

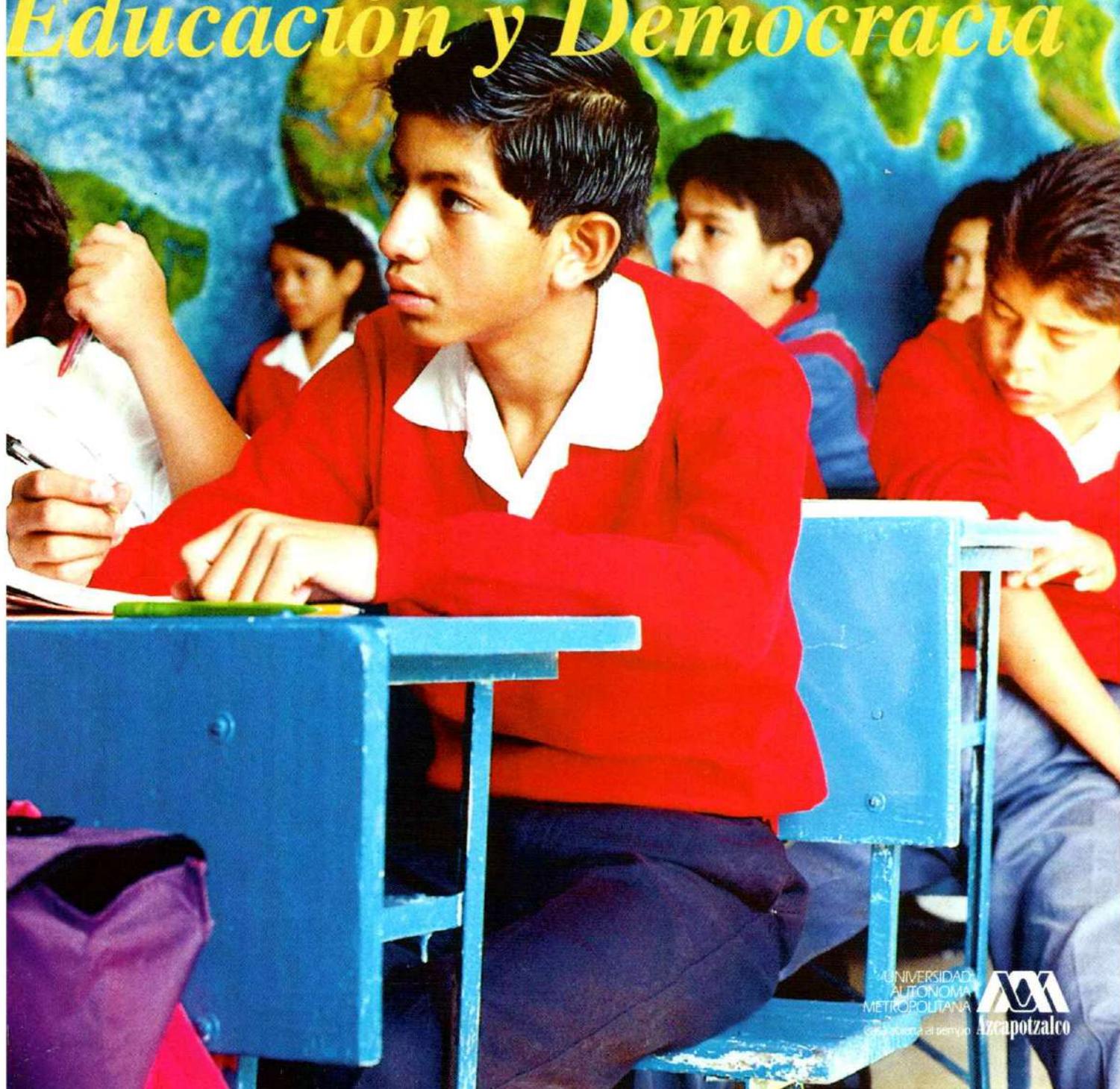
ISSN 0186-1840
enero-febrero, 1998
año 14, \$ 20.00

EL Cotidiano

Revista de la realidad mexicana actual

87

Educación y Democracia



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Azcapotzalco





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo

Rector General

Dr. Julio Rubio Oca

Secretaría General

Mtra. Magdalena Fresán Orozco

Rectora de la Unidad Azcapotzalco

Mtra. Mónica de la Garza Malo

Secretario de la Unidad

Mtro. Jordy Michelli

**Director de la División de Ciencias
Sociales y Humanidades**

Mtro. Víctor Sosa Godínez

Jefe del Departamento de Economía

Dr. Ernesto H. Turner Barragán

Coordinador de la Carrera

Jefa del Departamento de Sociología

Dra. Paz Trigueros Legarreta

Coordinadora de la Carrera

Mtra. Ana Ma. Durán Contreras

EL Cotidiano

Revista de la realidad mexicana actual

Director: Dra. Miriam Alfie C.

Editor: Ezequiel Maldonado

Consejo Editorial: Miriam Alfie, Alejandro Favela, Carlos García, Marco Antonio Leyva, Luis Méndez, José Othón Quiroz T., Juan Reyes del Campillo, Sergio Sánchez

Coordinadores de las secciones fijas

Análisis de Coyuntura: Alejandro Favela, Luis Méndez

Conflictos obrero-patronales: José Othón Quiroz T., Sergio Sánchez

Economía Nacional: Cristian Leriche

Procesos Políticos: Marco Antonio Leyva, Juan Reyes del Campillo

Relaciones Internacionales: Miriam Alfie, Silvia Velez

Grupo de Evaluadores

Hugo Aboites, Jaime Aboites, Arturo Angurano, Alejandro Carrillo, Michel Chauvet, Adrián de Garay, Enrique de la Garza, Jorge Fernández, Rosa Albina Garavito, Celso Garrido, Manuel Gil, Lucino Gutiérrez, Alenka Guzmán, Luis Hernández, Cristian Leriche, Julio Moguel, Juan Mora, Jacqueline Ochoa, Sylvia Ortega, Nora Pérez-Rayón, José Luis Piñeyro, Miguel Ángel Rivera, Rosario Robles, José Antonio Rojas, Miguel Ángel Romero, Norma I. Veloz, Godofredo Vidai, Francisco Zapata

Productor Editorial: Teresa Garza

Coordinación Administrativa: Adriana Corona M.

Distribución: Adriana Corona, Alejandro Díaz, Víctor H. Ramírez

Diseño y producción: Ediciones y Gráficos Eón, S.A. de C.V.

EL Cotidiano

Revista de la realidad mexicana actual

Es el producto de un proceso de investigación, que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.

Por otra parte, es el resultado de la conjugación de intereses teóricos de una serie de investigadores, que han adoptado como desafío el referirse a la realidad inmediata, intentando superar, aunque sea en mínima parte, el sentido común.

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos, pluralista, abierto a la crítica, por tanto no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduce a las investigaciones de largo plazo, ni al juicio periodístico, sino que es posible también referirse al presente en forma rigurosa.

Fundadores: Rosa Albina Garavito, Augusto Bolívar, Edmundo Jacobo Molina

- Informes, correspondencia y suscripciones a:
Adriana Corona Miranda
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Azcapotzalco. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. San Pablo 180 Edif. E, cubículo 004, Col. Reynosa Tamps., México, DF, Tel. 724 45 36 y 724 43 09
Apartado Postal 32-031, México 06031, DF

Representantes en provincia

Cuernavaca, Mor.: Miguel Melo González, Tels. 17 00 44 y 13 90 83
Hermosillo, Son.: Francisco Javier Machado Mendivil, Tel. 18 14 94
Jalapa, Ver.: Prof. Lauro Trujillo A. y/o Lic. Olivio Jarvio Fernández, Tel. (0128) 14 63 82
Michoacán: Lic. Guillermo Vargas Uribe
Monterrey: Raúl Rubio, Francisco Veloz y César Gutiérrez. Tel. 40 30 45
Lic. Sergio Marroquí R., Tel. 337 60 53
Puebla: Germán Sánchez Daza, Tel. 45 03 70
Toluca: Lic. Héctor Rojas Ortiz, Tel. (0172) 13 03 46, Fax. 13 03 56
Torreón: Rafael Zuno Sandoval
Tijuana: Víctor Alejandro Espinoza, Tel. 88 00 38
Veracruz: Raúl Arias y Héctor Amezcua
Zacatecas: Rodolfo García Zamora, Tel. 280 22
Zumpango, Edo. de Méx.: Rubén González Mora, Tel. 01779 625 29.
01591 7 14 06, Fax: 01591 7 02 02

Foto de portada: Raúl Ramírez Martínez

Los artículos firmados son responsabilidad del autor.
Certificado de Licitud de Título No. 5306.
Certificado de Licitud de Contenido No. 4086,
ambos de fecha 18 de julio de 1990.
El uso exclusivo del título de la revista está reservado ante la Dirección General de Derechos de Autor por la UAM



Av. México Coyoacán 421, Xoco, Col. General Anaya, México, D.F.
Tels. 604-1204 y 688-9112

EL Cotidiano

Revista de la realidad mexicana actual

87

enero-febrero, 1998

ÍNDICE

Presentación 3

Autonomía social

El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?

