen político, económico o institucional, sino un problema de democracia real, una cuestión del sistema económico y político, una cuestión multicolor, sobre todo cuando en Las Islas de Ciudad Universitaria se definieron decenas de mesas, de temas, de propósitos que no alcanzaban a convertirse ni en un programa ni en un pliego de demandas; sino en un arco de insatisfacciones, en un común heteróclito y agonista.

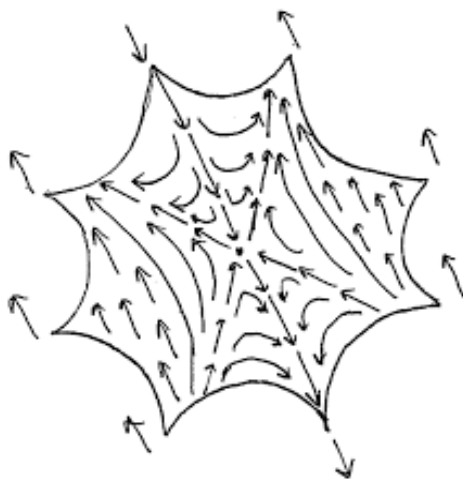


Figura 3. Un campo heteróclito y agonista.

Dinámica de la multitud

#YoSoy132 es una *network*, un rizoma en el que se entrecruzan líneas de comunicación y de acción translocalizadas, con múltiples tramas, formando nodos de diferente magnitud, capacidad e intensidad, en planos de interacción con distintos espesores, rugosidades y surcos. Es fácilmente observable: no hay un núcleo central, una organización piramidal, ni siquiera representativa o soberana; se trata de constelaciones virtuales, de interrelaciones que se actualizan en la comunicación o en la acción, en las que el desafío mayor no es la legitimidad de sus acciones y convocatorias, como dice García Linera, sino su misma existencia y devenir, porque

una multiplicidad no se define por sus elementos, ni por un centro de unificación o de comprensión. Una multiplicidad se define por el número de sus dimensiones; no se divide, no pierde o gana en ninguna dimensión *sin cambiar de naturaleza*. Y como las variaciones de sus dimensiones son inmanentes a ella, *da lo mismo decir que cada multiplicidad ya está compuesta por términos heterogéneos en simbiosis, o que no cesa de transformarse en otras multiplicidades en hilera, según sus umbrales y sus puertas* (Deleuze y Guattari, 1988: 254).

La multiplicación de la pluralidad: capturas y afectaciones

La primera acción conjunta de la multitud fue la solidaridad. La segunda, el reconocimiento de la crítica a la manipulación. La tercera, los princi-

pios generales del movimiento: horizontal, pacífico, apartidista, apolítico, plural, de base estudiantil y asambleario, sin representantes permanentes, pero con voceros rotativos y revocables, un modelo organizativo mínimo que estimula una reproducción rizomática. La cuarta es la prueba de las diferencias, la aceptación de un común propositivo no monolítico; articulado, pero con matices, con estratos o énfasis estratégicos distintos. Es el caso de los debates sobre el antiEPN, el voto nulo, el antineoliberalismo y la ponderación del voto en las decisiones de la asamblea general.

Las últimas dos son paradójicas: por una parte, mantienen las articulaciones mínimas de un movimiento diverso, pero al mismo tiempo amenazan desestabilizar el común alcanzado, bloquean o inhiben la participación de otras asambleas.

Después de Las Islas de CU, la reproducción del movimiento tomó velocidades virales, no sólo en la magnitud de sus integrantes, la multiplicidad de sus acciones, la expansión en el territorio, geográfico y digital, sino también en la amplitud de sus demandas, en la cobertura de sus acciones, expresiones e instituciones. Se fue conformando una unidad proteica y fluctuante de las multiplicidades. La reproducción de la multitud, en consecuencia, conlleva la inestabilidad de sus formas políticas y expresivas, acciones y prioridades, como se observó en los debates de las primeras dos asambleas nacionales de voceros y representantes, y como lo dijeron abiertamente algunos de los que iniciaron las defecciones.

En eso consiste la producción de la multitud, su mayor desafío y futuro: “una multiplicidad social [que] consiga comunicarse y actuar en común conservando sus diferencias internas” (Hardt y Negri, 2004: 16).

La preservación de la diversidad

Desde un inicio, el movimiento #YoSoy132 reivindicó las formas elementales de la democracia directa. Cumplió así uno de los fundamentos de los movimientos sociales contemporáneos: la organización de la protesta construye un símil del mundo posible. Desde el código de ética de la Red de Jóvenes por la Democracia, en los albores del #YoSoy132, se establecieron los ejes de organización: no líderes; no se representa a las instituciones ni a los estudiantes; discusión libre en asambleas locales, soberanas; no se habla en nombre de nadie, sino de sí mismo; los voceros son revocables, rotativos. La institución de la multitud adelanta el porvenir, o uno de los porvenires, signado por el triunfo de la horizontalidad y las formas directas.

En la organización horizontal, las decisiones son contingentes, resultan de un proceso deliberativo que propone el consenso, pero no la unanimidad, por lo que las cuestiones de la conformación de la mayoría, del estatuto de las minorías y de los disensos son estrategias de legitimidad y eficacia del mismo movimiento. No se desechan, sino que se mantienen, se explican y se muestran, quizá será otro su momento, pero mantienen la cohesión del grupo, aún en las diferencias, o mejor todavía, con la diferencias.

Políticas de la multitud

#YoSoy132 es un agenciamiento de expresión, una conjunción de los afectos que devienen multitud, que se encuentran desde la singularidad y a partir de ella construyen relaciones, discursos, acciones. No es el pueblo el que se manifiesta, sino las singularidades que se encuentran. Es desde las singularidades desde donde se inicia el movimiento y en esos momentos irrumpe la multitud. Una multitud, además, que no teme decir su nombre, ni reconocerse, ni exhibirse, como lo hizo explícitamente en aquel inolvidable Manifiesto #YoSoy132, el Manifiesto de la Multitud:

Somos estudiantes. Somos un antiguo minero, o un joven rebelde, o una burguesa guapa. Somos lo que ustedes no son.

Nosotros venimos de las redes, de un mundo de ceros y unos, de un mundo que no conocen y que nunca manipularán.

No queremos el mundo tuerto que los medios construyen cada día para distraernos mejor.

Somos los que no encontraron la salida y se perdieron en las escaleras de emergencia. Somos el México que despertó.

No nos creemos las clarinadas de la victoria: “La democracia ha ganado”, “La historia se ha acabado”, “Triunfa la libertad”, “El mercado está abierto”.

Nosotros nacemos del silencio, lejos del bullicio de nuestras manifestaciones. Somos los que balbucean consignas en contra del poder. Nuestra ideología, erra, vagabundea.

Somos los expatriados, los que no creen en las fronteras ni en los pasaportes. Somos amigos de lo clandestino, parias que copian software, música y libros y los distribuimos en todo el mundo.

Somos los que conjuran un mejor país, hombres y mujeres partidos en varias lenguas, en muchas culturas y pensamientos.

Somos los desesperados, los que refrescan el *timeline* cada cinco minutos. Somos la nostalgia de revolución de nuestros padres. Somos la nostalgia de un futuro que podría ser.

Creemos que la protesta pertenece al pasado, pero también creemos que la protesta contra el orden es el fundamento del orden nuevo.

Somos un camino, una desviación.

Somos #YoSoy132

La multitud #132 se genera por un excedente cognitivo. Son los diferentes, los diversos, los que se encontraban aislados y en la solidaridad y la simpatía se descubrieron. Es la relación de los diferentes, desde la diferencia y de la interconexión, física y virtual, la que produce un común en devenir. Son los estudiantes, los ciudadanos, los profesionistas, las amas de casa, los adolescentes, los trabajadores, los padres de familia, los pobladores, los reprimidos que se encontraron en un momento y utilizando las funciones cognitivas que valorizan el capital en los tiempos posfordistas dijeron ¡Basta!

#YoSoy132 es una red de redes, flexible y horizontal, pero no por las interrelaciones de asociaciones preexistentes, sino una red de asambleas que se constituyeron durante el movimiento, en la vorágine de su expansión y en los procedimientos de su reproducción. #YoSoy132 es el primero de los movimientos de las singularidades en México. Son movimientos que se producen en la resistencia y producen agenciamientos inéditos, en el orden de la expresión y en el orden de los cuerpos. Son también nuevas formas de organización, ajenas a las estructuras jerárquicas, a las representaciones y a los programas únicos.

Devenir minoritario, devenir rebelde

Tomemos prestada la expresión de Prada Alcoreza: la multitud, en México, no existía. Se formó en una coyuntura determinada: es un acontecimiento. En el doble sentido del término: un cortocircuito en el fluir del mundo, y un cambio en el régimen de lo posible. No implica, desde luego, un cambio institucional, ni siquiera un proceso destituyente, menos aún un programa político. Es sólo eso: la apertura de un horizonte de posibilidades, la emergencia de un sentido distinto: la posibilidad de una fuga; una jugada paralógica por parte de una multiplicidad impensada pero inmanente: actores no partidarios, metapolíticos y transactivistas, que trabajan en red, que laboran en los procesos cognoscitivos, semióticos y relacionales: los cognitarios, y se rebelan ante el régimen institucional y político de la cognición social en México.

Desde esta perspectiva, #YoSoy132 es un movimiento de clase, de la composición de clases en el capitalismo cognitivo, cuando la valorización del capital está comandada por los procesos técnicos, científicos, artísticos y emotivos del trabajo social. Más aún: cuando las fuerzas productivas del conocimiento y la creación entran en colisión con las relaciones de producción en el capitalismo mexicano del nuevo siglo; cuando las excedencias cognitivas de los trabajadores inmateriales (por eso es un movimiento de jóvenes y estudiantes, pero también de activistas y de profesionistas, de artistas y de cantantes, de actores y de músicos, de internautas y de investigadores) chocan con las estrategias noopolíticas del capital, y se descubren las mentiras, las falencias cognitivas, los engaños y las tergiversaciones propias de una candidatura presidencial construida desde la televisión.

#YoSoy132 es una línea de fuga de la inteligencia colectiva. La forma expresiva, organizativa e institucional de las singularidades cooperantes. Las singularidades que trabajan en red: la multitud trabajando.

#YoSoy132 es el primer movimiento de la multitud contra el noopoder; es decir, el primer movimiento del cognitariado contra los dispositivos noopolíticos del capital.

#Yosoy132 surge del antagonismo entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción en el capitalismo cognitivo. Es en el cognitariado donde la contradicción se corporiza, se vuelve un conflicto noopolítico, entre una comunidad segmentada, pero con relaciones materiales y virtuales, y la trama política del biocapitalismo.

Quien lo pensara, tras el #YoSoy132 no se encuentra la movilización inesperada de estudiantes privilegiados y niñas bien que se juntan con sus coetáneos de escuelas públicas y con los activistas inveterados de todas las causas posibles, sino una multiplicidad actuante, una *network*, un conjunto heterógeno que logra constituir un común ante las estrategias noopolíticas del régimen mexicano.

El acontecimiento #YoSoy132 es la irrupción de la multitud, del cognitariado en la política mexicana. #YoSoy132 es el más significativo de los movimientos de clase del nuevo siglo. El heraldo de los movimientos transrevolucionarios en el capitalismo posfordista.

Bibliografía

- Arditti, B. 2009. “El giro a la izquierda en América Latina: ¿Una política post-liberal?”, *Ciências Sociais Unisinos*, 45(3): 232-246.
- Balestrini, N. 2006. *Lo queremos todo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- . 2007. *Los invisibles*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Balestrini, N. y P. Moroni. 2006. *La horda de oro (1966-1977). La gran ola revolucionaria y creativa, política y existencial*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. (Bifo). 2007. *Generación Post-alfa, patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- . 2016. “Pánico el pánico”, *Página 12*, 24 de julio. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-5894-2016-07-24.html> [consulta: 10 de agosto de 2016].
- Borón, A. 2002. *Imperio e imperialismo: lectura crítica de Hardt y Negri*. Buenos Aires: Clacso.
- Castells, M. 2012. *Redes de indignación y de esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. 1975. *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- . 2001. *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- . 2008. *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze G. y F. Guattari. 1984. “Mai 68 n’a pas eu lieu. Gilles Deleuze et Félix Guattari reprennent la parole ensemble pour analyser 1984 à la lumière de 1968”, *Chimères* 2(64): 23-24, 2007. Disponible en: www.cairn.info/revue-chimeres-2007-2-page-23.htm [consulta: 22 de abril de 2016].
- . 1988. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Echart, E., S. López y K. Orozco. 2005. *Origen y propuestas del movimiento antiglobalización*. Madrid: Los Libros de La Catarata.
- García Linera, Á. 2008. *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. La Paz: Clacso.
- García Linera, Á. (coord.). 2004. *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia. Estructuras de movilización, repertorios culturales y acción política*. Bolivia: Diaconía/Oxfam.
- González, H. (comp.). 2005. *La memoria en el atril: los mitos del archivo y el pasado de las experiencias*. Buenos Aires: Colihue.
- González Villarreal, R. 2013. *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud*. México: Terracota.

- . 2016. “#YoSoy132: acontecimiento y devenir”, en *La izquierda y los movimientos sociales en México*. México: UNAM.
- . 2016a “Materia, sustancia y forma de la protesta. Flujos moleculares y compuestos molares en #YoSoy132”, en *Movimientos sociales y educación*. México: Red Mexicana de Estudios de Movimientos Sociales/UAM/Colofón.
- Gutiérrez, R. 2006. *¡A desordenar! Por una historia abierta de la lucha social*. México: Textos Rebeldes.
- Hardt, M. y P.Virno. 1996. *Radical Thought in Italy. A Potential Politics*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Hardt, M. y A. Negri. 2000. *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- . 2004. *Multitud. Guerra y democracia en la época del Imperio*. España: Debate.
- . 2011. *Common Wealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- Laclau, E. 2012. *Crítica de la razón populista*. México: FCE.
- Lazzarato, M. (2004). *Les revolutions du capitalisme*. París: Empêcheurs de Penser en Rond.
- . 2006. *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Le Bon, G. 1896. *Psychologie des foules*. París: Ancienne Librairie Germer Baillière Et C^{ie}.
- López Corral, F. 2008. “Noopoder: el consumo como factor político”, en *Actas de las primeras jornadas de filosofía política: democracia, tolerancia libertad*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Morales, M.A. 2012. “#YoSoy132”. Disponible en: <http://vocerodigital.mx/yosoy132> [consulta: 15 de marzo de 2017].
- Moulier Boutang, Y. 2004. “Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo”, en Y. Moulier Boutang, A. Corsani y M. Lazzarato (comps.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: Traficantes de Sueños, pp.107-128.
- Negri, A. 1993. *La anomalía salvaje*. Barcelona: Anthropos.
- . 2000. *Spinoza subversivo*. Madrid: Akal.
- . 2005. “La constitución del común”, Conferencia Inaugural del II Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo. Economía del Conocimiento y Constitución de lo Común. 24 y 25 de octubre de 2005, Río de Janeiro. Organizado por la Red Universidad Nómada y por la Red de Informaciones para el Tercer Sector (RITS). Disponible

- en: <http://carlosboyle.blogspot.mx/2009/03/la-constitucion-de-lo-comun.html> [consulta: 20 de abril de 2015].
- . 2008. “El movimiento de los movimientos”, en *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso/Muela del Diablo/Comuna/Vicepresidencia del Congreso Nacional Boliviano, pp. 13–39.
- Negri, A. y G. Cuoco. 2006. *Global: Biopoder y luchas en una América Latina globalizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Prada Alcoreza, R. 2008. “Genealogía de la multitud: seis años de las luchas sociales en Bolivia”, en M. López Maya, N.I. Carrera y P. Calveiro (eds.), *Luchas Contrahegemónicas y cambios políticos recientes en América Latina*. Buenos Aires: Clacso, pp. 173–196.
- Pineda, César E. 2012. “#YoSoy132: corte de caja (De la Ibero al 2 de octubre)”, *Rebelión*, octubre. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=157285> [consulta: 15 de noviembre de 2015].
- Rubel, M. 1985. “Marx à l’école de Spinoza”, en E. Giancotti (comp.), *Spinoza nel 350o anniversario della nascita*. Nápoles: Bibliopolis.
- Schmitt, C. 2005. *Political Theology. Four Chapters on the Concept of Sovereignty*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- . 2007. *La dictadura. Desde los comienzos del pensamiento moderno de la soberanía hasta la lucha de clases proletaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Spinoza, B. 1670. *Tractatus Theologico-Politicus*. Hamburgo: Apud Henricum Künraht.
- Tarì, M. 2016. *Un comunismo más fuerte que la metrópoli. La autonomía italiana en la década de 1970*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tapia, L., R. Gutiérrez, R. Prada y Á. García Linera. 2000. *El retorno de la Bolivia plebeya*. La Paz: Comuna.
- Toret, J. (coord.). 2013. “Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida”. Informe de investigación. Versión 1.0. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Working Paper Series RR13-1.
- Virno, P. 2001. *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- . 2012). *Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Zavaleta Mercado, R. 1983. *Bolivia, hoy*. México: Siglo XXI.
- . 1986. *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.
- Zebechi, R. 2012. “Movimientos sociales y acción colectiva en América Latina”, 20 de noviembre, Bilbao. Disponible en: <http://fun->

dacionbetiko.org/wp-content/uploads/2013/03/Zibechi-Raul-Articulo-anuario-2012.pdf [consulta: 20 de mayo de 2015].