Susan Street. 7

Educación y poder popular en Oaxaca

Miguel Ángel Elorza M. 16

Democratizar la educación

Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político culturales

Marcela Gómez S. 23

Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza.

Alfredo Guerreto T. 31

Democratización de la Educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales

Elsie Rockwell. 38

Conducción estatal

Crisis de la conducción educativa en México: nuevos actores y propuesta

Hugo Aboites. 48

Análisis de coyuntura

¿Fin del letargo sindical?

Marco Antonio Leyva P.
Javier Rodríguez L. 60

Política de vivienda

La política habitacional para sectores de escasos recursos en el Distrito Federal: Fividesu y Fonhapo

Ana María Durán C.
María Teresa Esquivel H. 11

Conflictos obrero-patronales

Maestros, el conflicto por la democracia sindical: testimonio de tres experiencias

Rogelio Sosa. 82

Derechos humanos

Condición de género entre las huicholas de Nayarit

Lourdes C. Pacheco. 94

Chiapas: perspectivas de la sociedad civil

Sociedad civil y democracia en Chiapas

Ma. del Carmen García A. 102

Relaciones México-Estados Unidos

Industria maquiladora de exportación: desechos tóxicos y salud ambiental

Miriam Alfie C.
Luis Méndez B. 111

Reseñas

Viento del Norte TLC y privatización de la educación superior en México

Alfredo Guerrero T. 127



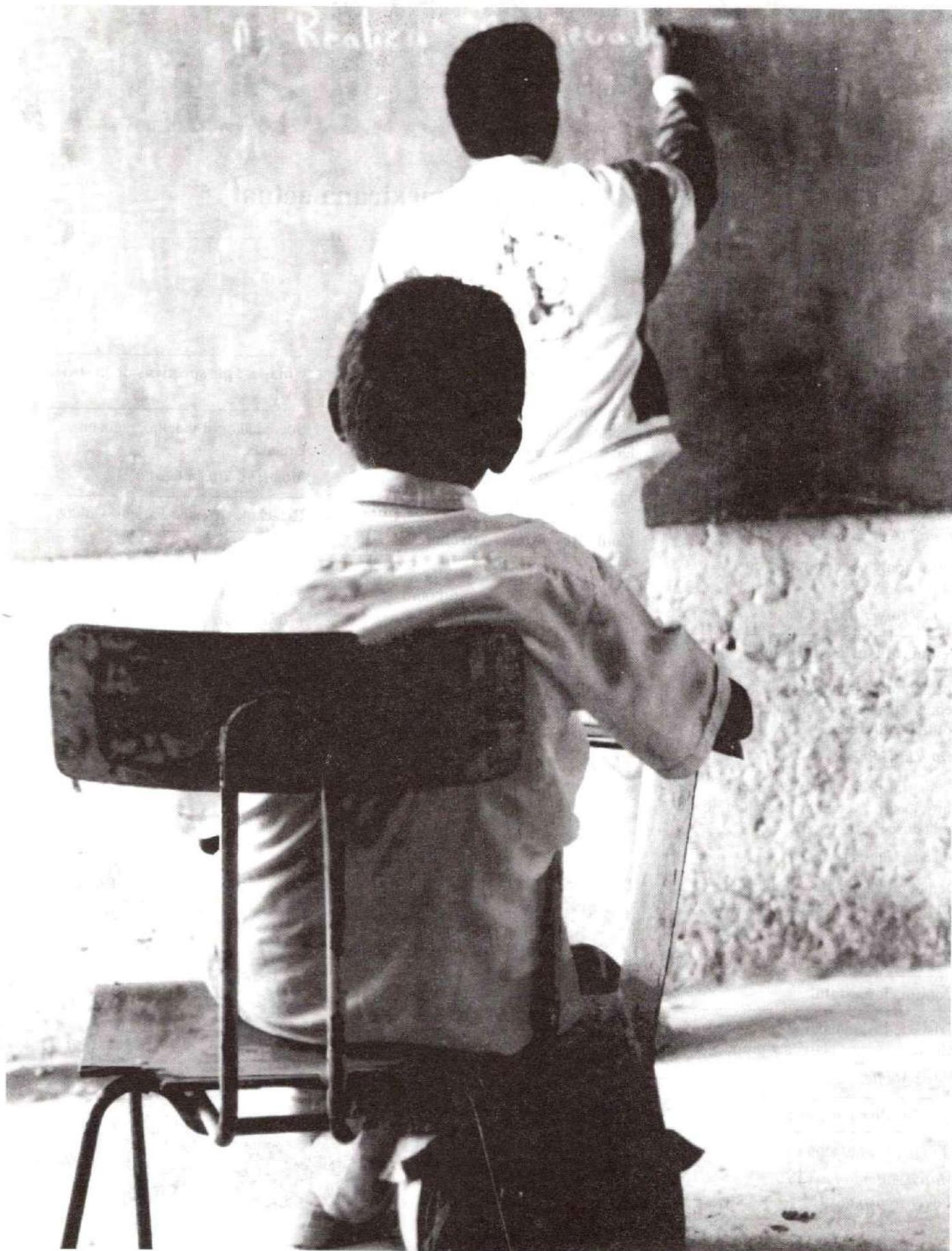


FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

Presentación

Este número de *El Cotidiano* aborda la compleja cuestión de la educación y democracia. Lo hace en un contexto posterior y muy distinto al que vio surgir la propuesta oficial de participación social en 1992. En esa ocasión el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación* definió los términos y límites de la relación entre los ciudadanos, las organizaciones y el Estado en la cuestión educativa. Un año más tarde, con algunas importantes modificaciones la propuesta contenida en el *Acuerdo* se convirtió en parte de la Ley General de Educación. En resumen, en un lapso que probablemente no fue mayor a los dos años, de manera discreta se propuso a los gobernadores de los estados los términos de la descentralización y de la participación social, se firmó y publicó el Acuerdo signado por los gobiernos de los estados, federal y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se institucionalizó como parte de la ley reglamentaria del artículo 3^o, constitucional, todo de 1992 a 1993. Fue una manera de abrir y cerrar rápidamente el tema, y dejarlo así sellado.

El expediente, sin embargo no pudo cerrarse, ni es previsible que vaya a serlo en el futuro próximo. Por el contrario el nuevo periodo que vive el país a partir de 1994 está generando expresiones y cambios de una magnitud tal que hacen sumamente difícil que la educación permanezca como un compartimiento estanco y ajeno a lo que en derredor suyo se derrumba y construye. El fin de una hegemonía de setenta años de un solo partido y el comienzo del fin del presidencialismo, están dejando en una situación de profundo desfase a un sistema educativo público que precisamente fue pensado y desarrollado a la sombra y de manera armónica con esa hegemonía y presidencialismo. En el contexto de una sociedad mucho más plural y donde grupos anteriormente marginados exigen ahora una participación a todos los niveles resulta cada vez más anacrónica la existencia de una educación de amplitud y carácter nacional que es responsabilidad exclusiva y directa de una persona, el Presidente de la República. Es sintomático que el artículo 3^o actual establezca que será "el Ejecutivo Federal (el que) determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República", pero más sintomático el que esta frase haya sido añadida todavía en 1993. Habla claro de cómo el ingreso del país a la modernidad neoliberal ciertamente no incluía una propuesta de democratización de la educación que fuera más allá del reducido ámbito de los consejos de participación social.

Propuestas para una nueva conducción

En los hechos, este desfase se ha manifestado de manera explícita y casi inmediata en el terreno de las propuestas políticas. Desde el mismo año 1994, por ejemplo, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) en la campaña presidencial, ya proponía la creación de una "Convención Educativa Nacional" dotada de una amplia representación social, y encargada de determinar las grandes líneas de un nuevo proyecto educativo de la sociedad.¹ Proponía también "devolver la educación a la sociedad... vincularla al proceso de creciente participación y ejercicio del poder de todos los ciudadanos... (y hacer de la) escuela un lugar donde se aprenden desde temprano las prácticas y significados de la democracia en todos los órdenes..."² Más tarde, en 1997, a propósito de las elecciones por el gobierno de la ciudad de

México, el Partido Acción Nacional (PAN) sugería en su plataforma que la conducción unilateral no propiciaba una mejor calidad: "la educación es una responsabilidad que no puede recaer sólo en el gobierno. En esta tarea se requiere la participación de todas las instancias públicas y privadas que contribuyan en la construcción de una educación de mejor calidad",³ si bien a este criterio no se añadía alguna propuesta concreta que lo expresara. Para el PRD, la conducción unilateral era vista como un obstáculo a la participación y creatividad: "la dirección centralizada y autoritaria que impone al sistema educativo el régimen político, impide la participación creativa de maestros, alumnos, padres de familia y comunidades locales, diluyendo los lazos entre ellos y dificultando la acción corresponsable..."⁴ En concreto proponía el establecimiento de "una red de consejos que abarquen los de centro escolar, zona educativa, por delegación política culminando con el Distrito Federal; esta instancias serán constituidas con representantes de educadores; padres de familia, sociedades de alumnos y en su caso, especialistas de distintas disciplinas."⁵ Igualmente, proponía la creación de distintas disciplinas." Igualmente, proponía la creación de un "Consejo Metropolitano de la Educación Superior, formado por representantes de los diferentes actores que participan en ella: autoridades gubernamentales y universitarias, maestros, alumnos y sindicatos del sector."⁶

También en el seno del trabajo educativo a nivel básico y superior, hay también inquietud creciente por los efectos que trae en el proceso educativo el fuerte componente de autoritarismo que impone una pesada estructura centralizada y burocrática. En el seno del magisterio, esta inquietud muchas veces se encuentra implícita en la crítica a la subordinación a que se ven sujetos los maestros de manera creciente como con la Carrera Magisterial.⁷ otras veces aparece referida de manera expresa al autoritarismo como represor del despliegue de potencialidades innovadoras de los profesores.⁸ Desde el ámbito académico-científico han surgido además propuestas concretas, como la que propugna la creación de un Consejo Nacional de la Educación, la Ciencia y la Cultura cuyos integrantes serían nombrados por el Congreso de la Unión.⁹

Muchas preguntas pendientes

Estas y otras propuestas que crecientemente circulan en el sector educativo, muestran el interés por explorar este camino y, al mismo tiempo, la expectativa de que un cambio de fondo en la conducción de la educación puede traer consigo una mejor educación. Pero también implícitamente dan una señal de alarma respecto de la necesidad de discutir contra reloj las implicaciones y diversos ángulos de las nuevas rutas que ahora parecen abrirse. Ante la perspectiva de que ocurra pronto un cambio en lo que ha sido la conducción de la educación en los últimos setenta años hay infinidad de aspectos que debieran discutirse para que al menos existiera la conciencia de la necesidad de atar muchos cabos al comenzar a andar en esta dirección. Es una tarea urgente porque es evidente que cada vez más existen condiciones para que este cambio ocurra –tanto por el agotamiento mismo del modelo, como por el cambio en el panorama político– pero éste debe ser precedido y acompañado de una discusión de los dilemas y problemas que esta vía presenta.

¿A cargo de quiénes específicamente debe estar la conducción de la educación del país? ¿Debemos ciudadanizar tal cual la conducción de la educación? Es decir, ¿olvidarnos de las organizaciones sociales (sindicatos, etcétera) y colocar como actores principales a un grupo de individuos, sea que estos vengan nombrados por el Congreso o electos en una votación regional y nacional? ¿Acaso no es posible encontrar formas de participación de organismos sociales sin que eso signifique necesariamente una corporativización o un regreso al clientelismo y la burocratización? ¿Puede en este caso funcionar el modelo del Instituto Federal Electoral que pone en manos de la sociedad la conducción (y organización directa) de algo tan importante

como el proceso de nombramiento de representantes populares, pero que incluye a ciudadanos y representantes de organizaciones sociales (partidos)? Por otro lado, es evidente que estos espacios de conducción deben estar fincados y acotados por la legalidad, pero ¿es suficiente este marco para garantizar derechos fundamentales de los individuos y, al mismo tiempo, evitar el retroceso a disputas típicas del siglo XIX en este país? ¿Qué debe hacerse para no crear una superestructura de conducción que finalmente no instaure cambio alguno al interior de la dinámica del salón de clase? ¿Qué hacer con la cuestión de la determinación de los contenidos educativos? ¿Cómo y quién debe estar a cargo? ¿Y los movimientos populares en torno a la educación? ¿Cómo pensar la relación entre estos espacios de conducción y las expresiones de carácter clasista que recorren lo largo y ancho del país? ¿Cómo volverlos espacios sensibles a un elemento generalmente progresista, de la lucha por reivindicar derechos y remediar carencias ancestrales? Pero también, ¿y las relaciones con otros movimientos que insisten en una concepción de los valores y incluso en el carácter religiosos que debe darse a la educación? ¿y las propuestas de "imbuir del espíritu empresarial" las escuelas públicas? Aunque es evidente que la educación no puede plantearse de entrada como asumiendo una definición por fuera del marco del Estado mexicano (y la legalidad generada por ésta sería entonces la respuesta general a estas preguntas), es evidente también que precisamente por ser educación éste debe constituirse en un marco donde posibles acuerdos sociales de las mayorías puedan construirse y algunos consideramos que estos deben ser de carácter progresista e incluyente.

Finalmente también, ¿y las reivindicaciones salariales y de condiciones de trabajo de los trabajadores de los distintos niveles de la educación y sus organizaciones? ¿Cómo incorporar la dinámica y procesos de democratización y de lucha contra el corporativismo y el sectarismo desde dentro de los propios sindicatos de la educación? ¿Qué papel habrán de jugar en el escenario de nuevos planteamientos sobre la conducción? ¿Cómo incorporar a una democratización más amplia de la educación el poder de convocatoria que innegablemente han tenido en diversos momentos?

Estas preguntas plantean que, de fondo, la cuestión de la discusión y búsqueda de una nueva conducción educativa no puede hacerse sobre el vacío y a partir de la negación de lo que realmente es el país y las fuerzas sociales y cuestiones que cruzan el terreno educativo. Tanto su historia, sus organizaciones y las demandas populares, como la realidad de sus salones de clase y sus escuelas. Esta realidad sin embargo tiene que ver en último término con la constitución de sujetos. Los cambios en la conducción pueden ser meramente formales y hasta retrocesos si estos no se arman como espacios donde se constituyen o no sujetos capaces de impulsar alternativas de democratización. En ese sentido, lo que dice el conjunto de escritos que aquí se presentan, es que la pregunta por la democratización es, en el fondo, una pregunta sobre si se están o no conformando sujetos capaces de ejercer la democracia. Dentro de los movimientos, dentro del salón de clase, en la relación escuela-comunidad, como portadores y expresiones de derechos. De ahí que de manera expresa o velada, ese sea el sustrato principal que une a los trabajos y el que invita a que el se plantee sus propias respuestas a las preguntas.

Planteando respuestas

Los artículos que aquí se presentan, son resultado de la convocatoria que Susan Street nos hizo a universitarios y miembros del magisterio a participar en una mesa de discusión como parte del XX Congreso de la Asociación de Académicos Latinoamericanistas (Lasa) por sus siglas en inglés, en Guadalajara, (Jalisco, abril de 1997). El propósito era el de generar una discusión que pudiera plantear "las posibles alternativas para la democracia y la educación desde la sociedad frente al neoliberalismo". Este tema lo planteó la convocante no de manera indiferenciada, sino precisamente desde la perspectiva de la educación entendida como un escenario donde

se generan y desarrollan (o no logran hacerlo) sujetos sociales colectivos. Las luchas del sindicalismo universitario, del magisterio y, en ciertos casos, su transición a la lucha político-electoral implícitamente están en esa perspectiva. Pero también —ahora más que antes— la formación de sujetos desde las comunidades y barrios y regiones, y desde la escuela y el salón de clase como derechos de los educandos. Estos sujetos de una manera u otra, estarán presentes en lo que viene en el futuro para la educación. ¿Cuál podrá ser su contribución? En parte, va a depender de lo que son sus preocupaciones y planteamientos actuales, su visión misma de cuál debe ser ese futuro (o de lo que ella puede expresarse). Por eso es importante oír (leer) a los propios participantes. Pero en parte va a depender también de lo que esos sujetos puedan cuestionar y derribar de las concepciones que aquí se exponen en la medida en que son obstáculos a la construcción de sujetos. Para esto también es preciso ponerlas sobre la mesa de discusiones.

Por eso el conjunto de artículos, al mismo tiempo que de sus autores, debe verse como proveniente de contextos específicos: de procesos de lucha en torno y por el derecho a la educación; la democratización sindical; la política partidaria y necesariamente sus concepciones del futuro desde la gestión gubernamental; el respeto a las culturas, a las comunidades y a la identidad personal y social de educadores y educandos. Es decir, provienen de un escenario amplio que muestra las múltiples formas en que se piensan y se construyen esos sujetos. Un planteamiento de las alternativas para una conducción democrática de la educación no puede plantearse en abstracto o en términos de modelo aséptico que piense a una sociedad como un mero aglomerado de individuos, sino a partir de fuerzas que se mueven desde abajo en la educación del país.

Hugo Aboites
Coordinador del número

Notas

¹ *La Jornada*, 1º de julio de 1994, p. 11.

² *Excelsior*, 1º de julio de 1994, p. 28-A.

³ PAN, *Hacia una participación pública eficiente, eficaz y honesta*, 1997, p. 65.

⁴ PRD, *Una ciudad para todos. Otra forma de gobierno*, p. 53.

⁵ *Idem*, p. 55.

⁶ *Idem*, p. 56.