#YoSoy132Acapulco: ¿por qué seguimos aquí?

Hugo Daniel Ozuna Meza, Darío Velasco García
y Cristhian Rodrigo Salas Carranza

Desde el 14 de mayo de 2012, en México cambiaría la forma en que concebimos la protesta política en el país, su forma, su organización, sus motivaciones cambiaron a raíz de un gesto solidario con 131 alumnos de la Ibero, pero desde ese entonces se han hecho infinidad de análisis e investigaciones que demeritan precisamente esas características que nosotros vivimos desde un enfoque local como integrantes de #YoSoy132Acapulco.

La mayoría de las investigaciones giran en torno a problemas simples e incluso el choque de ideologías o colectivos de antaño y, para rematar la diferencia, a lo que más se alude es a que algunos de los estudiantes universitarios que participaron eran de una escuela pública o privada.

Durante todo este tiempo en dichos análisis se ha hecho una cantidad enorme de reproches a #YoSoy132, desde su incapacidad para organizarse como una institución hasta su nula capacidad para resolver problemas internos, por lo cual no constituyó un hito reconocible para la comunidad académica o política del país. Por si fuese poco, las investigaciones que nos motivaron a contar nuestra experiencia local y lo que llegamos a ver en las asambleas generales interuniversitarias (AGI) y asambleas nacionales (AN) es que precisamente todas las investigaciones se centran en los sucesos ocurridos sólo en ¡las AGI y AN!, y omiten las denuncias constantes de la centralización en la toma de decisiones de esos órganos, lo que provocó una completa autonomía de acciones en las asambleas locales, incluso #YoSoy132Acapulco nunca tuvo representación en las AGI ni en las AN.

Otro punto a destacar es que si bien el objetivo general en algún momento se sintetizó en la “democratización de los medios” y la trama del movimiento social se vivió en esa misma sintonía, la investigación deja

pasar la infinidad de problematizaciones, obstáculos, diversidad de demandas, de objetivos y composiciones de todos los colectivos #YoSoy132 en todo México.

Por eso creemos que es importante resaltar las historias de los colectivos locales que se identificaron con #YoSoy132 y la gran variedad de procesos que atravesaron, sus peculiaridades, que consideramos determinantes para desenterrar los logros a nivel cognitivo y sus productos más sobresalientes, como el Modelo de Encuentros Nacionales (MEN), infinidad de documentos y modalidades de organización, que dejan abierta la puerta a transiciones importantes en la política del país.

#YoSoy132Acapulco y su historia son una de las pruebas de que #YoSoy132 no es un movimiento estudiantil que se disolvió por diferencias entre sus integrantes, el problema estuvo más allá de la decisión y debate de ser organización en red o en asambleas, si se debía usar la violencia o ser pacíficos, fue la innovación contra lo establecido, la desaparición de la uniformidad en el movimiento social, para dar paso a lo diverso y la inminente resistencia a través de la tradición de la izquierda.

Entonces cabe preguntarse, ¿realmente los relatos de lo ocurrido en las AGI son la historia del #YoSoy132? ¿Su logro más sobresaliente fue realizar un debate? ¿Utilizar las redes sociales para lanzar protestas? ¿Organizarse en pequeños grupos en red? ¿En realidad fue todo lo que pasó? ¿Qué hay de las nuevas formas de organización?

Primer encuentro y confrontaciones internas

La conformación de #YoSoy132 en Acapulco no fue fácil, dentro de una atmósfera de inseguridad, donde los medios locales ocultaban las cifras escandalosas de la violencia en el puerto y la gente se sentía sitiada, pintaba un panorama de miedo e inacción que parecía interminable.

A pesar de la adversidad, los grupos en redes sociales comenzaron a surgir y la necesidad de salir a las calles se hizo inevitable, en las asambleas se veía poca afluencia y la efectividad de las mismas era muy cuestionada, sin embargo se realizó la primera convocatoria a movilizarse como #YoSoy132Acapulco y, dadas las condiciones poco favorables, la afluencia a la manifestación fue buena, en su mayoría caras nuevas y motivaciones diferentes; a diferencia de otras marchas, no terminó con la despedida de todos, sino que dio paso a otras actividades, entre ellas un intercambio de

libros, la elaboración de una manta y muchos intercambios de ideas entre los asistentes, además del anuncio para una próxima reunión.

Una de las exigencias principales y puntos en la convocatoria era el problema común de los acapulqueños, la exigencia de paz, la marcha pues sirvió para romper el miedo que se tenía en ese momento (Covarrubias, 2012).

La mayoría se identificaba como #YoSoy132, en ese momento era lo que mantenía unido al colectivo, y cada quien le daba un significado diferente; en algún momento se volvió muy diversa la definición de qué era ser #YoSoy132, pero existía un deseo en común no escrito que hizo posible la realización de más actividades.

Más adelante las asambleas siguieron siendo muy frecuentes, empezaron a fluir las convocatorias y acuerdos de las AGI, las cuales se determinó que seguirán en la medida de lo posible, en esos momentos era difícil la realización de acuerdos, y la confrontación entre propuestas hacía tediosas las asambleas, la única tabla para liberar los procesos creativos de una manera libre fueron las comisiones, que en cierto modo dotaron de autonomía a varios compañeros, ya que en ellos se depositaron tareas importantes en el entendido de que entregarían resultados favorables para todos por esa pequeña sensación de respetar los principios de ser #YoSoy132 que todos aceptamos.

En algún momento se hizo visible la línea entre los integrantes que habían participado en movilizaciones u organizaciones antes, ya que fueron los que a través de las mesas tomaron una posición de mayor influencia en las formas de organización y en los debates de horas que se desarrollaban durante las asambleas.

Varios compañeros coincidían en preferir como punto de encuentro las marchas, brigadeos y festivales que se realizaron a lo largo de cuatro meses, las consideraban más informales y por lo tanto les permitían interactuar sin ningún tipo de confrontación, además de tener una libertad de acción cuyo único límite, que todos aceptaban, era no poner en riesgo a los demás compañeros. También comenzaba a existir un desapego cada vez más grande a las resoluciones de las AGI en ese momento convertidas en AN; se consultaban en línea para dar lectura de las resoluciones en las reuniones, pero las conclusiones eran obvias: los denominados programas de lucha —que eran confundidos con una calendarización de actividades—, no atendían las problemáticas de los municipios, se hacía más evidente la utilización de las AN para la confrontación y acusaciones entre grupos que se conocían entre

sí, los problemas entre colectivos del Distrito Federal salió a flote e incluso se les invitó a formar un órgano de decisión propio de la zona, para evitar que sus problemas fueran llevados a las AN como tema principal, los estados alzaban la voz para denunciar el centralismo en la toma de decisiones y empezaría así la creación del MEN (Olivares, 2012).

Local vs. nacional

Durante las discusiones en las asambleas desarrolladas por #YoSoy132Acapulco, en varios momentos se planteó algo muy sensato acerca de si seguir agendas denominadas nacionales por su contenido, que era propio de la temporada electoral, o impulsar propuestas a escala local que ayudaran a resolver los problemas que tenían en común los acapulqueños.

El esfuerzo de los impulsores de lo local rindió frutos, se formularon varias ideas conjuntas y orientadas a proyectos ambiciosos, como la universidad en las calles, que pretendía aprovechar las habilidades de cada uno de los miembros y compartirlas en talleres, volantes, de manera verbal en las calles, junto con la promoción de los productos locales.

Además, se elaboró un bosquejo de manifiesto local que pretendía abordar la polarización de la ciudad, contrastando la zona urbana y turística se buscaba exhibir la nula atención a las zonas marginadas de Acapulco, la exigencia de garantizar agua potable en las colonias populares, mejores espacios públicos, mayor número de actividades culturales, etcétera.

La ola postelectoral

Después de los resultados electorales, la desesperación se apoderó de la población en general, el ánimo decayó, la confusión se adueñó en algún momento del grupo. En esos momentos el grupo no era muy numeroso y, para nuestra sorpresa, después del resultado, nació otro colectivo denominado “Acapulco contra la imposición”, al cual se invitó a unirse a #YoSoy132Acapulco, las asambleas entonces se intensificaron, la participación era numerosa, se vieron las reuniones más nutridas en la historia del colectivo y exponencialmente los debates y las confrontaciones crecieron.

Se trató de un choque de métodos, motivado por la desesperación, se dejaron de lado los debates acerca de la universidad en las calles (un concepto de aprendizaje continuo de la población), las proyecciones informativas,

problemas locales, para dar paso a una escalada de concentraciones para seguir el programa de la Convención Nacional contra la Imposición (CNI).

En las siguientes semanas después de las elecciones se llevaron a cabo muchas actividades y aparecieron obstáculos para continuar, hubo acusaciones personales entre miembros, intentos de detenciones, interposición de quejas ante la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Guerrero.

La reorganización

El cansancio después del ajetreo de las movilizaciones anti-imposición y el enfrentamiento frontal causó una disminución importante de los participantes, se intentó seguir por medio de informar sobre la corrupción en las calles con tendaderos informativos, proyecciones y volantes, pero el fin era inminente, el 4 de noviembre se realizó la última actividad del año 2012 para #YoSoy132Acapulco, todos los medios hablaban de “nuestra derrota” y de la caricatura en que nos convertimos, más tarde nos rehusaríamos a pensar que realmente eso fuimos, aunque algunos compraron la idea de que #YoSoy132 se había terminado.

Los interesados en continuar como parte de #YoSoy132 en Acapulco se enfrentaron a la escasez de participantes, pero las ganas de continuar no decayeron, sobre todo después de mucha reflexión; no se trataba de una terquedad infundada, sino que se podía continuar como en un principio y por momentos hubo una dinámica diferente que podríamos adoptar y mejorar, era hora de olvidarnos de las figuras de mayor influencia que dirigían las mesas, en esta ocasión la deserción de varios ayudó a valorar las acciones que estaban a nuestro alcance, nos dimos cuenta de que en ocasiones la mesa se consideraba como un órgano dictaminador y no auxiliar para los que asistían a las asambleas, determinamos que las votaciones sobraban, ya que simple y sencillamente teníamos principios bien establecidos que daban una gran libertad de acción; la mayoría se apegaba a lo básico.

Se organizaron círculos de estudio, porque comprendimos que era importante aprender y sacar conclusiones propias de la realidad que veíamos y así dejar de lado el seguimiento de agendas que tal vez perseguían otros intereses, los cuales no eran iguales a nuestros principios; eliminamos la mesa, no podríamos volver a las horas de discusiones entre diferentes egos que tenían como respaldo sus experiencias anteriores, decidimos no

volver a desechar propuestas y adecuarlas a nuestra realidad, trabajamos en que nuestra organización fuera más justa, empezamos a tomar las cosas con calma, dejaríamos el vaivén mediático para continuar un camino largo hacia nuevas formas de hacer política.

Reencuentro con el centralismo

En abril de 2013, mes en que nació el Movimiento Popular Guerrerense (MPG), del cual formamos parte, participamos de una forma muy poco natural, no empezaban a cuadrarnos algunas cosas y actitudes en la toma de decisiones, algo que nos pareció excesivo fue la repartición de votos, un voto por cada sección para los sindicatos, estábamos ante la búsqueda de la hegemonía en un conglomerado de colectivos, la dinámica era muy rípida —como la que antes habíamos tenido—, acuerdos planchados, órdenes del día interminables, discusiones estériles, la búsqueda de lo único, falta de inclusión (aunque en el discurso se tuviera), y todo terminaba en un plan de acción que atendía los intereses de la organización con mayor número de votos, eso no era justo, ni unía, ni integraba, nunca se habló de integrar a las personas comunes en la lucha del MPG y no se trataron otros temas que no fueran de interés para la organización dominante, pero aún no entendíamos los alcances del daño que hacían este tipo de prácticas.

Reediciones

Después de un año y de muchas de reflexiones, seguíamos ahí, muy enfocados en sacar información a las calles, ahora teníamos la idea de solucionar algunos problemas por cuenta propia. Empezamos a enterarnos de lo ocurrido en las AGI, AN y en el EN, cosa que nos llamó bastante la atención, leímos textos acerca de cómo la asamblea fallaba como herramienta para la toma de decisiones y por qué se decidió cambiar el modelo por el de encuentros nacionales, a lo cual muchos se rehusaron, principalmente colectivos del Distrito Federal, en ese momento nos motivamos para organizar el próximo encuentro nacional.

Es así como finalmente el 8, 9 y 10 de abril de 2015 se desarrolló en Acapulco el XXI Encuentro Nacional #YoSoy132 con resultados favorables, donde los asistentes no fueron víctimas de la coyuntura electoral

próxima, donde se expuso lo que realmente nos inquietaba. En palabras de los asistentes fue el encuentro nacional que mejor adaptó las propuestas del MEN: “Alguna vez uno de los compas de Acapulco me comentó que ellos harían su versión del MEN ya que no lo conocían del todo, pero al final su propuesta era lo planteado por el MEN, increíble sincronía de pensamiento a través del tiempo y el espacio” (Evelyn, entrevista 2015).

Gracias a las dinámicas propuestas, que buscaban potenciar las habilidades de los asistentes, desde cómo cuidar su propia integridad hasta cómo repensar las formas de organización y de acción, todo encaminado a fortalecer la formación de los asistentes para que aportaran de manera óptima en sus colectivos y no sólo llevaran un manual de instrucciones sino herramientas para solucionar las inquietudes locales.

Conclusiones

En las múltiples etapas de #YoSoy132Acapulco se vivieron momentos relevantes, el primero fue convocar y salir a las calles en contra de la tradición valemadrística acapulqueña, la integración de diferentes sectores sociales y generacionales, la convivencia entre diferentes creencias e ideologías, y la última, pero no menos importante, la emancipación de las prácticas que no hemos podido erradicar del todo en el movimiento social, esas que dividen, segregan y mandatan de acuerdo con intereses particulares.

El MEN es una pequeñísima victoria ante las arcaicas formas de tomar decisiones y de desarrollar las habilidades de las personas, lejos de promover “talleres de formación política”, que funcionan en muchas ocasiones como discursos aleccionadores, se invita a crear talleres que permitan a los asistentes formular, desarrollar y problematizar su acción política, también se sustituye la discusión por exposiciones que mejoren la toma de decisiones en los casos que se requiera, y se pretende que se no se confronten ideas sino que sean complementarias, tratando de mantener la esencia de las múltiples diferencias que puedan tener, para crear híbridos interesantes en los que recaer el poder que caracterizó al #YoSoy132: el respeto a la diversidad.

Bibliografía

- Guillén, P. 2013 (24 de enero). Reflexión sobre la Asamblea Nacional en Huexca, Morelos. YoSoy132 Internacional. Disponible en: <https://yosoy132internacional.wordpress.com/2013/01/24/comunicado-y-reflexion-sobre-la-asamblea-nacional-en-huexca-morelos/> [consulta: 10 de marzo de 2017].
- Covarrubias, A. 2012. Marchan en Apoyo a #YoSoy132 en Acapulco. *El Universal*, 9 de junio. Disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/852500.html> [consulta: 10 de marzo de 2017].
- Olivares, E. 2012. Asambleas estatales del #YoSoy132, inconformes con la nueva organización. *La Jornada*, 21 de agosto. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/08/21/politica/014n1pol> [consulta: 10 de marzo de 2017].

Aires de esperanza

Activistas universitarios y gestión comunicativa de redes sociales digitales: más allá de los mitos

Luz María Garay Cruz

Mucho se ha escrito sobre las redes sociales digitales y se ha analizado acerca de su importancia en movimientos políticos, ciudadanos y sociales. Se han desarrollado numerosas investigaciones que han puesto especial atención en la participación de los jóvenes en la gestión de estos escenarios digitales, especialmente en aquellos que asumen roles clave para la gestión de la comunicación y para hacer visibles problemáticas sociales que les atañen directamente o que consideran importante visibilizar y compartir entre la sociedad.

Se ha llegado incluso a pensar y plantear que gracias a las redes sociales digitales se han gestado cambios sociales que han afectado a la sociedad en general, y que es gracias a su existencia como algunos movimientos sociales han tenido una mayor presencia entre la población.

Para tener un contexto más claro habría que recordar que la segunda década del siglo XXI vino acompañada del surgimiento de diversos movimientos sociales alrededor del mundo, unidos bajo una misma premisa: la falta de confianza hacia las instituciones políticas y económicas; poniendo en entredicho el sistema capitalista y la capacidad del régimen democrático para resolver los problemas que enfrentan las sociedades actuales, principalmente la desigualdad social.

Las movilizaciones comenzaron en el mundo árabe en 2011 y pronto se extendieron a diversos países de Occidente, suscitando expectativas sobre una nueva ola democratizadora y de movimientos revolucionarios. Los principales movimientos fueron las llamadas revoluciones en Túnez y Egipto, Occupy Wall Street en Nueva York, Estados Unidos, y el 15-M o Movimiento de los Indignados en España, los tres se produjeron a lo largo de 2011.

En México, en octubre de 2009, Alejandro Pisanty, presidente de la Internet Society en México, escribió un texto en su blog que se titulaba “Oposición a impuestos especiales a las telecomunicaciones y servicios de internet”. En él se oponía a la propuesta del Ejecutivo de incrementar en 4 por ciento la tasa impositiva a los servicios de internet y al resto de las telecomunicaciones, como parte del paquete fiscal para el año 2010.

Pisanty argumentaba que no era benéfico para el desarrollo social considerar las telecomunicaciones e internet como algo suntuario, retoma la frase “internet necesario” de una campaña venezolana que se oponía a un impuesto similar. El lunes 20 de octubre, León Felipe Sánchez, en ese momento abogado y representante de la organización Creative Commons en México, hace suya la frase y la publica en twitter: “Me sumo a esta campaña con @apisanty. No al impuesto a telecomunicaciones. #InternetNecesario” (Torres, 2014: 2).

Este post, con el *hashtag* #InternetNecesario generó el inicio de un movimiento. En pocos días miles de posts se publicaron en twitter, se convirtió en *trending topic* nacional e internacional, lo cual llamó la atención de los medios tradicionales (radio, prensa y tv) que también le dieron cobertura al fenómeno (Torres, 2004: 2).

Podríamos decir que fue el primer movimiento que surge desde las propias redes y aglutina a miles de internautas que se suman a una demanda relacionada con el acceso a la información.

Años más tarde, en mayo de 2012, surge el movimiento #YoSoy132 durante el proceso de las elecciones federales y presidenciales del país; en una visita del entonces candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto a la Universidad Iberoamericana, algunos estudiantes lo cuestionaron acerca de sus acciones en el conflicto de Atenco y, ante las vagas respuestas del candidato, los estudiantes siguieron presionando para que diera respuestas más claras y el evento terminó con una accidentada salida de Peña de las instalaciones universitarias. Se han escrito numerosos textos al respecto que dan cuenta del surgimiento y organización del movimiento de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana que, frente a las acusaciones de ser pseudoestudiantes, acarreados o porros, realizaron un video en el cual 131 estudiantes mostraban su credencial, ese video circuló usando el *hashtag* #131 alumnos de la Ibero que se convirtió en *trending topic* y luego se transformó en #YoSoy132, al empezar a ser utilizado por personas que apoyaban el incipiente movimiento estudiantil. Un dato relevante de dicho movimiento es que convocó a estudiantes de otras universidades,

ya que se sumaron colectivos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), por mencionar algunas, y logró que el movimiento llegara a las calles. Así, se organizaron marchas y movilizaciones que tenían diversas demandas, entre ellas la democratización de los medios, asunto en el cual coinciden con #InternetNecesario.

Existe un elemento en común entre estos movimientos, me refiero a que todos ellos se gestaron en las redes digitales y lograron salir al mundo físico, generando movilizaciones en las calles.

Frente a ese escenario internacional y nacional, de manera casi inmediata los científicos sociales empezaron a analizar y explicar estos fenómenos, en los que las redes sociales digitales habían jugado un papel clave. Se generaron dos posturas: *a)* quienes consideraban los “nuevos” movimientos sociales como un signo de un cambio inminente para mejorar las sociedades y *b)* quienes los vieron como manifestaciones sin consecuencias profundas ni a largo plazo.

Gran parte del interés del campo académico se debió a que estos movimientos o movilizaciones se configuraron de una manera diferente a sus antecesores, haciendo uso de las redes sociales digitales, dispositivos de tecnología móvil, principalmente celulares, y por su aparente descentralización y gestión autónoma. Sumado a lo anterior, la mirada de dichos académicos empezó a ubicar a los jóvenes como actores sociales clave en estos “nuevos” movimientos.

Castells (2012) resume las características de estos movimientos:

- Están conectados de numerosas formas en red.
- Se convierten en movimiento al ocupar el espacio urbano.
- Los movimientos son locales y globales.
- Tiempo atemporal.
- Son espontáneos en su origen, desencadenados por lo general por una chispa de indignación.
- Son virales.
- La transición de la indignación a la esperanza se consigue mediante la deliberación en el espacio de la autonomía.
- Son movimientos sin líderes.
- Las redes horizontales multimodales dan lugar a la unidad.
- Son movimientos altamente autorreflexivos.
- Raramente son movimientos programáticos.

Por su parte teóricos como Mellucci (1999) interesados en los nuevos movimientos sociales (NMS) destacan que la acción colectiva puede surgir de estructuras distintas a las económicas y, por lo tanto, se decantan por asuntos culturales, étnicos, relaciones de género, problemas ecológicos, discriminación, derechos humanos, etc. En consecuencia, la construcción de la identidad colectiva se elabora sobre una base diferente de la de pertenencia de clase.

Los NMS se ubican más cerca de la sociedad civil que pugna por mejores condiciones de vida, pero sin buscar obtener el poder. A diferencia de los movimientos sociales tradicionales, los nuevos movimientos construyen estrategias de acción política al margen de los canales políticos tradicionales e institucionalizados. En cuanto a su organización, los NMS tienden a construir estructuras horizontales casi antijerárquicas. Una característica importante es que al no depender de estructuras de clase, la mayoría de las veces su identidad se construye en el movimiento (Melucci, 1999).

En los NMS es más importante el sentido de pertenencia a un grupo (jóvenes, universitarios, etc.), a un género, a una orientación sexual, que las definiciones ideológicas, ya que en su interior convive una pluralidad de ideas y valores (Chihu y López, 2007: 143).

Como es evidente, uno de los factores centrales de estos movimientos sociales son las redes sociales digitales, que hicieron su aparición en los escenarios contestatarios hace aproximadamente una década y se han posicionado en el centro de la vida cotidiana de los sujetos (al menos de aquellos que tienen acceso a internet) y era evidente que los actores participantes en los movimientos sociales, a través de distintas organizaciones y colectivos nacionales e internacionales, harían uso de ellas.

Lo anterior implica ubicar dos posibles escenarios sobre el uso de las redes sociales digitales: el primero, en el que los colectivos y organizaciones existentes se apropian y hacen uso de las redes para gestionar sus espacios comunicativos y, el segundo, en el que podrían ser los movimientos o grupos los que se han integrado a partir del surgimiento de una convocatoria desde las redes sociales. Actualmente se estudian e investigan ambos escenarios, pues se ha generado —como se señaló antes— una serie de supuestos sobre los cambios que realmente ocurren a partir de la inserción de las redes en estas dinámicas sociales y cuál ha sido el papel de los jóvenes en este contexto.

En este texto, más que centrarnos en dar definiciones sobre las redes sociales digitales desde una perspectiva tecnológica, estamos interesados en

entender cómo los jóvenes universitarios —actores históricos de movimientos sociales— que participan en colectivos estudiantiles hacen uso de ellas, cómo organizan su funcionamiento y qué piensan sobre el ciberactivismo o activismo en línea. Para eso hemos tomado como punto de partida una idea que permite dar entrada a nuestras reflexiones: “Las redes sociales reconfiguran el espacio imaginario en donde tienen lugar las prácticas políticas en las democracias contemporáneas. Se trata de canales de comunicación interactiva a partir de los cuales los actores sociales resignifican su vínculo con lo político” (Meneses, 2015: 26).

Las redes sociales digitales son, sin duda, potenciadoras de la participación política, la deliberación ciudadana y la articulación de las movilizaciones sociales (Meneses, 2015) y son, por supuesto, escenarios digitales que permiten a los jóvenes internautas exponer sus visiones, opiniones y concepciones del mundo, que en ocasiones forman parte de un contradiscurso que hace frente al discurso de los medios de comunicación, entre otras cosas.

Se retoman los conceptos planteados por Meneses porque considera las redes sociales digitales en contextos de participación ciudadana y, además, ha centrado su atención también en jóvenes, esto es, en los sujetos que se constituyen como los actores centrales en este documento.

Universitarios activistas y uso de las redes sociales digitales

Es importante señalar que en este trabajo se presentan datos de un primer acercamiento a estudiantes universitarios activistas que emplean las redes sociales digitales para la organización de las acciones de sus colectivos estudiantiles frente a problemáticas locales, nacionales e internacionales y los temas que atienden son parte de una investigación en desarrollo.

Se destaca la apropiación que han hecho de las redes sociales digitales como un elemento clave en la gestión comunicativa, organización e interacciones entre ellos, la percepción que tienen de sí mismos como ciberactivistas o activistas que usan la tecnología, una distinción que nos permite reflexionar acerca de la dimensión real de las tecnologías digitales en los movimientos sociales, en este caso estudiantiles.

Se aplicó una entrevista semiestructurada a doce estudiantes que administran páginas de redes sociales digitales de colectivos estudiantiles, el método que se siguió fue el criterio de “suficiencia comparativa”, pro-

puesto por Guillermo Orozco (2011). Este criterio no es un muestreo estadístico, el límite está dado por la redundancia informativa de lo que se busca. Por lo tanto, el investigador deberá tener *a priori* criterios de selección de los sujetos a entrevistar, así como claridad en los objetos que aplica, de manera que en los resultados existan mayores posibilidades de encontrar diferencias importantes.

Se procedió de la siguiente forma: en el primer momento se identificó a una estudiante que participa de manera muy activa en dos páginas de Facebook de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Movimiento y Movimiento Estudiantil en Lucha (MEL), se contactó a través de la mensajería de la propia página y se le solicitó una entrevista, a la cual accedió, y ella nos recomendó a otro estudiante que comparte su interés en los colectivos y administra una página en redes sociodigitales. De esa manera se fueron consiguiendo los otros jóvenes estudiantes que gestionan la comunicación de esos escenarios digitales en distintos colectivos.

En el segundo estadio se realizó un seguimiento de páginas de redes sociales digitales de otros colectivos estudiantiles y se estableció contacto directo con ellos vía mensajería, y se obtuvo una respuesta favorable por parte de varios de ellos. Se realizaron las entrevistas con los jóvenes que administran las páginas.

Se contó con la colaboración de jóvenes que participan en los colectivos Consejo Estudiantil Metropolitano (CEM), Radio Zapote, Colectivo de Estudiantes Pro Derechos Humanos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), #YoSoy132Acapulco, el Comité Estudiantil de Letras Hispanas de la FFYL de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los jóvenes universitarios que participan en los colectivos estudiantiles suelen usar las redes sociales digitales más comunes como Facebook y Twitter para circular información sobre los movimientos que apoyan. En ocasiones son cosas muy específicas, como la organización de una colecta de dinero y víveres para apoyar a comunidades, convocatorias de contingentes para participar en marchas de apoyo a diversos movimientos, o para enviar información sobre distintos eventos que no son transmitidos por los medios tradicionales, entre otros.

Si bien las redes que emplean para difundir esa información son las mencionadas, ellos usan además mensajería privada de Facebook y grupos de WhatsApp para compartir información privada y decidir qué es lo que harán público en las redes de grupo y de los colectivos.

Todos los entrevistados coinciden en que el dispositivo digital que más emplean es el teléfono celular inteligente, pues éste les permite estar en contacto permanente con los compañeros de sus colectivos a la vez que revisar constantemente las redes:

La información está en tu mano, en cualquier momento puedes utilizarla (Hugo, #YoSoy132Acapulco).

Hago uso de tres dispositivos, el teléfono lo uso para hacer llamadas y responder llamadas, para difundir eventos y hacer invitaciones uso la computadora. Cuando estás en el evento, para compartir cosas en Face y Twitter (Víctor Alonso, CIDE).

Propósitos y criterios para compartir información

Una cuestión importante es conocer la rutina de navegación que tienen estos jóvenes, qué periódicos revisan, qué portales de noticias son clave para ellos, y si tienen algunos otros espacios digitales como referentes para estar actualizados sobre la información que circula en los medios oficiales y alternativos. También es necesario conocer cuáles son sus criterios para compartir información en sus espacios. Así, se les preguntó directamente cuáles eran sus criterios para decidir qué contenidos son los que comparten en las páginas de sus colectivos y organizaciones:

En primer lugar que se relacione con un tema de derechos humanos que afecte la realidad nacional, en el segundo plano de análisis, de qué medio viene. No vamos a compartir cualquier cosa que no sabemos si sea cierta. Compartimos cosas que coinciden ideológicamente con el colectivo; por ejemplo, nunca compartiremos algo de *Milenio*, sí compartimos cosas de *El País* o *Animal Político*, incluso a veces cosas de *La Jornada*. Nos interesa que lo que compartimos esté en nuestra misma línea ideológica y aborde los temas que trabajamos (Víctor Alonso, CIDE).

Al indagar con mayor detalle, cómo deciden qué compartir y qué los motiva a hacerlo, se refieren al hecho de que es fundamental que la gente se entere de asuntos importantes en términos sociales, y que tengan una visión diferente de la que les ofrecen los medios de comunicación. Por ejemplo, los jóvenes de Radio Zapote lo tienen muy claro y lo señalan en la página web de su colectivo:

Radio Zapote es una radio libre, de participación abierta, voluntaria y colectiva, autogestionada de manera comunitaria y que desarrolla un servicio de comunicación como un medio público. Radio Zapote proporciona un espacio de expresión, aprendizaje y desarrollo de comunicación social, con una perspectiva emancipatoria frente al discurso hegemónico de los medios tecnológicos de comunicación actuales.¹

Por su parte los jóvenes activistas opinan lo siguiente sobre sus propósitos al compartir información:

En el Facebook personal nada más la reviso, pero cuando son cuestiones de educación, de política y de organización se comparten directamente en la página que tenemos (que es la página del MEL) para tener un análisis crítico [...] Al compartir la [información] otros compañeros pueden tener un acercamiento a otra realidad que luego se maneja en los medios de comunicación masivos. Podemos ver otro mundo, distinto del comercial (Rogelio, MEL-UPN).

[La información] yo sí la reviso, comento y comparto. Cuando creo que son artículos importantes o necesarios sí los comento y los comparto. Cuando creo que es un artículo sumamente importante, aparte de subirlo a la página, me dedico a etiquetar personas para que ellas lo sigan compartiendo. Cuando hay noticias que valen la pena, creo que es necesario generar el debate, informarnos (Sandy, MEL-UPN).

Cabe señalar que en los testimonios se percibe que los jóvenes están interesados en que las personas de sus colectivos y otras se enteren de asuntos que ellos consideran importantes, por ejemplo: las marchas del magisterio que no están cubiertas en los medios de comunicación y cuando lo están se presentan hechos que no son del todo ciertos, declaraciones polémicas de políticos o actores públicos que nos afectan en términos de derechos humanos, tópicos relacionados con la violencia, entre otros.

Producción de contenidos y elaboración de mensajes

Una vez que explicaron por qué y para qué compartir información, era importante saber cómo hacen ese trabajo, es decir si únicamente compar-

¹ Tomado de la página web de Radio Zapote www.radiozapote.com [consulta: 10 de marzo de 2017].

ten los *links* a las notas ya elaboradas por otras personas, o si ellos mismos producen sus propios contenidos y mensajes.

El caso más claro es el de Radio Zapote. Los jóvenes producen sus propios programas de radio, lo cual indica que poseen las habilidades necesarias para realizarlos. Por ejemplo, Victoria, de Radio Zapote, dice: “Mi programa va enfocado a la resistencia a través de la música (reggae). Busco información en mi teléfono y bajo música para mi programa, hago edición y locución”. Es evidente que ella tiene las habilidades digitales y de manejo de información y tecnología que le permiten realizar estas actividades.

Por su parte Balam, también de Radio Zapote, explicó: “Nosotros hacemos la difusión, armamos los programas, buscamos tutoriales, producimos textos y materiales sonoros y materiales audiovisuales”. Lo importante, según nos dijeron, es que los contenidos sean relevantes en términos sociales y culturales.

En su página web se señala lo siguiente: “Radio Zapote es un medio de comunicación que pretende fomentar el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico acerca de temas de interés público. En las distintas esferas de la cultura, a nivel local, regional y global”.²

Los testimonios de Victoria y Balam nos permiten inferir varias cosas. En primer lugar el hecho de que ellos sean estudiantes universitarios les permite poner en juego un corpus de conocimiento e información que posibilita no sólo seleccionar información sino comentarla y, en algunos casos, producir nuevos mensajes para difundir. Estos casos no son excepcionales y demuestran que los jóvenes tienen un buen manejo de fuentes de información y habilidades para producir contenidos, aunado a que, obviamente, son hábiles digitalmente.

Los jóvenes tienen claras las posibilidades y alcance de estos recursos digitales, pero también reconocen sus límites, entre los cuales se cuenta el efecto que tienen en la vida “real” o física, pues están conscientes de que, si bien la información circula de manera más ágil y reconocen que las redes sociales digitales son muy eficientes, sus esfuerzos no necesariamente generan movilizaciones o sacan a las personas de sus casas.

Al respecto Rogelio, del MEL, compartió lo siguiente: “Nosotros creemos que las redes sociales simplemente son una herramienta, porque el trabajo, la consecuencia de ese trabajo es la que va a hacer que los com-

² Tomado de <http://radiozapote.org/quienessomos/> [consulta: 10 de marzo de 2017].

pañeros estén interesados en asistir [...] No partimos de las redes sociales, creemos que son un vehículo para la comunicación”.