⁷ Elenes N. Tyler, “¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”; V. Rojas Nova, “El órgano Escolar de Evaluación en Carrera Magisterial: Propuesta y realidad

en la escuela primaria”; S. Valdez Aragón, “Carrera Magisterial: una mirada desde los docentes” en: A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1997.

⁸ Carlos Imaz, “Cómo sobreviven los maestros(as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?” en *El Cotidiano*, núm. 74 enero-febrero de 1996, p. 27ss.

⁹ “La Educación en una Sociedad Democrática” Coloquio, Instituto de Estudios de la Revolución Democrática, agosto, de 1997. Mesa: “La gestión de la educación en una sociedad democrática” Intervención del Prof. Ivan García Solís haciendo referencia a una propuesta de miembros de la Asociación Mexicana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (AMECC).

El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?*

Susan Street**

La realidad nos ha puesto ante la disyuntiva de fortalecer el caduco proyecto educativo del Estado o dar pasos en serio para transformarlo e iniciar la construcción de un proyecto de educación que se proponga el rescate del ser humano. En la escuela se juega hoy en buena parte el futuro de la sociedad.¹

Introducción

¿Qué tipo de sujetos necesitamos –cómo concebir su poder– para combatir el neoliberalismo desde los espacios educativos en México hoy en día? ¿Es lo mismo luchar contra el neoliberalismo y construir la democracia? ¿Cuáles son los terrenos adecuados para generar “alternativas” y cómo avanzar en la construcción del “proyecto educativo alternativo”? ¿Los caminos ya trazados por la CNTE desde 1979 en la democratización del SNTE nos inspiran a imaginar un nuevo paradigma educativo alternativo que de cabida a todo tipo de expulsados, rechazados, y explotados buscando organizar su resistencia a la nueva forma de dominación neoliberal?

Estas son algunas de las interrogantes que orientaron una discusión colectiva entre varios investigadores durante el Congreso de Lasa en abril de 1997, que ahora

queremos ampliar y socializar al publicarlos en *El Cotidiano*.² La intención inicial de la reflexión para Lasa fue rescatar diversas experiencias de lucha en el sector educativo para discutir el problema de la democratización en México. El resultado fue algo sorprendente porque, al hacer poco caso al análisis de alternativas concretas, los autores se abocaron a reconcebir globalmente el problema de cómo se generan alternativas democráticas en el campo educativo. A pocos años del nuevo siglo, las luchas de las últimas tres décadas –sus sujetos, sus conflictos y sus limitaciones– parecerían ofrecer pocas pistas para pensar el combate al neoliberalismo.

Nuestra discusión inicial evidenció que los parámetros para definir “lo alternativo” se habían modificado; se sentía la urgencia por resignificar la idea misma de “alternativa” o de “proyecto educativo alternativo”. Con esta orientación totalizadora, no logramos un consenso sobre lo que es o debería ser el objeto de una democratización, y mucho menos sobre quiénes son los sujetos “emergentes” de ese proceso de democratización que queda por concebir. No alcanzamos a problematizar la cuestión del sujeto de cambio, por estar debatiendo sobre el terreno de

*La versión original de este artículo fue una ponencia que presenté en el Foro *Educación Alternativa, Dignidad y Democracia*, Universidad Obrera de México, Centro Histórico de la ciudad de México, 27 de junio de 1997.

**Investigadora del CIESAS-Occidente.



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

lucha; por identificar los espacios educativos más fructíferos y eficaces para encauzar la construcción social de la democracia.

Es por ello que, en este trabajo, quiero llamar la atención al asunto del sujeto –y por tanto al tema de la subjetividad democrática– ya que mi propósito aquí es rescatar al sujeto histórico con el que contamos (el movimiento magisterial) y reflexionar sobre su poder de autotransformación. Quiero sembrar la duda sobre si el movimiento magisterial nacional, como impulsor de la democratización del país, está a la altura del momento histórico. Hasta ahora la CNTE ha organizado la resistencia de los trabajadores de la educación frente al neoliberalismo, desde las primeras políticas educativas de corte tecnocrático en los años setenta. Pero, ¿los maestros de la CNTE han creado la democracia? ¿Es el movimiento magisterial nacional (MMN) un sujeto gestor de alternativas educativas?

Aclaro que mi duda respecto al sujeto de la democratización no nace por desconfiar de la forma organizativa del sujeto, es decir, de su constitución como movimiento de masas, ni tampoco por condenar a la CNTE por “premoderna” al sostener la modalidad de una “coordinadora nacional” de luchas regionales en tiempos modernos de

“descentralización” y “federalización”. Todo lo contrario, concuerdo con Guillermo Almeyra cuando escribió que:

Sólo los que parten de luchas masivas por problemas concretos...aportan alguna piedra al edificio del futuro alternativo...Es posible, por lo tanto, que los sectores urbanos modernos duramente golpeados por el neoliberalismo (asalariados, intelectuales desclasados), con su capacidad de golpear en la producción y en el dominio político a quien hace retroceder las conquistas de civilización, puedan unir detrás de sí a todos los otros 'no', a los que defienden el mundo precapitalista porque no tienen otra forma de existir, a los que, como consumidores, defienden la calidad de la vida, a quienes, por su formación ética, defienden valores y utopías milenarias y luchan por la justicia...Para unir los 'no' a la política del capital financiero se requiere, en resumen, llevar a su cumplimiento la democracia.³

Coloco al MMN en esta concepción; quiero pensar al movimiento desde esta óptica. Los avances en la jornada de lucha de 1997 permiten hablar, gracias a la CNTE, de un movimiento magisterial nacional como algo existente,

real y lleno de potencialidades hacia adelante y no de una serie de luchas locales aisladas, ni de una simple sombra de luchas anteriores o mucho menos de un membrete histórico desgastado. Pero, ¿este sujeto fundamentalmente magisterial podrá “unir a los ‘no’”? ¿Hasta qué punto está “llevando a su cumplimiento la democracia”?

La democratización del SNTE: ¿una estrategia suficiente?

En esta época cuando resentimos los cerrazones de espacios para la creación y consolidación de los sujetos colectivos —en particular cuando del sindicalismo se trata— hay que reconocer que la CNTE no ha sucumbido. Más que verse “reducidos” al terreno de reivindicaciones económicas, como algunos argumentan, la insistencia y perseverancia de los maestros de la CNTE por exigir mayor salario (cor) responde al ataque central del neoliberalismo al poder adquisitivo de todos los trabajadores. Con su demanda salarial, los maestros van al grano, cuando las luchas de otros actores políticos han sido arrinconadas a asuntos periféricos no salariales. Los maestros están dando la cara para todos.

Además, los diversos grupos y corrientes al interior de la CNTE han sabido recomponer las condiciones para el diálogo y el debate ideológico entre sí, entre dirigentes; asimismo, han logrado neutralizar (por lo menos discursivamente) las tradicionales líneas de exclusión *a nombre de la unidad*. Y, a nombre de la unidad política, en fechas recientes se evidenció un esfuerzo por cubrir los flancos débiles: hacia adentro, la coordinación entre secciones en las negociaciones con el gobierno y en los tiempos para las retiradas a los estados, y hacia afuera, la relación con los padres de familia. Pero la cuestión está en que si la unidad política del movimiento como tal es una lógica suficiente por sí misma para guiar la constitución del sujeto del que se espera gestar las alternativas educativas y crear la democracia.

¿Es suficiente, a estas alturas del partido, seguir buscando crear ese “actor político nacional” legítimo (ante los ojos de las bases) y legal (ante el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE), cuando la jugada podrá ya no ser la conquista de estructuras sindicales todavía corporativizadas, ni tampoco el fortalecimiento de una relación entre patrón y trabajadores ya caduca, que está en vías de desmantelamiento después de múltiples “retiradas” del Estado de sus compromisos constitucionales? ¿Tiene sentido pensar la democratización como el medio idóneo para descorporativizar instituciones que ya no son piezas claves en las estrategias de control de un Estado transnacional?

¿No habría que dejar atrás la democratización que se agota en la elección de los representantes sindicales, que, en el peor de los casos, ha llevado a tomar a “la escuela” como un botín a controlar por la banda democrática en una dinámica acumulativa de poder, cuya suficiencia se

defina a la hora de “la caída” de las personalidades “enemigas”, y en el mejor, logra colectivizar la gestión escolar entre padres y maestros, aunque la nueva organización no cuestione los contenidos educativos ni las relaciones sociales extraescolares?

¿Serán los avances de esta jornada de lucha suficientes para corregir las limitaciones históricas en la capacidad del MMN de gestar cierto tipo de democratización y cierta forma de democracia? Me refiero a la tendencia de la democratización dirigida por la CNTE de acercarse al polo de la liberalización de la institucionalidad sindical para el ejercicio del poder de una cúpula de nuevos cuadros, en lugar de girar hacia el polo de la afirmación de los maestros de base basada en la apropiación de sus derechos como trabajadores, pero también basada en la negación de las relaciones sociales que impidan su realización plena como ser humano (digno).⁴ Lo que escribió Rogelio Sosa en referencia al Comité Ejecutivo Seccional Democrático de la Sección XVIII del SNTE (en 1990) bien se aplica a muchos movimientos regionales.