Por su parte Sarahí, de UPN en Movimiento y Combate NVR Radio dice:

Convoqué a muchos eventos para lo del aumento del precio del boleto del metro, estuve convocando para asambleas aquí en la universidad, sobre todo después del 13 de septiembre. Lo utilicé para convocar asambleas. Para convocar a lo de la organización para lo del metro, presentaciones de libros y no llegaba la gente. Pero pasan otras cosas, hace un año a las asambleas por la desaparición de los normalistas, sin convocarla llegaba la gente. Hay ocasiones en que tú convocas, lo compartes y lo compartes en todas partes, y no llega nadie. Entonces, se me hace muy raro. El contexto y otros factores influyen mucho. En 2013 difundía, pero aparte de que yo difundía, tenía que hacer uso de mis pies y mi boca e ir a salonear a todos los grupos, y sólo así llegaba la gente (Sarahí).

Formas de organización de los colectivos y toma de decisiones para publicar información

Una cosa que es real, a decir de los jóvenes entrevistados, es que los colectivos y organizaciones tienen una estructura muy horizontal en la que tratan de tomar decisiones de manera democrática y consensuada, y eso incluye las decisiones sobre qué contenidos se publican en sus cuentas de redes sociales digitales. Esto coincide con lo señalado por los teóricos de los llamados NMS, en el sentido de que ya no hay una estructura jerárquica.

En algunos casos ellos toman las decisiones en las asambleas semanales que llevan a cabo (como es el caso del CEM), o tienen un comité o comisión de difusión y comunicación que toma la decisión cuando son casos urgentes, o circulan información haciendo uso de los servicios de mensajería privada para acelerar el proceso, como el Colectivo Estudiantil Pro Derechos Humanos del CIDE.

Lo que dejan en claro todos los jóvenes entrevistados es que las decisiones sobre lo que se publica a nombre del colectivo se toman de manera grupal y por consenso, esto es, no hay líderes que tomen las decisiones. En algunos casos puede haber ciertas excepciones, por ejemplo:

Bueno, si es algo muy urgente, algún mensaje de alguien de confianza que nos diga que está en peligro, cualquiera lo comparte, pero en el caso de in-

formación relacionada con los temas que nosotros manejamos, la sube la persona que está a cargo, y yo que hago los *flyers* pues lo subo. Los criterios son que tenga que ver con lo que nos interesa y sea verdad, esto lo sabemos si nos lo manda un participante directo en lo que pasa (Hugo, #YoSoy132Acapulco).

De lo digital a lo presencial, la incidencia de la redes

En los casos de Hugo, del #YoSoy132Acapulco, y de Víctor Alonso, del CIDE, ellos destacan que las redes sí han tenido cierta utilidad para convocar a más gente a sus acciones y movimientos: “La gente nueva que llega a nuestras actividades sí llega porque se entera de nosotros por las redes. Los que ya saben que existimos y hacemos cosas van porque lo saben o por obligación, pero los nuevos llegan porque circulamos la información y la de otros colectivos en internet” (Hugo, #YoSoy132Acapulco).

Hugo piensa que sí se vería afectada la actividad del colectivo porque las redes son útiles y, dado que uno de los temas que trabajan es el medio ambiente, es una manera de ser congruentes con sus objetivos, esto es, no usar papel para difundir su información:

Las redes sociales son la vía idónea para comunicarte con las demás personas, generar contenidos. No me imagino cómo funcionaría el colectivo sin nuestro Facebook o sin nuestro WhatsApp. El colectivo nació ya en una era digital en la que simplemente no te puedes imaginar otra manera de hacer las cosas, entonces digamos que no hubo un momento previo, me imagino que sería imposible funcionar sin las redes (Víctor Alonso, CIDE).

Por otro lado, hay jóvenes activistas que piensan que los movimientos sociales, y sus propios colectivos existen mucho antes de que surgieran las redes sociales digitales, ya que antes hacían la difusión de sus ideas y convocatorias por medios tradicionales como los volantes, los carteles y el “saloneo”. Por eso sí conciben que sus colectivos puedan seguir existiendo aun si desaparecieran las redes sociales digitales. Por ejemplo, Atzelbi del CEM opina lo siguiente:

Las redes sociales digitales son útiles como medio de comunicación que permite un nivel de cercanía, simultánea con mucha gente al mismo tiempo y en muchos lugares. El Comité y el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) existe antes de que existieran las redes so-

ciales, en realidad hemos tratado de no perder los canales de comunicación que ya teníamos con la gente, en las escuelas, el saloneo, los volantes, los periódicos murales, la discusión con la gente, los foros. Para nosotros las redes son un medio de difusión, pero hay otros medios. Si desaparecieran las redes tendríamos que usar los otros (Atzelbi, CEM).

Si desaparecieran las redes pues tal vez haríamos un poco más de esfuerzo en la comunicación, pero sería prácticamente lo mismo. A veces pienso que le dan una sobredimensión a las redes en relación con el tema de la movilización y la participación ciudadana, porque siempre las formas clásicas sobreviven a internet, a la dictadura militar; las formas de organización clásicas —que son humanas y son diversas— siempre serán el pilar fundamental. Las redes sólo acompañan el proceso (Aarón, Comité Estudiantil de Letras Hispánicas, FFyL-UNAM).

Un aspecto importante a destacar en el caso de estos dos testimonios es que ambos estudiantes activistas, pese a ser menores de 30 años, llevan más de 15 años participando en colectivos estudiantiles y movilizaciones sociales, así que esa experiencia previa de funcionamiento de colectivos usando medios más tradicionales incide en su opinión respecto de las redes sociales digitales.

Hasta aquí se han compartido distintas opiniones de los jóvenes sobre las redes que usan, para qué las usan, cómo deciden compartir información, con quiénes y para qué. Nos han permitido inferir que los sujetos tienen claro que las redes sociales digitales son herramientas para la comunicación de los grupos, colectivos, organizaciones. Reconocen que la acción directa se genera con acciones físicas como salir a tocar puertas, repartir volantes y salonear. Pero al mismo tiempo identifican las posibilidades de uso de las redes, saben que éstas sirven para difundir de manera más rápida la información y estar en contacto con otros actores sociales que comparten sus intereses y también identifican las ventajas y desventajas del uso de estos medios digitales.

Un aspecto a destacar es que estos colectivos estudiantiles y organizaciones que llaman a la movilización social y a tomar conciencia de problemas sociales son un claro ejemplo de los que se han llamado nuevos movimientos sociales. Son organizaciones y colectivos que buscan operar de manera más horizontal, agrupándose a partir de la búsqueda de justicia y de soluciones a problemáticas sociales.

Están integrados por universitarios que ponen en juego todas sus habilidades y herramientas cognitivas, comunicativas y tecnológicas para

poder difundir información y romper cercos informativos en un país en donde es cada vez más claro el control gubernamental sobre los medios, porque consideran que es su deber como estudiantes, como universitarios y ciudadanos que la gente en México esté informada y tome conciencia de su realidad, cumpliendo así con una de las tareas que se tienen en las universidades públicas del país, formar sujetos críticos, analíticos y propositivos para mejorar la humanidad.

Bibliografía

- Castells, M. 2009. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- . 2012. *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- Chihu, A. y A. López. 2007. “La construcción de la identidad colectiva”, *Revista Polis*, 1.
- Melucci, A. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Meneses, M. 2015. *Ciberutopías. Democracia, redes sociales, movimientos-red*. México: Porrúa/ITESM.
- Orozco, G. 2011. *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Productora de Contenidos Culturales.
- Torres, L. 2004. “Ciberprotestas y consecuencias políticas: reflexiones sobre el caso de Internet necesario en México”, *Razón y Palabra*, 70.



IV. ALTERNATIVAS



La nueva educación autónoma zapatista

Formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas

Irma Karina Torres Rojas

Históricamente los pueblos indígenas en México no son tomados en cuenta en los distintos proyectos del Estado-nación, por el contrario, han sido negados, silenciados y excluidos; este racismo surge del pensamiento de la modernidad de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos. Nos sabemos parte de un sistema capitalista neoliberal, que silencia, margina y descalifica otras formas de organización social, que no siguen su lógica individualista, mercantil y consumista. Esta dominación es una concepción hegemónica del mundo, que permea en el ámbito educativo.

Es importante conocer y analizar la propuesta educativa autónoma surgida del movimiento zapatista, pues esta educación ayuda a los niños zapatistas a construir una identidad diferente, alejada del sentido de asimilación e integración que promueven las políticas indigenistas provenientes del Estado. Con base en lo anterior podemos situar la educación zapatista como una forma de resistencia a la embestida capitalista neoliberal, en la medida en que rescata los saberes indígenas y crea un nuevo aprendizaje que surge de su lucha.

El tema es original pues existen pocas investigaciones al respecto, y representa un desafío en la realización de esta investigación, pero considero que es importante, hoy más que nunca, retomar las propuestas prácticas y teóricas que surgen en América Latina. Actualmente existen diversos proyectos autónomos en educación, entre ellos los surgidos desde los distintos movimientos indígenas de América Latina. La educación autónoma zapatista es un ejemplo, su autonomía radica en que no recibe ninguna ayuda del gobierno de México ni del de Chiapas para llevar a cabo sus proyectos.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) llama a su proceso educativo educación verdadera, cuya importancia radica en que surge de las necesidades de cada comunidad aunadas a su proceso de liberación. Así, la educación autónoma zapatista, al ser una educación que surge de cada comunidad, construye una nueva identidad en los niños zapatistas que participan como bases de apoyo, pues es una educación que reivindica su identidad como pueblos indígenas en lucha, por eso consideré pertinente utilizar como referente teórico el pensamiento freireano, pues al igual que Freire los zapatistas conciben su educación para la liberación.

Para los zapatistas, la educación autónoma que promueven es el arma más poderosa, pues consideran que es una práctica colectiva que requiere una gran responsabilidad comunitaria, hecho contrario al individualismo que impulsa la educación indígena oficial al servicio del mercado. Puedo decir, de acuerdo con Freire, que la educación autónoma forma parte de lo que él denominó la pedagogía del oprimido, pues dicha pedagogía brinda al oprimido las condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino, a través de su toma de conciencia.

El EZLN es un nuevo movimiento indígena situado en un contexto de globalización neoliberal, al ser éste un nuevo proceso, se dieron a la tarea de desentrañar y denunciar de manera crítica esas nuevas relaciones complejas que los afectan directamente como indígenas, pero no sólo a ellos sino al resto de la sociedad civil en el país. Muchos problemas surgieron a partir de la aplicación de las políticas neoliberales. El EZLN no se queda en el plano teórico, sino que pasa a la práctica al llevar a cabo de manera autónoma acciones para solucionar sus problemas. Podemos decir que los zapatistas piensan y actúan en praxis si entendemos por ésta: la acción consciente y reflexiva que “desborda los límites de lo concreto, tanto como acción como reflexión, dado que abarca lo que es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto” (Ibáñez, 2004: 17).

Sus acciones están sustentadas en su pensamiento como zapatistas, ya que es así como construyen su educación autónoma, retoman en la práctica los principios de su lucha como EZLN, es decir, es un movimiento de acciones congruentes con su lucha. Dentro de su organización, la reflexión y la práctica son dos constantes inseparables, en su educación podemos decir que la praxis está presente, pues primero se consensa qué

tipo de educación requiere cada comunidad y después se lleva a la práctica en la casa y en las escuelas zapatistas, “donde se refuerza el ser indígena, el orgullo de su lengua y el amor y respeto a la tierra. Y es también en estos espacios donde, desde la infancia, se involucra con las tareas de la autonomía, pues esta generación no conoce otra forma de vida” (*La Jornada*, 22 de octubre de 2007).

Su identidad como zapatistas la construyen colectivamente con base en sus propios principios organizativos, al hacer uso de la autonomía; es un movimiento en resistencia, al no querer recibir ningún recurso del “mal gobierno”; ellos han sido capaces de reivindicar la percepción del indígena dentro y fuera de su movimiento, y es gracias a sus proyectos autónomos como obtienen sus derechos —negados desde el gobierno— a acceder a los diferentes servicios para así satisfacer las necesidades que antes los oprimían como pueblos indígenas, por ejemplo, la falta de salud, de trabajo y de educación, entre otras necesidades plasmadas en sus trece demandas,¹ es decir su autonomía es el medio de transformación social. El gobierno mexicano, al excluir de las decisiones educativas a los diversos pueblos indígenas de México, hace que formen parte de una cultura del silencio entendida así por Paulo Freire:

No existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede estar determinada por la pertenencia a una clase social: la cultura no es un atributo exclusivo de la burguesía, los llamados “ignorantes” en las concepciones clásicas son hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura de silencio (*apud*. Martínez, s.f.).

La construcción de la educación autónoma zapatista responde a acontecimientos anteriores y posteriores de su lucha como nuevo movimiento indígena. Por eso es importante remontarnos a la creación de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) en 1994, pues es ahí donde crean sus proyectos autónomos, entre éstos el educativo. El primer punto importante es la recuperación de tierras, con ello los zapatistas lograron apropiarse colectivamente del espacio y del tiempo, pues la tierra es el sustento de la comunidad, la tierra es social.

¹ Las primeras once demandas se expresan en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, Hoy decimos ¡Basta! Año 1993, Comandancia General del EZLN: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, posteriormente se agregaron dos: cultura e información.

Estos proyectos se realizan con los recursos de las bases de apoyo zapatista y con la ayuda de la sociedad civil nacional e internacional. Cada comunidad rebelde desarrolla su propio proyecto educativo, dependiendo de sus posibilidades y necesidades, cada proyecto es consensado; al consenso los zapatistas lo llaman acuerdo, este acuerdo lo obtienen en las asambleas en donde participan los ancianos, hombres, mujeres y niños de toda la comunidad.

Las comunidades son las encargadas de nombrar a sus propios “promotores de educación”, este nuevo actor educativo transforma radicalmente la acción educativa que antes realizaba el maestro oficial en sus comunidades. Existe una relación entre la construcción de la educación zapatista y la metodología freireana, pues al igual que ésta sigue una línea dialéctica: teoría y método.

La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad (Freire, 1993: 30).

En este sentido, Freire habla de lo importante que es entender el proceso educativo, desde un punto de vista crítico, como un proceso no neutral, tomando en cuenta su naturaleza política, y el carácter educativo del acto político, esta doble esencia se reafirma a través de una práctica crítica: “Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político [...] es imposible una educación neutra que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general una práctica política vacía de significado educativo” (Freire, 2001: 109).

Freire plantea que la educación está guiada por los intereses de una clase dominante, que para mantener sus privilegios usa su poder como herramienta para colonizar el pensamiento de los educandos; también ve en el proceso educativo un motor de cambio social, a medida que los educadores dejan de reproducir la concepción lineal y autoritaria de la educación en su relación con los alumnos, en donde todos los actores educativos se reconocen mutuamente y son capaces de concientizar “al descubrir los mecanismos de dominación de la acción antidialógica y domesticadora”

(Freire, 1999: 41), para crear una conciencia crítica capaz de cuestionar y transformar las estructuras de poder mantenidas por dicha clase.

Es lo que Freire denomina educación bancaria, donde se deposita dicho conocimiento de una manera mecánica y se ignora su subjetividad y expresividad. Freire también se refiere a esta forma de educación como una de tipo domesticadora, pues existe sólo una transferencia de conocimiento.

La expresión contraria a este tipo de educación es la de carácter liberador, en la que se concibe la educación como “el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica” (Freire, 2001: 71). Freire menciona que la educación para la liberación es en sí un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre su realidad.

La ideología racista de los Estados latinoamericanos hacia los pueblos indígenas no es nueva, pues parte de la herencia cultural del saqueo de España, pasando por el periodo de construcción de los Estados-nación. Un ejemplo de desprecio hacia lo indígena es la pretensión de exterminar sus lenguas. La educación que promueve el Estado en México va encaminada a que los indígenas adopten el español como lengua primaria, pues conciben sus lenguas como dialectos y con ellos una carga cultural de atraso. Sin embargo es importante aclarar que no se trata de dialectos sino de lenguas, pues cuentan con estructura y reglas gramaticales propias, amplio vocabulario, sintaxis, etc. La costumbre de llamar a las lenguas indígenas dialectos se remonta al siglo XIX, “la política lingüística seguida por liberales y conservadores ha persistido en el proyecto de erradicar sistemáticamente las lenguas indígenas. Se les calificó de forma despectiva, con una carga de discriminación racial, de dialectos”.

La educación oficial indígena presenta enormes deficiencias en sus múltiples dimensiones. La principal es no tomar en cuenta a los pueblos indígenas para su construcción, ignorando su contexto real de donde se debe obtener el conocimiento. La educación oficial busca, en términos generales, la homogeneidad lingüística y cultural, niega el valor cultural que trae consigo la educación bilingüe e intercultural. El hecho contrario se ve reflejado en la educación zapatista, la cual pone énfasis en propiciar condiciones más favorables para llevar a cabo una enseñanza multilingüe para la niñez indígena, pues entiende que el rescate de su lengua forma parte esencial de la reivindicación de su cultura como pueblos indígenas.

Las comunidades tienen la tarea de elegir promotores que sepan dos o más lenguas, como menciona la siguiente cita: “lógicamente, las familias

bases de apoyo tienden a elegir como promotores de educación ya sea a un joven trilingüe, o bien a varios jóvenes bilingües que puedan atender a cada grupo lingüístico” (Baronnet, 2009: 367).