Las profundas contradicciones que se desarrollaron en el seno de la Dirección no se expresaron en el seno de las bases en virtud de que éstas delegaban en aquella la deliberación y conducción del Movimiento, con un virtual voto de confianza. La democracia de bases no llegó a cristalizar. La lógica de que basta con tener dirigentes honestos y apoyarlos para que todo marche bien se impuso, porque en efecto, se trataba de líderes honestos, pero sin duda, la democracia representativa fue, como en otras experiencias, un factor importante de despolitización y contención de la verdadera democracia.⁵

Con esta serie de cuestionamientos, estoy llamando la atención a que “la unidad política” es solamente uno de los criterios posibles para constituir el sujeto. Es más, ya no conviene seguir insistiendo en que sea La dinámica autosostenible del MMN. Es necesario corregir dos subvaloraciones históricas (que diríamos cargan a cuenta de los dirigentes) para poder trascender el paradigma estructural que subyace al MMN y que lo está obstaculizando para enfrentar los retos planteados por el neoliberalismo. Estos desprecios, o rezagos conceptuales, subvierten la democracia de base que con tanto esfuerzo y sacrificio se ha logrado construir.

Pienso que se requiere repensar al MMN como *unos sujetos formadores de subjetividades democráticas y transformadores del trabajo docente*, más que seguirlo configurando como un actor político subalterno, condenado a exigir soluciones al Estado, como si éste todavía fuera el mismo Estado “Educador”, promotor de oportunidades educativas para las mayorías que le dio su legitimidad histórica. En lugar de suponer que es posible recuperar el pasado, habría que ubicarlo tal como lo van conformando las fuerzas de la mundialización, como el

Estado “mínimo” privatizante, con capacidades represivas aumentadas.

En la década de los ochenta, la disyuntiva para el sistema educativo se sintetizaba en la “opción” entre modernización y democratización; en los noventa, modernización se disfraza cada vez más como una tendencia hacia la “penalización” o “judicialización” de la educación (donde el Estado aplica órdenes de aprehensión en lugar de negociaciones: los casos UPN, normales, la UNAM, Examen Unico se agregan al movimiento magisterial, sobre todo en Guerrero y Oaxaca) mientras la tendencia de la democratización se sostiene y se profundiza.

Las nuevas y necesarias lógicas constitutivas del sujeto

La democracia como ética de reciprocidad

Para llegar a las modificaciones estructurales de los procesos constitutivos del sujeto, se requiere echar a andar y fortalecer otras dos lógicas: la de la subjetividad democrática y la del trabajo docente. Es preciso incorporar explícitamente una lógica que someta al MMN a procesos que producen una intersubjetividad democrática; hace falta gestar una “ética solidaria humanística”. Esto sólo es posible si se toma la democracia como una experiencia vital, si sus creadores la viven como una emotividad dignificante que ellos mismos conquistan al afirmarse como parte de un sujeto colectivo. Es esta participación la que los lleva a revolucionar sus modos de vivir y pensar a través del aprendizaje de prácticas argumentativas y dialógicas, esto es, a través del ejercicio del poder. Lo que importa, entonces, es rescatar cómo los maestros generan una nueva racionalidad que se sostiene en las relaciones y vínculos más equitativos, recíprocos y humanos, contruidos al calor de las luchas sociales. Para el MMN como sujeto, la democratización tiene que formularse como la transformación de la relación entre las bases y los dirigentes, de tal modo que desaparezca el divorcio entre los representados y los representantes a la par que las relaciones de dominación y subordinación.

El sentido que dieron los maestros chiapanecos a la democracia durante los primeros años de su movimiento rebasaba con mucho la elección de los representantes o la conquista de la sección sindical. Fueron los maestros de base los que exigían que valores tales como la igualdad en el trato, el respeto al otro, y la responsabilidad de los dirigentes a las bases guiaran las prácticas de la Sección VII democrática. Ellos pugnaban por cerrar las brechas y enmendar las fisuras entre los maestros que dejaron años de caciquismo y charrismo, para crear mínimas condiciones de participación para poder enmarcar sus prácticas en un régimen de *reciprocidad*.⁶

En general, al interior del MMN, se comprende que “la formación política de los maestros de base” es la clave

para el grado de profundidad de la democratización; es lo que permite fundar la democracia de base en lugar de la democracia de las élites. Lo que cuesta más trabajo entender es que lograr cada vez mayores niveles formativos (es decir, gestar una dinámica formativa del movimiento) no depende solamente del tipo de “trabajo político” o “trabajo de base” que hagan los activistas (para promover su propia posición ideológica). En el fondo es cuestión de la radicalidad del proceso transformativo (de humanización) vivido por todos los participantes en el movimiento, en estrecha relación con la capacidad ética del sujeto por elaborar consensos intersubjetivos benéficos para el desenvolvimiento digno del ser humano.⁷

Carrera Magisterial: el modo de control tecnocrático llega a la escuela

También, hace falta que el MMN sea producto de los esfuerzos de los maestros de base por hacer frente a sus nuevas condiciones de trabajo (más que del “apoyo moral” que delegan a los dirigentes.) Hace falta que los dirigentes desarrollen las respuestas (y los silencios) de los maestros a la explotación agudizada que se vive en las escuelas como una lucha consciente por transformar el trabajo docente, lo que incluye necesariamente, la transformación de su propia capacidad como “docentes”. Se requiere mejorar la capacidad de los activistas para dar organicidad a los esfuerzos y búsquedas de los maestros por resolver sus problemas en las escuelas y por transformar las quejas en una crítica totalizadora hacia el Estado como producto histórico, y también como productor de las categorías escolares y educativas que los formaron y cuya reproducción cotidiana impide a los maestros reconcebir su materia de trabajo como algo suyo.⁸

La necesidad de que los activistas elaboren un pensamiento pedagógico crítico no dependiente del “análisis coyuntural” de su línea ideológica es simplemente reconocer que no se puede seguir pensando que “el charrismo” está determinando las condiciones de trabajo del magisterio. Ya no son “los charros” los que están ejerciendo autoritariamente un poder arbitrario para controlar a las bases. En cierto sentido se podría pensar que ya ni bases sindicales hay, al estar los maestros en servicio sometidos a los controles operados por y para la burocracia gubernamental local. Las prácticas “charras” han sido reducidas al terreno de “la lucha política local”, sin duda terreno productor de múltiples obstáculos a la organización democrática de los maestros. Esto, a su vez, tiende a empujar a los dirigentes a priorizar el factor de la acumulación de fuerzas, en lugar de desarrollar otros discursos y otras prácticas como las que sugiero aquí. Finalmente, es más vigente que nunca la pregunta: ¿qué es lo que mueve a los maestros a participar en las acciones llamadas por la CNTE?

Hace veinte años, la democracia sindical era un planteamiento sencillo; bastaba abrir (con movilizaciones y negociaciones) las elecciones de los representantes a las

voces de la mayoría de los trabajadores, base del sindicato. Ahora, cuando los maestros han perdido al SNTE como defensor de sus “conquistas históricas”, cuando se ha impuesto un régimen tecnocrático de control *en las escuelas* mediante la Carrera Magisterial, que en lugar de “estimular”, está agudizando sus precarias condiciones de trabajo y subvirtiendo la capacidad de resistencia colectiva—también individual—y cuando los maestros están más directamente expuestos al control gubernamental descentralizado e individualizado, “el charrismo” deja de representar el enemigo y no basta llamar a la democratización de un sindicato desarmado y silenciado.⁹

Sobre todo a partir de las movilizaciones magisteriales de 1995 y 1996 en nuevas regiones del país, sabemos que los maestros de base ahora se mueven por otras razones, y que son capaces de organizarse a sí mismos. De ahí hay que destacar, por todos los rincones del país, la gran cantidad de nuevas agrupaciones llamadas “bases magisteriales” que intentan constituirse al margen de los “institucionales” y también de dirigentes “históricos” de la CNTE. La atención que dan estos grupos a la crítica de todos los aspectos de Carrera Magisterial revela básicamente dos cosas: una, que este programa tiene alcances mayores de los que se imaginan los maestros, y dos, que la preocupación de fondo de los maestros por “la dignidad magisterial” tiene mucho que ver con una pérdida de control sobre su trabajo, pero también con diversas amenazas y ataques a su identidad gremial y profesional.¹⁰

Los maestros están resintiendo una política estatal de “privatización” que va mucho más allá de la transferencia de fondos públicos a instituciones educativas privadas. Implica tener que asumir, no solamente nuevas (sobre)cargas del trabajo, sino una nueva racionalidad docente (con el objetivo de constituir una nueva relación laboral), una que pone en duda la eficacia de muchas premisas de su comportamiento como profesionista. Al cuestionar el nuevo “modelo educativo” neoliberal el derecho universal a la educación y al proponer en su lugar que la educación sea un objeto de consumo individual distribuido por las fuerzas del mercado globalizado, se está subvirtiendo las premisas que sostienen la hegemonía estatal en la producción de los profesores (su formación inicial, su capacitación profesional, sus aspiraciones como “trabajadores al servicio del Estado”, etcétera).