Al hacer uso de sus lenguas reivindican su ser indígena, pues en su lenguaje nombran su realidad con base en palabras que los ayudan a contextualizar socialmente su mundo. Esta nueva forma de reivindicar sus lenguas en la práctica educativa rompe con el carácter racista que mantenía la educación indígena oficial, en la que se les imponía a los niños el español por ser la lengua “oficial”. El lenguaje también es un medio de imposición de una visión del mundo, contraria a las necesidades de estos pueblos. Siguiendo lo anterior Freire dice: “No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, en la ideología” (Freire, 1999: 54).

La educación zapatista nace de una participación colectiva, en la que se respetan las diferencias y se reivindica la esencia indígena. Los zapatistas conciben la educación como una práctica colectiva con una gran responsabilidad comunitaria, que crea lazos de solidaridad y acción contestataria contra la educación oficial.

Las bases de apoyo zapatistas han creado su educación verdadera en sus cinco zonas, dependiendo del modo y los tiempos de cada una, por lo que no podemos hablar de la existencia de un desarrollo educativo homogéneo, pues influyen diversos aspectos de cada comunidad, sin embargo existe una sola organización educativa y una currícula semejante guiada por los mismos principios de lucha zapatistas en todas las zonas.

Es importante mencionar que “La columna vertebral del pensamiento freireano se encuentra en la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo” (Freire, 2001: 7).

Organización de la educación “verdadera”

La educación autónoma zapatista está integrada por una coordinación de zona, por ejemplo el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional de Los Altos está en una de las zonas donde se ha avanzado más en cuestión educativa, la educación autónoma comenzó formalmente el 16 de abril de 1998, cuando empezó a funcionar el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ), cuya

intención es promover el intercambio cultural con los visitantes nacionales y extranjeros que quieren aprender alguna lengua maya o español, ayudando a mantener el sistema educativo de la zona y de las demás. Este sistema también está integrado por comités de educación, consejos, comisiones, promotores, alumnos, madres, padres, ancianos, es decir por las bases de apoyo zapatistas.

La educación zapatista forma parte de las recientes propuestas alternativas de educación surgidas de los nuevos movimientos sociales en América Latina, que rompen con el esquema mercantilista de una cultura homogeneizante e individualista neoliberal dirigida a la *educación*, gracias a la organización autónoma, para dar nacimiento a otro tipo de educación alternativa, resistiendo así a las prácticas del individualismo y la competencia, supuestos “valores” que se interiorizan por medio de la educación que promueven los Estados neoliberales.

Los nuevos movimientos crean su propia educación lejos de conductas competitivas e individualistas, estamos hablando de una educación que rescata la solidaridad, el compañerismo, la colectividad, que son las bases de esta nueva educación humanitaria cuyo fin es la libertad de los pueblos, en este caso de los pueblos indígenas, y dejar atrás las relaciones de sometimiento que se manifiestan en la educación oficial.

Los promotores

Los promotores como “docentes muy otros”, elegidos por cada comunidad, llamados así porque son los encargados de promover los conocimientos que se consensan con cada comunidad, por medio de asambleas. Los promotores están capacitados en centros contruidos por los zapatistas, no cuentan con ningún salario, la comunidad es la que les proporciona alimento y hospedaje, ayudándolos también a cultivar su milpa, ya que en su organización civil-política ningún cargo percibe salario, para desarrollar un proceso autonómico que beneficia la lucha indígena. Las comunidades son las que evalúan el desempeño de los promotores y, al igual que los demás cargos, éstos tienen derechos y responsabilidades, que se oficializan por escrito al “levantar un acta” de responsabilidades mutuas, esta acta se firma conjuntamente.

En julio de 1997 surgen los primeros cursos de capacitación de los promotores autónomos con el proyecto Semillita del Sol, definido como: “una escuela formadora de promotores educativos, maestros que irán a las

comunidades a sustituir a los maestros gubernamentales que hace cinco años no entran o fueron expulsados de la zona de conflicto por prácticas represivas y además son rechazados porque, como sabiamente lo señaló el capitán Fidel del EZLN, en 1994: ‘queremos educación pero no de la que nos apendeje’” (Coll, 2001: 80).

Los zapatistas llevan a cabo una ruptura con los esquemas establecidos en las escuelas oficiales, en una tarea por la construcción de una educación diferenciada, en donde la labor de los promotores es otra, pues toma en cuenta los conocimientos de los niños; los promotores deben contar con los conocimientos necesarios para este trabajo y tener una formación ético-política de lo que es su lucha como zapatistas, para tomar en cuenta los problemas específicos de cada comunidad, es decir tienen una responsabilidad social con su comunidad y con la lucha.

La nueva identidad de los niños en las comunidades zapatistas

Los zapatistas conciben la educación autónoma —al igual que los distintos movimientos sociales actuales— como el arma más poderosa, es una práctica colectiva que requiere gran responsabilidad comunitaria, hecho contrario al individualismo que promueve la educación oficial al servicio del mercado. De acuerdo con Freire, la educación autónoma forma parte de la pedagogía del oprimido, es decir brinda al oprimido las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino, a través de su toma de conciencia. “La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí [en la inserción crítica en la realidad mediante la praxis transformadora]. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos” (Freire, 2005: 53).

Los niños zapatistas conviven con expresiones significativas que reafirman su identidad zapatista, reconocen dentro de su cotidianeidad escolar los significados políticos de su lucha, como tener la bandera nacional y su bandera rojinegra, usar el pasamontañas o paliacate con el que cubren su rostro y cantar el himno nacional y el himno zapatista en sus Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas, también con los nombres de sus escuelas, como la llamada Compañero Manuel, en memoria de un compañero caído en su lucha, construida en el municipio autónomo Ricar-

do Flores Magón, en la comunidad La Culebra, con ayuda de un colectivo griego y del colectivo Una Escuela para Chiapas (*La Jornada*, 26 de julio de 1998);² los murales pintados en las fachadas de las escuelas hacen referencias a su lucha y su relación significativa con personajes históricos como Emiliano Zapata o Ernesto *Che* Guevara.

La educación zapatista cumple con los dos aspectos que permiten que exista una relación con la pedagogía del oprimido de Freire, es decir el cambio de conciencias y de su entorno social. La educación zapatista también se asemeja a esos dos momentos de la pedagogía del oprimido. En palabras de Freire:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1977: 38).

Los promotores abordan diversos temas en las escuelas autónomas, como parte de su acción revolucionaria, entre los que se encuentran la historia de su comunidad y su nueva lucha indígena, que parte de identificar a sus opresores, como lo mencionan en su primera declaración, en la que le declaran la guerra al gobierno mexicano y al capitalismo con cara neoliberal; es así como generan, a partir de su acción y de su reflexión crítica del mundo, una praxis. En este sentido, de acuerdo con Freire: “si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica” (Freire, 1977: 69).

También se habla sobre la historia latinoamericana, esto permite una percepción de mundo multicultural, el reconocimiento de otros pueblos y otras luchas. Aunado a la convivencia que mantienen con personas de otros países, gracias al apoyo solidario para participar en la construcción de su autonomía, se trabaja en diversos ámbitos, en el proyecto educativo existe el trabajo colectivo para el diseño de las escuelas, la edificación y el asesoramiento pedagógico.

² Peter Brown es un activista estadounidense, líder de esta organización, que diseñó el programa Semillita del Sol. Fue expulsado del país por el gobierno mexicano al considerar que desconoció “con su conducta, a las instituciones de la república encargadas de organizar el sistema educativo nacional”.

Los zapatistas consideran importante el estudio del medio ambiente, pues es fuente de vida para los seres vivos, también es el medio de conservación de la biodiversidad biológica, por eso los promotores hablan con los niños de lo importante que es su relación y su cuidado; se realizan prácticas para que los niños desarrollen un conocimiento significativo respetando su contexto; se les enseña la mala calidad de la tierra y las causas que la originan.

El rescate del conocimiento de los ancianos, por medio de entrevistas de los alumnos, es un pilar importante de la construcción de su educación, ya que es parte de su cultura como pueblos indígenas, pues son ellos los que más conocen —por obvias razones— sobre las comunidades, pues son parte de su historia comunitaria; así se crea el material didáctico.

Los zapatistas consideran que para

combatir la ignorancia de nuestros pueblos es necesario que la educación que se imparta sea liberadora, analítica, reflexiva, crítica, concientizadora, y así se adueñe del conocimiento de la humanidad. Que la educación tome en cuenta todas las formas de lucha de nuestros pueblos, que no sea una educación memorística alejada de nuestra realidad. Ya que es contraria a los intereses de nuestros pueblos, no permitiremos la ideología capitalista, que los neoliberales coman a costa del sufrimiento de los pobres y que los pobres recibamos las migajas que nos dan, es a este tipo de educación a la que nos oponemos como zapatistas (Coordinación General del Sistema Educativo de la Zona de Los Altos de Chiapas, 2007).

Los zapatistas nombran de manera diferente lo que conocemos como programas en la educación oficial, se llaman guías y las materias, áreas; en sus Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (EPRAZ) y sus Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (ESRAZ) se llevan las mismas áreas, que son lenguaje y comunicación —se enseña la lengua—, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, humanismo —se habla de su lucha, de su filosofía como zapatistas, con temas como los acuerdos de San Andrés, por qué se alzaron en armas, el ataque político del Estado, la guerra de baja intensidad—, producción y agropecuaria —se habla y se pone en práctica el cuidado de hortalizas y plantas medicinales, así como de animales de granja, que sirven para el autoconsumo de las escuelas— y actividades abiertas —se imparten talleres de teatro, canto, etcétera.

Es importante mencionar que sus materiales didácticos están diseñados por los promotores, los formadores educativos y los alumnos, y recogen

el conocimiento oral de los ancianos, creando su propios libros, cuentos y guías, pero siempre se retoman conocimientos de los pueblos originarios y los principios de su lucha, por ejemplo los titulados: “Qué peleó Zapata” y “Lum la tierra es de quien la trabaja” en lenguas castellana, chol y tzeltal. Por medio de la concreción de sus proyectos autónomos, en este caso el educativo, los zapatistas transforman la realidad opresora que el gobierno les impuso como único camino, en que eran marginados y discriminados.

Con base en lo anterior y siguiendo a Freire, los zapatistas se encuentran en ese segundo momento, están desarrollando una pedagogía de hombres en proceso permanente de liberación: “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una *cosa* que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1977: 59).

Por surgir de un nuevo movimiento social indígena, que hace uso de su autonomía, hablamos de otra educación, que se organiza de manera diferente y elige conocimientos distintos de los oficiales, para formar otro tipo de sujetos encaminados a la comprensión de su lucha y de su entorno social; es una educación que permite la toma conciencia de los niños zapatistas que asisten a sus escuelas primarias autónomas; de acuerdo con Freire la conciencia “no es tan sólo reconocer la situación que se vive, sino el compromiso y proceso de transformación”.

Podemos decir que los zapatistas, con la educación verdadera llevan a la práctica el método de concientización de Freire (2007), pues “éste busca rehacer críticamente el proceso dialéctico de la historización. No busca hacer que el hombre conozca su posibilidad de ser libre, sino que aprenda a hacer efectiva su libertad, y haciéndola efectiva, la ejerza. Esta pedagogía acepta la sugestión de la antropología que va por la línea de la integración entre pensar y vivir, se impone la educación como práctica de la libertad”. Para Freire el proceso de concientización forma parte fundamental de la práctica liberadora de las clases oprimidas que sólo se pueden liberar mediante la organización revolucionaria, sólo así se transforma la realidad.

Con la educación zapatista, estamos hablando de la existencia de una educación problematizadora de la cual habla Freire (1977: 45):

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la edu-

cación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

En este sentido Freire (1977: 38) añade que “la educación problematizadora se hace, es un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*”.

Las comunidades autónomas como bases de apoyo zapatistas crearon nuevas formas de relaciones sociales, dando lugar a una nueva identidad, analizándose autocriticamente sobre diversas costumbres, las cuales consideraron importante cambiar (la relación de las comunidades con las mujeres zapatistas, la prohibición de consumir bebidas alcohólicas y el uso de drogas), en toda su organización se prohíben las relaciones de poder, pues el que “manda manda obedeciendo”.

Los conocimientos que dan vida a la educación zapatista forman parte de una construcción subjetiva y objetiva en donde interaccionan los conocimientos ancestrales adquiridos como pueblos indígenas y los nuevos contruidos a partir de su nueva lucha indígena, ambos son retomados por los promotores a la vez que nacen nuevos conocimientos de los diversos actores educativos que hacen posible esta educación alternativa.

No podemos entender la educación zapatista sin incorporar al análisis todas las características de su educación rebelde, pues éstas son las que influyen de una manera determinante en su manera de percibir a su comunidad y su lucha, a diferencia de la percepción obtenida en escuelas indígenas oficiales, pues no sólo se les enseña a leer y escribir, se les enseña a concebir —al igual que Freire— la educación como algo naturalmente político, se les enseña a luchar, a cuidar su entorno, pues conviven directamente con la naturaleza, y a sentirse orgullosos de defender su cultura indígena. Es una educación que parte de la realidad de los alumnos, eso les permite adquirir conocimientos significativos.

Aunque el gobierno no reconoció constitucionalmente su autonomía, ellos se han dado a la tarea de construirla, al crear proyectos autónomos que responden a sus demandas, los recursos para llevar a cabo sus proyectos provienen de la ayuda de la sociedad civil nacional e internacional y de las comunidades, así es como han podido construir clínicas de salud, escuelas, cooperativas y otras instituciones colectivas.

Bibliografía

- Baronnet, B. 2009. “Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas”, tesis doctoral en Ciencia Social con especialidad en Sociología, El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle-París III.
- Centro de Documentación sobre el Zapatismo, *Chiapas en datos*. Disponible en: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=483&cat=113>
- Coll, T. 2001. *América Latina en el filo del siglo XXI. Entre las catástrofes y los sueños: los nuevos actores sociales*. México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional/Juan Pablos.
- Coordinación General del Sistema Educativo de la Zona de Los Altos de Chiapas. 2007. “Los compañeros de Oventik en la mesa de educación”. Enlace Civil A. C. 2000. Proyecto Semillita del Sol. Disponible en: didacticaycurriculum9.files.wordpress.com/2012/.../semillita-del-sol...
- Freire, P. 1967. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- . 1999. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- . 2001. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- . 2001a. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.
- . 2002. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- . 2005. *Pedagogía del oprimido*. Colombia: Siglo XXI.
- Gutiérrez, R. 2006. “Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa en Chiapas (194-2004)”, *Liminar*, 1: 92-111.
- Korol, C. *Nuestras raíces son la cultura indígena, y nuestro tronco la lucha zapatista*. Disponible en: <http://www.nodo50.org>
- Larraín, J. *El concepto de identidad*. Disponible en: www.revista.universciencia.org
- Muñoz Ramírez, G. 2004. “Los caracoles: reconstruyendo la nación”, *Revista Rebeldía*, núm. 23.
- . 2007. “Con el apoyo de un colectivo griego, nace en la selva una escuela zapatista”. Disponible en: www.rebellion.org
- Marzucchi, A. *Había una vez una noche. Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas*. Disponible en: <http://www.serazln-altos.org/>
- Nayive, L. y A. León 2005. “Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículum”. *Revista Venezolana de Educación*, 29: 159-164.

Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Trayecto, transformación y convergencias en la Universidad de los Pueblos del Sur

María del Rosario Pacheco Torres
e Isidro Navarro Rivera

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur) nace como un espacio destinado a la formación de intelectuales de los pueblos originarios del estado de Guerrero. Está impulsada por un grupo amplio de comunidades pertenecientes a los pueblos me'phaa, nancue ñomndaa, na'savi, nahua y afromexicano del estado de Guerrero y en su definición participa un grupo amplio de líderes y representantes de movimientos sociales indígenas.

Por tal motivo, aunque Unisur no es en sí un movimiento social, sus raíces están en las demandas de los pueblos originarios por las mejoras en sus condiciones de vida, por el reconocimiento de sus derechos y la búsqueda de condiciones para ejercerlos de manera plena. En este sentido, su propuesta curricular, los espacios en que se sitúa, sus condiciones de operación e incluso las mismas negativas del gobierno a darle reconocimiento, se entrelazan de un modo aparentemente ambiguo en donde algunos factores ponen en duda su viabilidad mientras que la experiencia cotidiana reafirma su pertinencia, al permitir que en la universidad se fomente y fortalezca el compromiso social de los estudiantes y profesores. ¿Qué es lo que ha permitido a la Unisur mantenerse en operación durante nueve años sin recursos ni reconocimiento gubernamental?, ¿qué permite pensar en su pertinencia?

El eje vertebral de este trabajo se define por la interconexión de subjetividades en un proceso en el que se reconfiguran y transforman los proyectos personales en una relación que devuelve un nuevo rostro al proyecto mismo. Se trata aquí de una suerte de estructuración en la que, dado un contexto "A" y una serie de condiciones aleatorias, el devenir de una institución educativa de nivel superior, impulsada por los pueblos y sosteni-

da por ellos, posibilita la reconfiguración de un contexto de producción sin perder en pertinencia ni vigencia.

El presente texto forma parte de un trabajo de investigación más amplio en el que se ha entrevistado a profesores y estudiantes en activo sobre su perspectiva del proceso de Unisur, su experiencia personal dentro de la universidad y sus expectativas. La intención es reconocer, a través de la voz de los actores, cómo el proyecto de la universidad se entrelaza con los proyectos personales y el papel del contexto para que la institución permanezca.

El proceso de obtención de datos y sus fuentes

La realidad se construye a nivel cotidiano y local, con los comportamientos de la gente, menciona Boumard en su entrevista sobre la etnografía institucionalista. En este sentido se puede decir, parafraseando, que la realidad del proyecto Unisur se construye en la cotidianeidad, en lo local, a través del comportamiento de las personas involucradas pero también de sus interacciones.

Por eso partimos de la premisa de que en la persistencia de un proyecto como éste se entretejen los proyectos personales y colectivos en los que participan sus actores; por lo que se decanta el proyecto en la contingencia intersubjetiva, definiendo acciones en las que se ven expuestas las convicciones éticas, políticas, sociales y educativas de los diferentes actores frente a las instituciones de gobierno.

Para identificar la forma en que estos aspectos se interrelacionan, más allá de las experiencias personales de los autores de este texto, para recabar la información se definió la importancia de consultar a los sujetos involucrados en el proceso, por lo que se entrevistó a profesores y estudiantes en activo. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron principalmente a los actores de las sedes de Cuajinicuilapa, Metlatónoc y Hueycantenango. El resto de los datos presentados se recogieron en conversaciones informales con estudiantes, docentes y grupos de estudiantes, así como mediante nuestra participación como colaboradores de Unisur.

Los docentes de Unisur se agrupan en tres rangos de edad, los que tienen más de cincuenta años, quienes tienen más de treinta años y aquellos de más de veinte y menos de treinta. Las personas entrevistadas están en el segundo rango. En las entrevistas se consideraron los siguientes aspectos:

- Perfil del entrevistado: se retomaron los datos personales y experiencias previas de participación política o alguna forma de activismo.
- Proceso Unisur: para recuperar su visión sobre el proceso de Unisur en términos de la relación de los pueblos con la universidad, de la relación de la universidad con el gobierno, la relevancia de la universidad en el estado de Guerrero y los aspectos que a los entrevistados les parecieran relevantes sobre el proceso.
- Experiencia personal en Unisur: para recuperar testimonios de su involucramiento en la universidad, su relación con otros compañeros, con el proyecto y recuperar experiencias de participación significativas.
- Prospectiva, en términos personales dentro o fuera de Unisur y para la universidad de acuerdo con su conocimiento del proceso.

El corpus conformado permite reflexionar sobre la perspectiva de los diferentes actores y cómo se entretajan sus experiencias dentro del proceso institucional. En las entrevistas se identifica también una clara secuencia temporal de hechos, en los que Unisur se define como proyecto, así como una serie de motivaciones y expectativas sobre su devenir que se impregnan del contexto y la dimensión de sus retos.

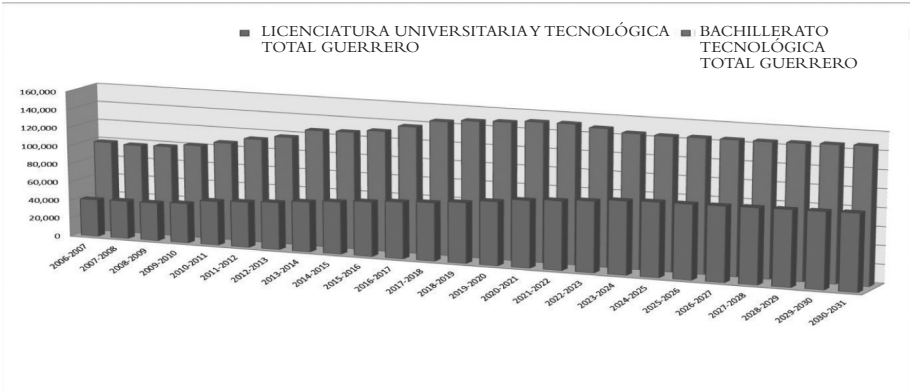
El contexto y los retos primigenios

Para enmarcar los comentarios que se hacen en las entrevistas sobre el proceso Unisur, es necesario enfatizar algunos aspectos. Las condiciones socioeconómicas del estado de Guerrero muestran una marcada desigualdad, aunque en términos generales sus indicadores de desarrollo no son los más bajos, las regiones con mayores índices de pobreza, marginación, ausencia de servicios y, de manera particular, de opciones de educación media superior y superior son las regiones indígenas.

Como ejemplo podemos mencionar que en el estado de Guerrero la oferta educativa de tipo superior es muy restringida pues además tiene una tendencia de absorción de la matrícula de bachillerato muy inferior al total. En 2007, en los inicios del proyecto Unisur, la matrícula de licenciatura y tecnológica del estado era de poco más de 40 mil estudiantes, contra un poco más de 98 mil que cursaban el bachillerato, esta proporción se ha mantenido hasta la fecha y según datos del Sistema Nacional

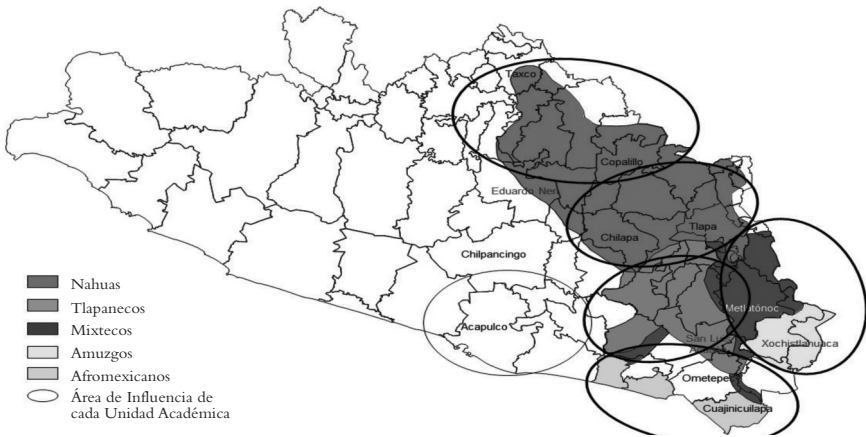
de Información Estadística Educativa se podría mantener más allá de 2030 como muestra la gráfica 1. Aspecto que nos haría pensar en la necesidad de ampliar la oferta educativa en este nivel, considerando además que hay zonas —como las indígenas— que no cuentan con esta oferta educativa.

Gráfica 1. Matrícula total de bachillerato y licenciatura universitaria y tecnológica en Guerrero.



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa.

Mapa 1. Distribución de la población indígena y área de influencia de las unidades académicas de la Unisur.



El proyecto surge en un momento específico de trabajo en diferentes organizaciones de los pueblos originarios que participan en él y de varios investigadores comprometidos con la región, según las siguientes características de operación. La universidad cuenta con seis unidades académicas: Metlatónoc, Hueycantenango, Santa Cruz el Rincón, El Mesón, Acapulco y Cuajinicuilapa. En cada una de ellas se imparte al menos una de las siguientes licenciaturas:

- 1) Gestión Ambiental Comunitaria.
- 2) Cultura, Lengua y Memoria.
- 3) Gobierno de Municipios y Territorios.
- 4) Justicia y Derechos Humanos.

El proceso mismo de falta de reconocimiento, presupuesto y condiciones óptimas para su operación han provocado que actualmente cuente con un número aproximado de 150 estudiantes en activo. Los cursos son semipresenciales y están organizados mediante el sistema modular, así que no hay asignaturas y se trabaja a partir de nudos problemáticos con el fin de que los estudiantes profundicen en su conocimiento sobre la realidad, problematicen categorías de análisis teórico y de su propia cultura, y reflexionen sobre posibles formas de participación en relación con los aspectos analizados. Las sesiones de trabajo se desarrollan durante cuatro días, cada dos semanas, durante seis ocasiones para agotar un módulo. Los estudiantes, para ingresar, requieren haber cursado el bachillerato, un aval de su comunidad y un proyecto de investigación que irán afinando conforme avanzan en sus estudios.

De manera muy general, el proceso histórico dentro de Unisur consta de tres etapas:

- 1) Un periodo extenso de consulta a las comunidades de los pueblos originarios del estado en el que se definió la necesidad de formar una universidad de los pueblos que atienda las condiciones históricas de exclusión de los pueblos.
- 2) Un momento de acercamiento al Estado que resulta en un conflicto, porque a pesar de la anuencia del gobierno federal, la administración estatal no apoya a la Unisur. Producto de este conflicto es que se mandata el arranque de las actividades de la universidad y la búsqueda de su reconocimiento.

- 3) El inicio de las operaciones en 2007, que incluye la búsqueda del reconocimiento estatal y la validez de los estudios mediante constantes acercamientos con los gobiernos federal y estatal así como con instituciones universitarias, entre las que destacan la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Universidad Autónoma Chapingo con las que Unisur tiene convenios de colaboración.

La mayoría de los testimonios se centran en el punto tres, las relaciones del proyecto institucional con los personales y las expectativas de los entrevistados.

Relevancia del proyecto Unisur

Unisur es el resultado de un proceso de convergencias y luchas sociales protagonizadas por las comunidades indígenas y afromexicanas del estado de Guerrero (Flores, 2008). Entre sus primeros gestores se encuentran los líderes de organizaciones que dieron forma al Consejo Guerrerense, quinientos años de resistencia indígena, negra y popular, académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) “que tenían trabajo de investigación y de vinculación con las comunidades en Guerrero” (Flores, 2016), miembros del movimiento magisterial y activistas. Entre estas personas había una preocupación muy fuerte sobre qué pasaba con el movimiento indígena en vísperas del siglo XXI, es decir:

en este punto el movimiento indígena que —con el quinto centenario y el contramovimiento de resistencia indígena, negra y popular— se empieza a dar y con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que los vincula a través de la Convención Nacional Indígena, se empiezan a crear espacios de relación entre los pueblos y de proyectos de lucha de los pueblos indígenas (Flores, 2016).

En el estado de Guerrero:

los líderes de movimientos indígenas empiezan a volcarse más bien a la toma de espacios en las diputaciones, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) también se vuelve un espacio de aceptación para todos estos compañeros que habían estado en la lucha, muchos o algunos terminaron como diputados, como representantes en espacios oficiales, en instituciones del estado y pues no había una generación que los supiera, esta gente que

estaba realmente, que siguiera trabajando en las comunidades, que siguiera buscando respuestas a todas las problemáticas, principalmente las cuestiones de pobreza (Flores, 2016).

Unisur pretende, en el fondo, dar respuesta a esta situación, por eso se plantea la formación de intelectuales de las comunidades que busquen alternativas a sus problemas. Es decir, la universidad busca la mejora en las condiciones de vida de las comunidades a través de las funciones de docencia, investigación y difusión del conocimiento. Estas funciones tienen una visión de la educación que va más allá de la generación de beneficios sociales a partir de la profesionalización en un sentido abstracto, en su práctica Unisur establece la posibilidad de transformar la realidad de las comunidades en un proceso tal vez menos visible pero permanente:

Ahí empezó a perfilarse el proyecto de Unisur, mucha gente estaba pensando en lo mismo, incluso el gobierno federal, Fox en ese entonces sacó la propuesta de las universidades interculturales, y pues parecía que la coyuntura iba en ese sentido. Se podía aspirar a crear una universidad de los pueblos y para los pueblos y se empezó a trabajar en eso (Flores, 2016).

Unisur enfrentó desde el principio prácticas deleznales por parte de altos funcionarios del estado de Guerrero. Al atender el mandato de buscar el reconocimiento del Estado, hay un acercamiento con el gobierno federal y éste otorga su anuencia al proyecto asignando incluso recursos para que se ejerzan, pero debían pasar por las instituciones estatales, donde al final se canalizaron en la creación del proyecto de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) sin previo aviso a los gestores del proyecto Unisur.

Esta actitud del gobierno estatal propició que el 26 de mayo de 2007, en el marco del Tercer Congreso de Educación Intercultural Indígena en el Estado de Guerrero, los representantes de los pueblos me'phaa, nan-cue ñomndaa, na'savi, nahua y afromexicano mandataran a las autoridades civiles y comunitarias, elegidas por los pueblos, para que destinaran los esfuerzos y los recursos necesarios para el funcionamiento de la universidad que se pondría en marcha el 9 de agosto del mismo año. Entonces es “cuando deciden que se tiene que empezar, cuando nos mandatan que se tiene que abrir la universidad y empezar a dar clases y hacerlo a la brava [...] convocaron a varios profesores de la UACM, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN),

de la Universidad Autónoma de Guerrero, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y por supuesto a la UAM-Xochimilco” (Flores, 2016).

En este proceso hay que reconocer que Unisur no vino de la nada, “Unisur vino porque los pueblos lo estaban pidiendo. Porque había personas que ya sabían que se violentaban los derechos en sus comunidades; o sea, no porque Unisur haya llegado a abrirles los ojos, sino que ellos ya los tenían abiertos y estaban esperando este tipo de modelos en sus pueblos” (Lucero, 2016). Ésta es una de las cualidades más relevantes del proyecto, parte de un proceso de toma de conciencia sobre la necesidad de su conformación, y es tal vez uno de los aspectos que ha permitido su pervivencia a lo largo de los años, pero también que ha propiciado que quienes se involucran tomen una conciencia distinta de las comunidades.

Entonces, se inicia con un proceso paralelo de definición de las posibilidades de los participantes, las condiciones y los diferentes grados de involucramiento, pues por un lado la experiencia de Unisur no sólo transforma a las comunidades sino también a los sujetos que participan en funciones de docencia:

Siempre tuve una fuerte atracción por las discusiones teóricas. Aunque en la práctica esta visión de lo académico se modifica al enfrentarte a un proceso más fuerte en términos de estar con la gente, de tener que platicar con ella, todo este proceso fue un giro radical [...] para mí lo que hizo Unisur fue como poner los pies en la tierra, en muchos sentidos. Evidentemente no es que dejara de lado mis pretensiones teóricas, pero las entendí de otra manera, que en realidad la teoría llega muy tarde a la gente de a pie, y que a veces la gente necesita cambios mucho más radicales en el corto plazo. Unisur representa un espacio donde las cosas se pueden cambiar mucho más rápido que haciendo una gran teoría (Benítez, 2016).

El conocimiento de las condiciones socioeconómicas del estado de Guerrero, en específico de la región en que Unisur tiene presencia, permite que en un estado donde las condiciones sociohistóricas de desigualdad tienen consecuencias tan evidentes y “ante las condiciones de violencia que hay en el estado, es una tontería que el gobierno no quiera invertir en educación” (Benítez, 2016), en especial para otorgar reconocimiento a la universidad que de manera directa trabaja con la población, que debido a su rango de edad es vulnerable a la influencia de organizaciones ilícitas. Parte de las comunidades y de los diferentes proyectos existentes en las mismas comunidades, la diversidad al interior de éstas hace pensar

que “también entre los subalternos hay clases sociales” (Benítez, 2016), pero más allá de los patrones de desigualdad que se reproducen en estos espacios, será un factor que interpele al individuo en términos políticos. Es decir, a la distancia se puede percibir el hecho de que para asistir a un trabajo en las condiciones en que opera la universidad se requiere un grado de conciencia que dote de sentido a esta actividad, por sí misma sui géneris. Pero la realidad concreta parece ir más allá:

me tocó dar módulo 1 a la tercera generación en Cuajinicuilapa, llegaron como ochenta de Pinotepa de Don Luis y empecé a platicar con ellos y ellos tenían las mismas dudas que yo, ¿esta es una universidad?

Y entonces a partir de platicar con ellos, de ir generando vínculos y de ir viendo cuáles eran las necesidades de estos estudiantes, empecé a encontrarle un sentido a dar clases, a ver que el proyecto tenía realmente un sentido [...] y estar con los estudiantes revisando la historia de sus comunidades, revisando de dónde venían y cuáles eran sus proyectos, empezar a analizar junto con ellos cuál era su realidad, fue muy formativo. ¡Y fue decisivo!, así como fue decisivo en que yo me quedara y que además asumiera un compromiso político, y que me diera cuenta de que efectivamente no era una universidad como aquella a la que yo había ido pero no se trataba de hacer una universidad como ésa ni como ninguna otra que yo conociera (Flores, 2016).

Sin embargo, parece que las experiencias son distintas en la visión de los estudiantes, pues muchas veces “parece que los estudiantes tienen más claro lo que es el proyecto Unisur” (Flores, 2016), al menos parece que tienen una visión sobre lo que puede ser:

Unisur es una universidad de los pueblos del sur. [...] Unisur no cierra las puertas, está abierta para la persona que tenga el deseo y el gusto de seguir con sus estudios [...] es una universidad contrahegemónica que, como el gobierno no nos da nuestro reconocimiento, pues Unisur es una universidad autónoma y aquí no se cobra ni inscripción ni nada. O sea, nosotros estamos ahí porque tenemos interés en seguir estudiando. Unisur no sólo cambia las ideas de las personas sino nuestras propias ideas sobre nosotros mismos, o sea, se nos hace ver la realidad (Lucero, 2016).