La Carrera Magisterial parece estar desestructurando y reestructurando el trabajo docente de tal modo que se vaya abandonando la definición social del maestro como trabajador al servicio del Estado—y esto a pesar de políticas estatales expresas al respecto—para irlo preparando como “profesionista libre” (al servicio de las fuerzas del mercado).¹¹ Gracias a Carrera Magisterial y a otras fuerzas provenientes de la globalización, la escuela estaría dejando de constituirse por la colectividad según las identidades gremiales estatales y según la búsqueda por los acuerdos y consensos entre los agentes escolares en función de la unidad de la escuela (como factor de unidad

nacional), por lo que la escuela se estaría debilitando *como un espacio público*.

Por la forma en que está operando y por las reacciones de los maestros, Carrera Magisterial (CM) parecería estar rompiendo los significados gremiales, sindicales y profesionales que tradicionalmente han definido la institucionalidad escolar, lo que incluye las prácticas docentes, pero también las identidades colectivas y las solidaridades que han caracterizado la cultura política del magisterio mexicano. La Carrera Magisterial estaría operando como un instrumento que cuestiona la eficacia de las categorías que sostienen la idea misma de “maestro”, de “educación pública” y de la educación como un derecho para todos, básicamente porque afecta las premisas que guían al maestro como agente escolar: se subvalúan decisiones y saberes colectivos y se sobrevalúan procedimientos individuales. Esto ocurre porque la operatividad del programa genera procesos *reduccionistas* que afectan tres planos de la cotidianidad escolar: las acciones de los maestros; los valores que subyacen la organización escolar y la dignidad, o el máximo valor humano que expresa la integridad de la persona.

En el primer plano, las actividades colectivas de la escuela tienden a individualizarse. Se vuelven más difíciles de concertar y sostener los acuerdos colectivos, en parte porque la decisión a solicitar la entrada a la Carrera Magisterial es una decisión individual que divide al grupo de maestros y perjudica la unidad de la escuela frente a la comunidad (a los ojos de los padres, fragmentando la escuela en buenos y malos maestros). La evaluación que se realiza es de individuos y de “logros” individuales. Hay un efecto de la evaluación que tiende a empujar al maestro, como individuo, a depender (todavía más que antes) de la relación personal que establece con el director de la escuela. Una representante sindical de una zona escolar de Iztapalapa, Distrito Federal, dijo lo siguiente en una reunión a fines de 1996.

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

En el segundo plano, las prácticas que giran en torno a la formación de consensos sociales (para el funcionamiento de la escuela) tienden a convertirse en prácticas que son sometidas a una negociación de intereses. Se tiende a sustituir el consenso como un valor positivo para el bien común, por la competitividad entre maestros que,

a los ojos de los maestros, se expresa como la complicidad entre maestros y autoridades. La escuela tiende a perder su carácter como una producción colectiva para la comunidad de alumnos, padres y maestros, y se convierte en un sitio encerrado en sí mismo, dividida internamente, donde valores de fraternidad y solidaridad se desvanecen ante el egoísmo y la soledad. La percepción de otro maestro de Iztapalapa ejemplifica esta idea.

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

Y en el tercer plano, los individuos tienden a deshumanizarse porque pierden el control sobre su trabajo y dejan de percibir su profesión como un producto de su propia actividad autónoma. Como un maestro jalisciense me dijo, la CM está “matando las voces” de los maestros, y con esto, ellos dejan de actuar frente a los requerimientos educativos planteados por sus alumnos y la escuela misma. El maestro va cediendo su iniciativa a las autoridades escolares, o bien, a algún ente normativo desconocido. Además, el control del maestro sobre el plan de estudios está sometido a otra mediación institucional adicional: el examen.

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

Ante este proceso inacabado y contradictorio de restructuración del trabajo docente, que tiene a muchos maestros inconformes, confusos y preocupados por la “inseguridad” que viven (al sentirse indefensos y abandonados por el SNTE), importa mucho destacar cómo reaccionan los maestros. Y aquí la heterogeneidad regio-

nal es inmensa; no obstante, he visto que en las zonas escolares donde hay “tradicción de lucha”, donde están maestros con experiencia en el movimiento democrático, se logra conformar, si no una plataforma de acción alternativa, sí una especie de “masa crítica” de ideas con la que los maestros puedan concebir sus nuevas condiciones laborales y los modos de resistencia posibles.

La necesidad de resignificar el paradigma educativo alternativo

Carrera—o “Barrera Magisterial”, como me comentó una maestra de Hidalgo— abre una posibilidad histórica para resignificar los conceptos gremiales fundamentales que no conviene desaprovechar, sobre todo porque *se están atacando los principios de la acción colectiva del movimiento magisterial democrático*. Estoy pensando, por ejemplo, en premisas como las siguientes: en la idea que sustenta el proyecto histórico de la escuela como una obra colectiva, producto del acuerdo entre todos los maestros; en el conjunto de derechos escalafonarios que estimulan a los maestros a mejorar su “movilidad” social y política, motivos candentes y recurrentes para la movilización de amplios sectores del magisterio y objeto de una reglamentación “democrática” fuertemente defendida por el sindicalismo democrático; en el lugar de “la plaza” como el derecho eje sobre el que se define a los maestros como “los incluidos” o “integrados” del sistema político mexicano.

¿Cómo poner estos derechos en duda si históricamente han funcionado como los motores de la participación de los maestros de base en las movilizaciones, pero, sin hacerlo, cómo hacer el MMN un sujeto incluyente? Sin historizar estos derechos gremiales y “conquistas sindicales” (como la doble plaza) en función de nuevos principios y de una nueva racionalidad (o proyecto), ¿cómo será posible trascender el gremialismo, asunto que casi todos aceptan como un imperativo, si es que se quiere transformar la democracia sindical en democracia social?

Hace falta realizar un replanteamiento general de *los derechos sindicales* mediante una doble ampliación: una hacia la humanización de estos derechos (que a la hora que fueron “conquistados”, correspondieron a determinada relación entre trabajo y capital) y otra hacia nuevas formas (más igualitarias e incluyentes) para ejercer estos derechos “a la vida digna.” Esto es, precisamente, el contexto específico de la gestación de una subjetividad democrática para todos, asunto que, como dije antes, se ha dado en lugares y momentos históricos específicos, pero que no se ha constituido en una lógica constitutiva del MMN como sujeto.

Desde cierta perspectiva y ante la lentitud del MMN en este terreno, en los hechos esta ampliación ha estado a cargo de otras luchas (Examen Único, CEU, los rechazados de la UNAM, los grupos regionales que se enfrentan al acoso ideológico del PAN centrado en los valores, etcétera) que, o bien rechazan las políticas gubernamen-

tales de selección académica restringiendo la oferta escolar en los niveles medio superior y superior, o bien salen a la defensa de la educación pública. En opinión de varios analistas, estas luchas apuntan a nuevos referentes para la democratización de la educación. Hay una especie de reconocimiento de que las fuerzas sindicales democráticas están a la defensiva; algunos inclusive hablan de derrota. Según Alfredo Guerrero (en referencia al movimiento magisterial y a la CNTE), "...las agrupaciones que tradicionalmente se han movilizado...no han sabido traducir (los nuevos referentes) a prácticas sociales ni a planteamientos reivindicativos..."¹²

Hay quienes se han desilusionado del arraigado gremialismo del MMN y quienes critican al movimiento por su reproducción de prácticas autoritarias. Aun cuando estas críticas muchas veces parten de una apreciación "liberal" de la democracia basada en los valores de tolerancia y pluralismo, cierto es que dichas prácticas se dan y que han propiciado la expulsión de muchas bases y también de muchos líderes naturales. Además, hay que reconocer también, que el MMN ha tenido un impacto muy limitado en las conciencias gremiales conservadoras, pues por suponer y no cuestionar muchas premisas de la cultura gremial tradicional (patrimonial, clientelística), éstas se conviertan en maneras de ser que son defendidas aun al interior del movimiento.¹³

Dos caminos de democratización: ¿encontrados?

Percibo un cierto desencuentro entre dos perspectivas actualmente conformándose en México (y que salieron a relucir en nuestra mesa redonda en Lasa), están los analistas que se lanzan a reconcebir globalmente los parámetros para la gestación de alternativas educativas, sin fijarse mucho en la problemática de quiénes serían sus sujetos, y están los que creen poder transformar al MMN en un sujeto constructor de un nuevo proyecto de país. Mientras los primeros piensan la democratización como un espacio de convergencia de nuevos actores que se crean al asumir la sociedad la conducción de la educación, al "ciudadanizarse" los espacios educativos, los segundos conciben al sujeto de la democratización como un movimiento político de masas que depende de que el magisterio se abra hacia otros sectores de la población.