Pero no sólo a los estudiantes, sino también a los profesores en términos de un desarrollo personal que engrana con otros aspectos de su historia de vida:

Yo creo que este tipo de proyectos también requiere ciertas cualidades de la gente, o sea hay ciertas características, ciertos perfiles si ustedes quieren, que hacen que todos [...] o cierto tipo de gente terminemos en este tipo de proyectos. Entonces yo creo que eso ha sido también muy rico, saber que hay un montón de gente que está en la misma sintonía y que está dispuesta a jalar, porque uno se pregunta de repente si uno es el único loco que está aquí, sacrificando tiempo, dinero, vida en el proyecto y de repente te das cuenta de que hay un montón de gente que está dispuesta y que lo único que se necesita es encontrarla (Benítez, 2016).

Interconexión de subjetividades e institucionalidad

Unisur es un proyecto político. El quehacer académico de los profesores y estudiantes forma parte de una serie de experiencias entre las que la formación académica es sólo una parte, una herramienta que debe ser puesta al servicio de otros proyectos mucho más cercanos a las comunidades. Después de un proceso de formación de cuatro años una estudiante entrevistada menciona:

Nadie me va a venir a decir cosas que piensen que yo no las voy a saber [...] Ya no me dejo pisotear, ya no me dejo discriminar, ya no me dejo que nadie me quiera manipular, ya no dejo que nadie me quiera minimizar ni como mujer, ni como ser humano, ni como una persona de un pueblo originario. Yo lucho por la defensa de mis derechos, no sólo de los míos sino de las personas que están a mi lado, de mis compañeros (Lucero, 2016).

Es una enunciación autoafirmativa en la que muestra una identidad de género, étnica y al mismo tiempo universal.

En términos de las formas que toma la experiencia se puede decir que la permanencia en el proyecto permite tener claridad sobre aspectos cotidianos que por su simpleza en ocasiones pasan desapercibidos, de un modo adicional al sentido de las múltiples pertenencias o la interseccionalidad —que además no es un contenido explícito en las licenciaturas de Unisur, pero que sí se identifica de manera clara en la reflexión sobre lo cotidiano—, por ejemplo, se puede mencionar:

El chiste es pensar tu comunidad, para mí no hay otro proyecto más grande que el hecho de que la gente que está en esos espacios donde nosotros vamos a trabajar piense su comunidad y a partir de eso tenga algunas herra-

mientas para consolidar poco a poco una vida mejor, condiciones materiales que le permitan superar de alguna manera la pobreza en la que vive. Tengo también la seguridad de que abrir incluso pequeños espacios [...] para que la gente y los estudiantes de las comunidades indígenas de Guerrero piensen en su comunidad es importantísimo. Y eso puede hacer el cambio que uno a veces siente que se necesita, no a nivel nada más de comunidad, a nivel mundial, a lo mejor (Flores, 2016).

En este sentido el hecho de que personas con diferentes perfiles puedan participar en espacios como Unisur tiene que ver con perspectivas políticas, profesionales y con historias de vida personales:

Yo conocí el proyecto justo cuando iniciaba actividades académicas, lo conozco porque yo estudiaba en la UAM y era algo que en la licenciatura se empezaba a conocer, a mí me interesa y pregunto por el proyecto porque había estado en algunas experiencias de educación intercultural también [...] Yo dije que sí a ir a Hueycantenango porque buscaba que no se empatare con otras actividades, empecé en tronco común, módulo IV, territorio e identidad (Villafuerte, 2016).

Esas otras experiencias de educación intercultural tienen una conexión en términos personales por la “necesidad de salir” (Villafuerte, 2016), tal vez no tanto de un espacio como de un paradigma o de entrar a uno distinto. Cabe recordar, por la edad de los profesores entrevistados, por su visión social y experiencias personales, que el EZLN es un referente, un faro ambiguo porque al mismo tiempo que se puede tomar como un polo de atracción al trabajo y la participación en proyectos pensados para población indígena, también existe la conciencia clara de que la autonomía, la justicia y la mejora en las condiciones de vida no significan lo mismo para el movimiento indígena en Chiapas que en Guerrero. Es decir, en Guerrero el movimiento indígena ha apelado al gobierno del estado como interlocutor y como responsable de atenderlos, de escuchar cuáles son sus necesidades y resolverlas, es ese el sentido también del mandato de las comunidades para la búsqueda del reconocimiento estatal de Unisur.

La relevancia del proyecto se puede percibir desde dos perspectivas, primero como propuesta educativa y política que incluso podríamos pensar más allá del discurso pedagógico, forma al formado y al sujeto en formación; la segunda desde un punto de vista humano, establece la posibilidad de que los implicados recojan conocimientos que en adelante llevarán y podrán mostrar en sus comunidades de origen. Ambas perspectivas pro-

pician una transformación bidimensional en la relación sujeto-realidad, donde lo político es humano en el sentido de que permite apropiarse y transformar su condición (Arendt, 2009).

Incluso podemos pensar que la función social de la institución se da independientemente de la omisión del estado de dar el reconocimiento; esto lo podemos observar en una serie de prácticas autogestivas que permiten la formación de sujetos críticos con compromiso social que pueden actuar en su realidad, muestra de ello es la participación de Unisur en las asambleas de organizaciones sociales y autoridades comunitarias para la búsqueda del reconocimiento constitucional de la población afrodescendiente, realizadas recientemente en las instalaciones de la universidad en Cuajinicuilapa; los eventos de cierre de módulo y otros, que además de la operación cotidiana de la universidad muestran el constante esfuerzo de sus miembros por mantenerla activa.

Nosotros a pesar de que el Estado no nos dé nuestro reconocimiento, a nosotros no nos interesa, nosotros vemos cómo le hacemos, a base de nosotros mismos pagamos las necesidades de nuestra escuela. Nosotros nos organizamos, somos una universidad que sabe organizarse pues. Nosotros hacemos nuestros eventos, nuestras actividades con ayuda de la gente que nos reconoce. Sí es necesario el reconocimiento para el recurso, para que nos construyan, para que se les pague a nuestros profesores que no reciben ningún sueldo, que lo hacen de manera, dando un servicio, devolviendo lo que a ellos se les ha enseñado (Lucero, 2016).

A pesar de eso, Unisur como espacio plural también encuentra en su cotidianeidad diferencias, posturas distintas y, sin embargo, a pesar de éstas:

estamos trabajando en un espacio donde la violencia en Guerrero la conocemos, la violencia del Estado la conocemos, y a lo mejor podríamos, no me gusta ser paranoica tampoco, pero también hemos tenido nuestros señalamientos [...] no es que no quiera ser su amigo, a lo mejor con algunos además del trabajo, además de ser mis compañeros y además de estar me jugando la vida con ellos porque incluso hasta en los recorridos en la carretera, uno pone en riesgo no regresar a veces a su casa (Flores, 2016).

Por eso se puede leer, en ocasiones lo personal se deja de lado, existe una sensación de que uno está en el proyecto por algo más: “Una de las cosas que me ha dejado todo este tiempo en Unisur es el hecho de saber que las relaciones interpersonales van y vienen y dependen de cada uno y de

cómo puedas relacionarte con los demás, pero que el trabajo en un proyecto es realmente lo que te define, tu espacio, es un espacio de trabajo y las relaciones interpersonales van y vienen” (Flores, 2016).

Podemos decir entonces que participar en Unisur y armonizar el proyecto político y personal en relación con los diferentes actores de la comunidad universitaria implica a los actores desnudarse y confrontarse consigo mismos en términos políticos, ideológicos, personales y profesionales. Incluso si pensamos en la composición mayoritariamente ciudadina del colegio académico, podemos afirmar que para quienes vienen de afuera se trata de desafiar la teoría comprendida desde un aula en una escuela con comodidades; de confrontar los prejuicios que sostienen una visión más colonizada del mundo, es transformar tanto la mirada como la palabra.

Para las personas locales, estudiantes y miembros de la comunidad, se trata de confrontar las circunstancias naturalizadas mediante el “así son las cosas”, avergonzarse de lo que se es por la palabra, por el pensar y por el actuar. En otros términos, la experiencia de participación en el proyecto, como estudiante, profesor o en el rol que sea, provoca la confrontación o deconstrucción de años de ser. Esto no es tarea fácil, lo señalan los entrevistados y no es un ejercicio que todos acepten y logren; Unisur no es un espacio para todos:

afortunadamente creo que la gente que ha permanecido en Unisur lo hace también por una cuestión de voluntad, entonces, incluso a uno mismo se lo puede estar llevando la chingada en términos personales y los vínculos te amarran. O sea los vínculos que estableciste nuevamente con los estudiantes y todo eso que te ha hecho pensar y que has puesto en la balanza y que has definido tu espacio de vida durante un periodo, quién sabe cuánto tiempo más, pero durante el periodo que hayas decidido lo asumes (Flores, 2016).

Pasa algo similar con los estudiantes, ellos permanecen por algo más que una inercia, al hablar, manifiestan un grado de conciencia sobre las problemáticas de la institución y una esperanza en que las cosas puedan mejorar:

Lamentablemente la matrícula de estudiantes está muy decaída, a veces no es tanto que el gobierno no nos reconozca sino que también hay estudiantes que no les interesa ya. Quieren ver un edificio, quieren tener aire acondicionado [...] pero no sé, están desperdiciando lo que es Unisur. Pero bueno, Unisur ahorita va muy bien, Unisur va levantando porque los estudiantes que estamos ahí nos mantenemos porque varios de los que estamos ahí nos vamos a titular con el reconocimiento que nos va a dar la univer-

sidad [UACM] y yo siento que sí, nos van a dar nuestro reconocimiento más adelante (Lucero, 2016).

En este sentido podemos afirmar que Unisur es un proyecto político, más allá de las consecuencias académicas asociadas al quehacer, más que las credenciales, “en realidad lo que está empujando no es un proceso sino una serie de procesos y que nosotros no vamos a ver en qué van a terminar muchos de ellos. Somos referente en la educación alternativa en muchos espacios” (Benítez, 2016). Pero no sólo para agentes externos, en términos de los estudiantes, al pensar en lo significativo de la universidad, mencionan que:

Unisur es una universidad que nace de la necesidad de los pueblos, de resolver esas problemáticas, de mostrar alternativas de solución y que —como dicen— no es para un grupo de jóvenes sino que es para todo aquel que crea que su comunidad puede llegar a transformarse en el sentido de no ser la mejor comunidad o el mejor pueblo, pero sí empezar la transformación de dejar lo tradicional, lo que nos enseñan desde los españoles que nos vienen a enseñar su lengua y todo esto, como que también en esa transformación se deja [...] no se pierde la cultura de cada pueblo, sino que la transformación nos dice cómo es la cultura, cómo es la identidad (Lucero, 2016).

Reflexiones finales

Participar en un proyecto que sea, tomando la frase del EZNL, “un mundo donde quepan muchos mundos”, sería “un proyecto donde caben muchas vidas”. El eje de nuestras vidas está orientado a partir de la experiencia guiada por una convicción del otro. Un otro que merece ser reconocido y repensado por sí mismo para que sea capaz de dotarse y ser partícipe de sus saberes, los cuales conducen a un trabajo colectivo en la dirección de lo que es mejor para la comunidad, que no necesariamente es lo mejor desde la perspectiva del otro. Conocerse implica saber quién es uno desde su contexto y su cultura. La fundamentación de la identidad responde a la diversidad, que en este caso hay en el estado de Guerrero, la identidad que te hace ser y con la que caminas. Por tal motivo Unisur crea su identidad reconociendo la de todos aquellos que colaboran con ella.

La construcción colectiva permite crear oportunidades para aprender críticamente; la sistematización de experiencias se torna importante y el

elemento a considerar en la construcción del conocimiento es procurar una apropiación crítica de la herencia histórica sociocultural, para poder ser actores en el espacio sociopolítico y económico, desde el aporte creativo y constructivo de la cultura.

Sujeto → experiencia → conciencia → crítica → comunicar
= sistematización del conocimiento

También es urgente y necesario retomar los aportes de las teorías tradicionales del aprendizaje, con el fin de confrontarlos con lo propio de las comunidades para lograr una construcción actual y dinámica en la transformación de las convergencias en la educación.

Bibliografía

- Arendt, Hanna (2009). *La condición humana*: Buenos Aires: Paidós, pp. 37-95.
- Bertely-Busquets, M. (coord.). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN.
- Flores Félix, José Joaquín (2008), "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en: OSAL, Observatorio Social de América Latina, año 8, núm. 23 (abril de 2008). Buenos Aires: CLACSO.
- González Apodaca, Érica, Isaías Aldaz, Esmeralda Bautista, Olivia Andrés, Juan Guzmán, Alfredo Martínez, Juan Santos, Jesús O. Rodríguez, Ernesto Hernández y Clotilde García (2011). "Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México", en Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)
- Vázquez López, José Jaime y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2013). "Del análisis institucional a la etnografía institucionalista". Entrevista a Patrick Boumard. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-17.

Entrevistas

Flores, julio de 2016.

Lucero, septiembre de 2016.

Benítez, abril de 2016.

Villafuerte, julio de 2016.

V.TESTIMONIO



El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual

Enrique Ávila Carrillo

Los maestros normalistas, que en esta etapa neoliberal están siendo vilipendiados de manera brutal, son los descendientes de aquellos que, en los años posteriores a la culminación del periodo armado de la Revolución Mexicana, se distinguieron por su tenaz y responsable lucha contra los intereses de los terratenientes nacionales y extranjeros y, desde luego, contra el oscurantismo de la Iglesia Católica.

El primer día del gobierno de Lázaro Cárdenas entró en vigor el nuevo texto del artículo 3º constitucional, la orientación socialista del mismo creaba urgentes necesidades; entre ellas, destacaba el requerimiento de grandes contingentes de profesores, decididos a llevar la nueva orientación ideológica del régimen a los más lejanos confines de la nación, en esa coyuntura favorable a la proliferación de escuelas de enseñanza básica, los normalistas desempeñaron un papel protagónico de primer orden.

La creación, durante el cardenismo, de las normales rurales y el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de las ya existentes, llevó a experimentos educativos, sociales y desde luego identitarios, entre los maestros y los alumnos que impulsaron a no pocos egresados de esas instituciones a tener un objetivo bien definido en su vida profesional, que no era otro que fundirse con las necesidades de los más humildes de esta nación.

La implantación de la educación socialista incrementó sustantivamente el número de escuelas de educación básica, pues en 1934 existían 7 963 y en 1939 eran ya 12 208; esta vocación por fundar centros escolares se reflejó también en la creación de plazas estatales y federales para maestros rurales, que se elevaron de 11 432 en 1934 a 15 616 en 1939 (Raby, 1974: 43).

En esta etapa se creó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que fue la organización estudiantil más antigua

del país y el núcleo de casi todas las escuelas normales rurales, regionales, campesinas y de las centrales agrícolas, y que sigue tenazmente defendiendo los principios del normalismo en los terrenos políticos y académicos (Ávila Carrillo *et al.*, 2014: 61).

El arribo al poder de Manuel Ávila Camacho trajo un sustantivo cambio de orientación política e ideológica; además, se agudizaron las contradicciones internas por el estallido de la Segunda Guerra Mundial y el ingreso de México a la contienda en 1942.

Octavio Véjar Vázquez, segundo secretario de Educación Pública del gobierno avilacamachista, propuso implantar la “escuela del amor”, que eliminaría el conflicto de clases, se impondría sobre los obstáculos que surgieran y enseñaría a los mexicanos a tener amor los unos por los otros. Este arbitrario funcionario decidió que la equívoca situación de la enseñanza en México, tanto rural como urbana, era un problema moral y que el progreso sólo era posible con la liberación de la originalidad; dado que la originalidad había surgido en la Conquista, no había nada de valor en la herencia prehispánica (Ruiz, 1977: 94-95), en otras palabras el indígena y, sobre todo, el profesor normalista rural debían aprender de la ciudad y adoptar los conceptos urbanos como modelo.

La sustitución del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) trajo consigo un nuevo gobierno, dirigido por Miguel Alemán, quien inició su administración en un contexto proclive al anticomunismo. La represión, la declaración de que las huelgas eran inexistentes, la ocupación por la fuerza pública de locales sindicales y sociales, el encarcelamiento de opositores a su régimen, así como la subordinación abyecta a las directrices políticas, económicas y sociales que dictaba la banca internacional con sede en Nueva York fueron la constante del sexenio alemanista.

En este ambiente de represión los profesores normalistas de enseñanza primaria del Distrito Federal realizaron dos paros de 24 horas, el 6 y el 13 de octubre de 1948. También marcharon en una nutrida manifestación el 7 del mismo mes, cuyas demandas fueron aumento de 30 por ciento a su salario y democracia sindical. La fuerza del movimiento, pero sobre todo el apoyo de la población, obligaron a las autoridades a otorgar un aumento sustantivo a los normalistas y de esta manera trataron de mediatizar la lucha de los profesores de la sección novena del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fundado en diciembre de 1943 en la Ciudad de México.

La inconformidad de los normalistas se expresó de manera recurrente entre 1956 y 1960, cuando los profesores, encabezados por Othón Salazar Ramírez, intentaron todo lo imaginable en cuanto a táctica sindical para obtener el reconocimiento a su lucha. Sin embargo, el gobierno priísta de López Mateos los reprimió, cesó, encarceló y con estas medidas coercitivas el movimiento normalista de los profesores capitalinos bajó de intensidad en los años siguientes.

El estallido del movimiento de 1968 representó para los normalistas una enorme posibilidad de realizar una intensa actividad a favor de la causa estudiantil, no es posible analizar el 68 en el interior de la república sin acudir a la labor propagandística y de organización que llevaron a cabo los estudiantes de las Normales Urbanas y los de las Normales Rurales. Esta intensa actividad se vio reflejada en manifestaciones de rechazo a la política de Díaz Ordaz en lugares tan lejanos como Mérida, Ciudad Juárez, Durango, Oaxaca, Puebla, Cuernavaca y otras ciudades de la nación. El régimen diazordacista contestó de inmediato a la intensa actividad de los estudiantes normalistas, tomó una clara venganza contra las normales rurales al clausurar, entre 1969 y 1970, 16 planteles que fueron convertidos en secundarias agropecuarias.

Las violentas acciones del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971, perpetradas por el Estado mexicano, replegaron en cierta medida las luchas de los normalistas, las cuales se enfocaron con mayor énfasis a la creación de organizaciones disímboles, que abarcaron desde la guerrilla —urbana, campesina y obrera— hasta el establecimiento de tendencias sindicales al interior del SNTE.

También cabe destacar la inconformidad social, reflejada en el surgimiento de agrupaciones guerrilleras, cuyos principales cuadros políticos tenían su origen en las escuelas normales, tal fue el caso del asalto al cuartel Madera en Chihuahua (1965) por los integrantes del Grupo Popular Revolucionario, entre los que destacaba el maestro normalista Arturo Gámiz, y los focos de resistencia en el estado de Guerrero, entre los que se contaban la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria y el Ejército de los Pobres, dirigidos por los profesores Genaro Vázquez Rojas y Lucio Cabañas Barrientos respectivamente. Cabe mencionar que Genaro Vázquez cursó los primeros años de la carrera en Ayotzinapa, pero culminó sus estudios en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México, y Lucio Cabañas sí egresó de la institución educativa rural, que en la actualidad está siendo agredida de manera brutal por los pode-

res municipal, estatal y federal y, supuestamente, además, por el crimen organizado. A finales de la década de 1970, el descontento en el magisterio era grande, sobre todo por demandas presupuestales, salariales y de democracia interna; por ejemplo, en septiembre y octubre de 1979 los normalistas de El Quinto, Sonora; Del Desierto, San Luis Potosí; de Real del Puente, Morelos, y de Arteaga, Michoacán, que solicitaban aumento de presupuesto, fueron reprimidos por los granaderos de la Ciudad de México y regresaron a sus escuelas con la idea de que el gobierno era sordo y mudo ante sus demandas.

Se puede decir que desde 1940 hasta 2016 los presupuestos destinados a las Normales Rurales han tenido un descenso significativo, circunstancia que se ha reflejado no sólo en los sueldos de los maestros, sino también en el nivel de vida a que los alumnos son sometidos, la escasez de artículos de primera necesidad es una constante en la vida cotidiana de los alumnos de las normales rurales que aún subsisten.

Esta absurda situación creada por las diversas burocracias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los últimos 75 años, obliga en la práctica a que los normalistas de Ayotzinapa, Tiripetío, Amilcingo, Arteaga, Cañada Honda y otras normales rurales, se vean obligados a movilizarse constantemente, con la finalidad de encontrar soluciones a sus demandas, que son fundamentalmente contra la represión (caso emblemático es la actitud de las autoridades estatales y federales en contra de la normal Raúl Isidro Burgos) y para solicitar aumento presupuestal (comida, agua, material didáctico, reparación de aulas, dormitorios, laboratorios, etcétera).

Es obvio que la política neoliberal no contempla la educación normal como uno de sus ejes prioritarios, sino al contrario, lo visualiza como un obstáculo que derribar, con la finalidad de imponer sus planes privatizadores; un ejemplo son las declaraciones emitidas el 3 de diciembre de 2013, por el “protohombre”, en cuya gestión como gobernador del Estado de México se vieron incrementados exponencialmente los femicidios hasta porcentajes inauditos; es el mismo burócrata que fungió como secretario de Gobernación del régimen zedillista y desconoció su firma en los “Acuerdos de San Andrés Sacam’chen de los Pobres”, con el argumento de que los signó bajo el efecto de 16 chinchones (anís); este siniestro priísta actuó omisamente en la masacre de Acteal y desoyó las urgentes recomendaciones sobre el huracán Paulina que devastó el puerto de Acapulco; en ese momento, Emilio Chuayfett Chemor se desempeñaba como encargado de la educación en la administración peñanietista

y afirmó que las normales deben ser reestructuradas para adecuarlas a los requerimientos de los nuevos retos, es decir a las exigencias del neoliberalismo, en otras palabras, adaptarlas a las pretensiones de sus peones de brega, la organización empresarial Mexicanos Primero.

A partir de la entronización del modelo neoliberal en el sexenio delamadridista y por consiguiente de la participación abierta de la iniciativa privada en la educación básica, nuestro país no ha mejorado, existen millones de analfabetas y millones de niños sin escuela; un rezago de más de 30 millones de adultos sin culminar la instrucción básica, y cerca de 14 millones de jóvenes sin acceso a la formación media y superior, que en consecuencia, tienen cancelado su futuro (Aboites, 2013). Es ésta la política que enfrentan los normalistas en una gran cantidad de estados de la república. Los mítines, plantones, movilizaciones, tomas de casetas de cobro en autopistas y otras formas de presión son, en última instancia, medidas que se han adoptado ante la actitud nefasta de gobiernos que no ven ni oyen nada que no sea su concepción del mundo ideal globalizado.

La brutalidad desatada por las fuerzas represivas del Estado contra los integrantes de la comunidad normalista de Ayotzinapa en los últimos años sólo demuestra que los sectores hegemónicos no están dispuestos a perder sus zonas de obtención de riqueza (minería a cielo abierto, maderas preciosas, sembradíos de amapola, marihuana y otros enervantes, secuestros, extorsiones y cobros de piso).

Es un secreto a voces entre los pobladores de las regiones azotadas por la violencia que la colusión entre los presuntos integrantes del crimen organizado y las fuerzas armadas municipales, estatales y federales es una constante a la que deben enfrentarse cotidianamente miles de habitantes de esas regiones rurales del país.

El 26 de septiembre de 2014 en Iguala, un grupo de estudiantes de Ayotzinapa, que realizaba una labor de “boteo”, con la finalidad de obtener recursos para su manutención, así como para su traslado a la marcha del 2 de octubre en la Ciudad de México, fueron atacados por fuerzas municipales, con el pretexto de que habían intentado boicotear un baile del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) local, que se realizaba en la plaza de armas de esa ciudad. La brutalidad policíaca dejó una cifra preliminar de cuatro fallecidos, número que aumentó a seis. Los policías también dispararon contra un camión que transportaba a los futbolistas semiprofesionales de Chilpancingo y mataron a uno de sus jugadores.

En esa acción estaba presente el batallón 27 del Ejército Mexicano cuya sede está a trescientos metros del lugar de la masacre, y que según versiones de los priístas se mantuvo al margen. La realidad es que la historia de represión continua que se ha llevado a cabo durante decenios contra la población guerrerense lleva a pensar que los estudiantes desaparecidos fueron entregados a las fuerzas militares. Recuérdense los “vuelos de la muerte” durante el gobierno priísta de Rubén Figueroa, lo cual nada tendría de extraño con el actual gobernador priísta-perredista de larga secuela represiva (El Charco, 12 de diciembre de 2011, Chilpancingo y Aguas Blancas).

La actividad de búsqueda de una identidad colectiva, que la mayoría de los egresados de la Normal Raúl Isidro Burgos realiza en las comunidades campesinas e indígenas a las que son enviados como profesores, los lleva constantemente a tener fricciones con el crimen organizado que resiente la acción de los maestros, como algo contrario a su libre expansión comercial. No es remoto que con el apoyo de las fuerzas federales (policía y ejército) se esté tratando de ocultar un crimen de lesa humanidad en contra de los normalistas desaparecidos y dar un escarmiento a todos aquellos grupos que se organizan al margen de las instancias gubernamentales. Las Policías Comunitarias surgidas en ese estado tienen como principal objetivo detener la ola de violencia contra los pobladores más humildes del país, pero que han dado un ejemplo de dignidad ante el embate de las fuerzas represivas estatales y no estatales.

En esta macabra política gubernamental está implicada de manera directa la cúpula del Partido de la Revolución Democrática (PRD) que, con criterios pragmáticos y mercantilistas, ofrece sus candidaturas al mejor postor, sin importar su ideología y mucho menos su concepción de la praxis política; lo único que les interesa es la ganancia como organización usurera. Se piensa utópicamente que con poner en charola de plata la cabeza del presidente municipal y dejar al libre albedrío del gobernador la decisión de si renuncia o no, el problema se solucionará. Esta salida de perogrullo es una tomada de pelo para los mexicanos, que debemos tener claridad sobre el problema que enfrenta la nación, cuya génesis está en las entrañas del Poder Ejecutivo federal, el culpable directo de toda la crisis de inseguridad que vive el país tiene nombre y apellido, se llama Enrique Peña Nieto, quien en los últimos años ha estado claramente coludido en la toma de decisiones represivas, con la intención de resolver conflictos sociales (Atenco, Tlatlaya, primero de diciembre de 2012 y otras).

La desaparición de poderes en Guerrero sólo retardaría las investigaciones, si de verdad se están llevando a cabo. Esta lentitud y enredo burocrático de las medidas que lleven al encuentro de los 43 normalistas desaparecidos hace creer, cada vez con mayor intensidad, que la presencia del ejército en esa acción no fue sólo en calidad de observador y que se deben abrir varias líneas de indagación en torno a los cuarteles de esa entidad federativa.

En esta etapa aciaga de brutalidad capitalista, en la cual se pretende culpar de la crisis educativa a los normalistas y, en general, a los profesores de educación básica, se deben contemplar con detenimiento la serie de medidas antipedagógicas que los diversos regímenes políticos pro empresariales han aplicado mecánicamente en el sistema educativo en los últimos decenios; es necesario recordarles a estos personeros del poder que todos ellos (los funcionarios) pueden leer y escribir gracias a las enseñanzas de un profesor normalista que de manera meticulosa y tenaz los enseñó a razonar y a discernir sobre la realidad que los rodeaba.

Considero, como profesor normalista, que los desaparecidos deben ser presentados vivos ante la sociedad del país. Las prácticas fascistas no deben sentar carta de naturalización en la confrontación de ideas y modos de organizarse que los mexicanos decidamos crear en nuestro diario trabajo.

Bibliografía

- Aboites, H. 2013. “¿El interés superior de los niños y jóvenes en la educación?”, *La Jornada*, 26 de octubre, p. 14.
- Ávila Carrillo, E. et al. 2014. *Educación, rebeldía y resistencia*. México: Uníos.
- Raby, D.L. 1974. *Educación y revolución social en México*. México: Sepsetentas.
- Ruiz, R.E. 1977. *México 1920-1958, El reto de la pobreza y del analfabetismo*. México: FCE.



Los autores

Carlos Joaquín Alejandro. Licenciado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Becario de Investigación del Cuerpo Académico Educación y Políticas Educativas adscrito a la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMéx. Candidato a maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco.

Enrique Ávila Carrillo. Estudió historia en la Escuela Normal Superior de México. Representante de la Normal en el Consejo Nacional de Huelga de 1968. Fundador de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Autor de libros de texto, como *Atlas de Historia de México* y *Semblanzas de Historia de México. Siglos XIX, XX y XXI*, entre otros.

Denisse de Jesús Cejudo Ramos. Doctora en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y actualmente profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación son los movimientos estudiantiles y las instituciones educativas como espacios de conflicto en la segunda mitad del siglo XX, teoría social e historia oral.

Rosa María Cruz Guzmán. Docente de educación preescolar, con estudios de maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco. Actualmente ejerce como formadora de docentes de educación preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Cuitláhuac Alfonso Galaviz Miranda. Licenciado en Historia por la Universidad de Sonora y maestro en Sociología Política por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Luz María Garay Cruz. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en comunicación, especialista en comunicación educativa. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Roberto González Villarreal. Profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. Doctor en Economía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Libros recientes: *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud* (2013), *La gestión de la violencia escolar*, coordinado con Lucía Rivera Ferreiro (2014), *Ayotzinapa: la rabia y la esperanza* (2015), *Los poderes percutidos. El proceso legislativo de la reforma constitucional en educación 2012-2013* (2016) y *Anatomía política de la reforma educativa* (2017), con Lucía Rivera Ferreiro y Marcelino Guerra Mendoza.

Marcelino Guerra Mendoza. Licenciado en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestro en Política Pública Comparada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede México. Actualmente es docente de tiempo completo en la Licenciatura en Administración Educativa y en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ha publicado *Gestión de la educación básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación*, es coautor de *Los poderes percutidos. El proceso legislativo de la reforma constitucional en educación 2012-2013* y de *Anatomía política de la reforma educativa*, entre otros. Sus temas de interés son política y gestión educativa y escolar, gobernabilidad de la educación básica y prácticas educativas, pedagógicas y de subjetivación.

Samael Hernández Ruiz. Sociólogo y maestro en Educación. Premio Nacional de Educación, 1984. Investigador retirado del Centro de Graduados del Instituto Tecnológico de Oaxaca y de la Universidad Autónoma Benito Juárez. Asesor general del Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (1998-2010). Actualmente es presidente de Bisiá-México, A.C.

Patricia Medina Melgarejo. Profesora normalista, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de investigación: corporalidad, identidad, memoria, conocimiento y territorialidad, comprensión de las memorias políticas en las experiencias

histórico-culturales de la acción de habitar de los sujetos sociales situados, construyendo diálogos reflexivos y horizontales basados en las experiencias de movimientos sociales latinoamericanos a partir de la historia oral, la filosofía política y decolonial.

Isidro Navarro Rivera.

Guadalupe Olivier. Socióloga de la educación, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con formación en política de la educación. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. Profesora del doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la UPN. Miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Líneas de investigación: educación y movimientos sociales; privatización educativa y resistencias. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Hugo Daniel Ozuna Meza. Miembro del #YoSoy132Acapulco. Estudió Derecho en la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero, en Acapulco.

María del Rosario Pacheco Torres. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco, actualmente es profesora en la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur).

Angélica Rico Montoya. Periodista por la Universidad de Celaya, y maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco. Corresponsal en el conflicto armado de Chiapas (1994-1998). Responsable de proyectos educativos, culturales y autogestivos en comunidades indígenas de Chiapas. Doctorante en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: prácticas de resistencia de niños y mujeres zapatistas frente a la contra-insurgencia, educación y autonomía como prácticas decolonizadoras y subjetividades, resistencia y memoria.

Lucía Rivera Ferreiro. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN). Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Movimientos conservadores. Filantropía corporativa en la escuela pública”, capítulo que forma parte del libro *Educación, política y movimientos sociales*, coordinado por Guadalupe Olivier. Es coautora, junto con Roberto González Villarreal y Marcelino Guerra, de *Poderes percutidos* y de *Anatomía política de la reforma educativa* que forman parte de un proyecto colectivo de investigación que estará integrado por cuatro textos.

Leticia Rocha Herrera. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco en Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. Doctora en Filosofía, por el Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología), de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación son filosofía de la educación, filosofía moral y política, educación ciudadana y valores, y política educativa.

Cristhian Rodrigo Salas Carranza. Licenciado en Economía, profesor en bachillerato y licenciatura abierta en la Universidad América Latina. Ha participado en proyectos de investigación de economía ambiental y economía de la educación. Fundador de la organización de la sociedad civil (OSC) Comunidad Raíz Zulia. En 2013 se unió al movimiento #YoSoy132Acapulco.

Sergio Tamayo. Doctor en Sociología por la University of Texas en Austin. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Azcapotzalco, miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Jefe del Área de Investigación en Teoría y Análisis de la Política del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Autor de seis libros y artículos especializados.

Irma Karina Torres Rojas. Licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco, creó el proyecto educativo Seminario Interdisciplinario de Teoría Educativa Contemporánea (SITEC) en esa misma institución educativa, tiene un diplomado en Historia, Pensamiento y Problemáticas Contemporáneas de América Latina de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), un curso de investigación y docencia sobre desarrollo autosostenible de

la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha participado como ponente en distintos encuentros universitarios, como el I Coloquio Estudiantil sobre Identidades en América Latina, UNAM, el II Congreso de Sociología Rural y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Chapingo, y el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Santiago de Chile.

Darío Velasco García. En la actualidad participa en el movimiento #Yosoy132Acapulco y en otros movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil (osc) locales y nacionales. Estudiante del Instituto Internacional de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del comité organizador de la revista *Politeia Altimaranista* de la misma institución. Promotor cultural.

Mario Alberto Velázquez García. Egresado de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Sociología por El Colegio de México. Profesor-investigador de El Colegio del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Su publicación más reciente es “Recursos del Estado mexicano contra los movimientos sociales: las distintas manos de leviatán”.

Resistencias y alternativas.
Relación histórico-política de movimientos sociales en educación
editado por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco,
Editorial Terracota y la Red Mexicana
de Estudios de los Movimientos Sociales. Se terminó de imprimir
en Editorial Color S.A. de C.V., Calle Naranjo 96, Colonia Santa María la
Ribera, 06400, Ciudad de México. En su composición
se utilizaron tipos Bembo Regular.