Estas perspectivas difieren en sus propuestas de democratización. Por un lado, están los que sostienen que la democratización se debe plantear como una *ciudadanización de la educación*, donde se busca ampliar la participación de todos los agentes escolares y comunitarios en la conducción del sistema educativo público.¹⁴ El eje problemático de esta línea es cómo agrupar a "la sociedad" en diferentes instancias decisoras; cómo potenciar procesos formativos que pongan a discutir a maestros, alumnos, padres y otros al asumir nuevas responsabilidades educativas, incluyendo la de vigilar al gobierno en cumplimiento de sus compromisos.

Por otro lado, están los que proponen una *autonomización de los educadores*, donde se trata de construir sujetos locales autónomos que se organizan en procesos sociales de autogestión desde abajo para resistir los efectos de las cadenas jerárquicas gubernamentales. Este planteamiento busca transformar radicalmente las identidades predominantes hasta ahora, con la idea de crear nuevas militancias sociales-nuevos educadores-capaces de reorganizar las escuelas como centros comunitarios integrados a principios del poder popular y de autodeterminación económica, social y política. Veamos la idea tal como se está discutiendo al interior del magisterio michoacano de la Sección XVIII del SNTE.

*La democracia de base es la precondition para llevar a la práctica un proyecto de nueva economía. Las cooperativas de vivienda, abasto, producción, los comités populares, la CNTE, las organizaciones campesinas democráticas, los municipios realmente populares, entre otros, son el punto de arranque. Sin ellos, no se puede pensar en algún proyecto consistente, globalizador. Casi en todos esos procesos de organización, existen intentos, poco desarrollados hasta ahora, por parte de la base de apoderarse o imponer algún criterio propio a la hora de construir casas, planear la producción agrícola, proyectar el trabajo docente,...A ésto se le ha llamado recuperar la capacidad de gestión o la materia de trabajo contraponiéndose a la racionalidad patronal, adelantando los gérmenes de una nueva racionalidad del trabajo fundada en una reinterpretación de las necesidades y en un diferente uso cultural y político de la técnica y la ciencia...La pelea por una nueva racionalidad de la producción, por la transformación del trabajo y hasta de los bienes que resultan de él, empieza aquí, va de la mano con el surgimiento de la democracia de base.*¹⁵

En el fondo, parece que volvemos al debate entre la democracia liberal y la democracia popular. ¿Estaríamos ante una opción entre consejos de participación ciudadana y asambleas populares? La primera forma organizativa enfatiza la "democracia representativa" ya que se busca garantizar una pluralidad de posiciones en cada nivel regional, *para definir las políticas educativas y los proyectos escolares*. La segunda forma se guía por la "democracia directa" en unidades comunitarias, donde se busca la consolidación de poderes locales para la defensa del interés común popular *para gobernar*.

Los proponentes de la ciudadanización rechazan la idea de un solo sujeto de cambio creando "una voluntad general", ya que, en no pocas regiones del país predominan históricamente las organizaciones de derecha en campaña para que la educación responda a sus valores y/o intereses económicos. Los que quieren rescatar las luchas autonómicas de los pueblos (indígenas y no-indígenas) o de los barrios objetan la otra perspectiva por lo que ven como una sobrevaloración de los derechos del individuo

y un desprecio por los sujetos colectivos, tendencias que surgen al entender la democratización en función de nuevas formas de participación ciudadana.

¿Cómo evitar que en los consejos de "participación ciudadana" se de una sobrerrepresentación de las agrupaciones e instituciones actuales en comparación con los grupos no organizados pero mayoritarios (padres de familia y alumnos)? ¿Cómo incluir a los maestros como "los profesionistas de la educación" y por tanto, protagonistas centrales en la conducción que realizaría la sociedad de la educación, sin aceptar su definición social actual de "transmisores de los programas escolares oficiales", a la vez que promoviendo una urgente reestructuración de la profesión misma que vaya más allá de una "dignificación" en términos económicos? No queda claro que la perspectiva ciudadana promueva la descorporativización del gremio magisterial. La perspectiva de autonomización sí parece poner en el centro los procesos formativos llevados por los mismos maestros para transformar las prácticas docentes reproductoras de patrones culturales dominantes que impiden conjugar la democracia como forma de gobierno y como modo de vida.

Por otro lado, la propuesta de ciudadanización objeta un modelo de democratización fundado en el gremialismo de las luchas de la CNTE por democratizar al SNTE, ya que muchas veces los otros actores son concebidos como simple "apoyo a" la organización magisterial. Yo preguntaría si lo que hace falta es incluir las demandas de los padres (en la exigencia de libros de texto gratuitos para secundaria) o, más bien, desinstitucionalizar a los agentes escolares ("maestros", "alumnos", "padres") y transformar subjetividades colectivas según los intereses de nuevos sujetos populares.

La diferencia entre estos dos planteamientos (que no llegan a ser proyectos en el sentido pleno del concepto) también radica en su punto de partida: autonomización recupera las experiencias democráticas de los movimientos, pues su preocupación está centrada en la transformación del sujeto, mientras ciudadanización tiende a suponer que estas experiencias son irrelevantes, ya que lo primero es responder a las siempre-cambiantes exigencias del neoliberalismo. Según este último razonamiento, se arguye, no sin razón, que han cambiado prácticamente todas las referencias para la acción política: de una lucha (básicamente negativa) para derrumbar una personalidad caciquil y su red clientelística, donde era determinante la correlación de fuerzas y por tanto la acumulación del poder del actor subalterno, a numerosas luchas (básicamente positivas) para articular actores sociales de varios tipos y de terrenos diversos, ante los efectos devastadores del "neoliberalismo" en el sector educativo.

En suma, tal vez haya un solo punto de consenso: la falta de un proyecto político (de izquierda) de fondo, y muchos puntos de disenso, sobre todo respecto las diversas posiciones en torno al sindicalismo. ¿Se deberá rescatar a los sindicatos existentes como organizaciones

sectoriales o más bien, defender los derechos de los trabajadores bajo otras fórmulas organizativas que trascienden las fronteras sindicales institucionales? Siguen las posiciones encontradas en torno al grado de gremialismo deseable o aceptable de las luchas por la democracia, en particular cuando nuevas luchas se ven restringidas por maneras de pensar arraigadamente gremiales. Tal parece que esto está reflejado en la poca capacidad para crear sujetos que integran padres, maestros y alumnos, por ejemplo, como se evidenció este año a raíz de la inconformidad por el Examen Único. En general, entonces, permanecen lógicas de luchas que si bien no son incompatibles, todavía no está a la vista la manera de articularlas, fusionarlas y assimilarlas en nuevos sujetos.

Reflexiones finales

En conclusión, y pensando en el MMN como sujeto, creo que la línea de ciudadanización, como forma de pensar la lucha contra el neoliberalismo, ofrece dos sugerencias que valen la pena rescatar y analizar. Esta perspectiva llama a problematizar la democratización tal como se ha venido realizando; se insiste en no seguirlo concibiendo como un proceso único con una direccionalidad unilateral en función de la descomposición del autoritarismo-corporativismo, por un lado. Y por otro, se destaca la importancia de resignificar "la educación pública y "la escuela" como conceptos, y por lo tanto encarar su "defensa" como una lucha de varios frentes. Esto es evidente en propuestas como la de Hugo Aboites, quien llama a reenmarcar la educación en una nueva relación entre la sociedad y el gobierno, para elaborar un nuevo proyecto de país. Hace falta luchar por reestablecer la educación como un espacio social, bajo acuerdos amplios tomados por la sociedad en su conjunto al frente de una nueva conducción del sistema educativo en su totalidad.

Es obvio que no estamos ante un problema que puede ser resuelto con pequeñas reformas involucrando a sectores aislados o a instituciones autónomas del sistema educativo. Se trata de grandes disyuntivas para el país entero: o el país se subordina al capital financiero extranjero, o se rescata la soberanía nacional y se refunda la nación como tal. Ya no debería quedar ninguna duda: las alternativas tienen que ser globales. Ante el pragmatismo que reina en todos los ámbitos educativos, ante las múltiples reducciones de lo que se considera como contenidos relevantes, ante la privatización, esta "educación pública" está llevando a la segmentación del sistema, excluyendo a amplias mayorías de una educación "de calidad". En este contexto, y sin haber desbaratado las alianzas corporativistas, no es suficiente plantear el cogobierno entre el sindicato y el Estado federativo. No es suficiente movilizarse regionalmente por demandas reivindicativas, pues se cae en reproducir exigencias al Estado cuando el Estado ya no las asume y promueve activamente que otros grupos participen (en los "consejos de participación social").

No es suficiente tener control de la escuela sin pretender transformar sus relaciones sociales simultáneamente al interior y al exterior.

Creo que hay que propiciar la discusión de las divergencias y convergencias de estos dos caminos de democratización para la educación; ojalá que este intercambio se convierta en un gran debate sobre el proyecto político de fondo y sobre el proyecto de país al que aspiramos. Vale la pena debatir sobre cómo integrar las luchas de los "rechazados" (excluidos por procesos institucionales de selección "académica") con las luchas de los "incluidos" por romper los topes salariales. No podemos dejar de ver con cierta frustración la digna lucha de las mujeres aspirantes a las escuelas normales rurales en varias partes del país reducirse a una demanda (sumergida en la racionalidad tecnocrática) por bajar el promedio de ocho a seis puntos en los requisitos de admisión, en lugar de que sea articulada a una *lucha generalizada* en defensa de la

educación pública-a su vez elevada a un proyecto para rescatar la ideología misma de "derechos colectivos" ante el acoso del modelo neoliberal del mercado.

Finalmente, creo que la posibilidad real y actual para imaginar un nuevo proyecto y una nueva utopía, basados en la aspiración de los pobres a "la dignidad humana", se da en este debate "externo" al MNM, cuyas ideas-fuerza he esbozado aquí. Los debates al interior del movimiento entre los que creen que hay que rescatar al sindicato desde el gremio para el gremio y los que ya están creando nuevos liderazgos magisteriales en función de horizontes comunitarios populares (cuyo poder social no necesariamente respeta fronteras gremiales) rendirían más frutos si se abrieran a estos nuevos e imponentes horizontes. La pregunta clave para el sujeto ha cambiado: ya no es cómo democratizar al SNTE, sino cómo crear la democracia en el camino del andar actual hacia la democratización del país y la humanización de nuestra "tierra-patria".

Notas

¹ *Carrera Magisterial*, colectivo de profesores de Iztapalapa, D.F., manuscrito inédito, marzo de 1997.

² La Mesa que organizamos para el Congreso de Latin American Studies Association, que tuvo lugar en Guadalajara, (Jalisco) del 17 al 19 de abril de 1997, se llamó "Educación y democratización: alternativas desde la sociedad y frente al neoliberalismo." contó con las ponencias de Hugo Aboites, "La crisis de la conducción educativa en México"; Miguel Angel Elorza Morales, "Educación y poder popular en Oaxaca"; Alfredo Guerrero, Tapia "Participación social en la definición del contenido de enseñanza"; Marcela Gómez, Sollano "Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político-culturales"; Elsie Rockwell, "Democratización, autonomía local y la lucha por la escuela (Tlaxcala y Chiapas)"; y Rogelio Sosa, "Maestros: el conflicto por la democracia sindical (El testimonio de tres experiencias)". Yo fungí como coordinadora y comentarista. Todos los ponentes reelaboraron sus trabajos para su publicación, en *El Cotidiano*; mis referencias a ellos se basan en las ponencias en Lasa.

³ *La Jornada*, 11 de agosto de 1996.

⁴ Esta pregunta se basa en el análisis realizado por un grupo de maestros, sindicalistas e investigadores en mi Taller-Seminario "Democracia de base y prácticas sindicales, escolares y comunitarias en el magisterio," que tuvo lugar en el CIESAS durante 1994 y 1995. Una primera versión de nuestras conclusiones está en mi artículo, titulado "Los maestros de La democracia de los de abajo", Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez S., (Coords.), "La Democracia de los de abajo", en, *La Jornada*, Consejo Electoral del Estado de Jalisco, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1997, pp. 115-145.

⁵ Rogelio Sosa, ponencia para LASA (véase nota dos). Es importante conocer la manera en que las contradicciones mencionadas en la cita fueron superadas por el magisterio michoacano después de 1994 con la democratización de la Sección XVIII del SNTE.

⁶ Esto es una línea de investigación que vengo trabajando en mis estudios sobre el movimiento magisterial chiapaneco. Véase, "Democracia como reciprocidad: modalidades participativas de 'las bases' del movimiento magisterial chiapaneco" en, *Procesos Políticos en el México Contemporáneo: una visión antropológica*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y Plaza y Valdes, 1996, pp. 351-389.

⁷ Desarrollo teóricamente esta idea en, "La palabra verdadera del zapatismo chiapaneco (Un nuevo ideario emancipatorio para la democracia)", véase *Chiapas* (Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM),

núm. 2, 1996, 75-94. María Lorena Cook, *Organizing Dissent: Unions, the state, and the democratic teachers' movement in Mexico*, University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1996. Enfatiza que el carácter democrático del movimiento magisterial se debió a que la democracia directa se convirtió en una estrategia funcional de sobrevivencia del movimiento en el contexto (amenazante) de las fuerzas políticas autoritarias y corporativas.

⁸ Esta idea surgió en el contexto del Taller citado en la nota cuatro. Actualmente se encuentra en una forma incipiente, de germen, en algunas zonas escolares con tradición de lucha democrática, donde los maestros se esetan juntando para ver de qué manera se encargan de resolver los problemas cotidianos (a la vez, trascendentes) de la docencia y de la escuela, en el marco de un replantamiento total de la relación educación, sociedad y gobierno. Para ampliar la perspectiva, véase la tesis inédita de Marcos Tello, "Trabajo docente, lucha sindical y democracia en las movilizaciones magisteriales (primavera de 1989, D.F.)", México ENAH, 1997.

⁹ Esto es una conclusión inicial de una investigación que realizo actualmente en el CIESAS-Occidente con grupos de maestros en Michoacán, Jalisco e Iztapalapa. Véase mi ponencia presentada en el Encuentro Ciudadano Educación y Democracia en Ciudad Juárez, Chihuahua el 23 de noviembre de 1996, posteriormente publicada como "Magisterio y democracia: un reclamo por un movimiento pedagógico de base" en Foro 21, Dirección General de Educación y Cultura, Chihuahua, enero de 1997.

¹⁰ Susan Street, "El movimiento de base por la dignidad magisterial" en, *La Jornada Laboral*, 25 de julio de 1996.

¹¹ Estos efectos están reportados en mi intervención televisada en la Sesión 6 del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, (Promoción profesional; evaluación del desempeño y Carrera Magisterial), Memoria, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 27 de junio de 1997.

¹² Alfredo Guerrero, ponencia en Lasa (véase nota dos).

¹³ Véase el análisis de Isaac Reyes M., "El Movimiento magisterial y su efecto en la cultura político-sindical (Jalisco)", en Hector Tejera Gaona, *Antropología política; enfoques contemporáneos*, México: INAH y Plaza y Valdez, 1996, pp. 377-389.

¹⁴ La persona que tiene los planteamientos más avanzados y más abarcadores en esta línea es Hugo Aboites. Además de su ponencia en Lasa (de la nota dos), véase "Neoliberalismo y política educativa", en *Viento del Sur*, núm. 7, verano, 1996 pp. 43-56.

¹⁵ "Hacia una nueva economía", Pleno Estatal de Representantes, Sección XVIII, Michoacán, septiembre de 1996.

Educación y poder popular en Oaxaca

Miguel Ángel Elorza M.*

Sean cuales sean las expresiones, con flujos y reflujos, resulta evidente el surgimiento de un poder popular. Hoy nuevos agentes participan en la toma de decisiones, elaboran sus propuestas, las discuten, las implementan con o sin el apoyo de las autoridades. En este contexto, los estudiantes universitario y sobre todo el magisterio resultan protagonistas importantes.

Neoliberalismo vs humanización

No se debería decir que el alma es una ilusión, o un efecto ideológico. Pero sí que existe, que tiene una realidad, que está producida permanentemente en torno, en la superficie y en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Realidad histórica de esa alma, que a diferencia del alma presentada por la teología cristiana, no nace culpable y castigable, sino que nace más bien de procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. Esta alma real e incorpórea no es en absoluto sustancia; es el elemento en el que se articulan los efectos de determinado tipo de poder y la referencia de un saber, el engranje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y él sabe prolonga y refuerza los efectos del poder.¹

De múltiples formas se hace ilusión a las grandes posibilidades que tiene la sociedad neoliberal de proporcionar felicidad y armonía entre los hombres, sobre todo, a raíz del derrumbe del llamado "socialismo real" en Europa del Este. En esta lógica la sociedad avanza irreversiblemente a la democracia, en la cual el régimen

capitalista se impone como el único con las posibilidades de dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo. La caída del muro de Berlín ha generado estados anímicos y a través de estos, se denomina al actual régimen como "sociedad tolerante", "sociedad global", "sociedad moderna".

De manera paralela nace otro discurso que expresa una crítica abierta al neoliberalismo por el predominio de los valores económicos sobre otros valores importantes. En esta otra lógica, la sociedad moderna es considerada como irracional. Su fe en el mercado reduce las posibilidades de desarrollo de las facultades humanas. El orden social se mantiene mediante la represión.

El neoliberalismo, no es nada parecido a la democracia, sus políticas son decididas en los centros de poder, y en menoscabo de la mayorías. Basta con observar las estadísticas de los últimos años para percatarse de la enorme cantidad de pobres generados por las políticas neoliberales y el desmesurado crecimiento de la riqueza de unos cuantos grandes capitalistas.

A pesar de las anteriores circunstancias, la mayor parte de los gobiernos de los países del mundo y especialmente los de América Latina, han asumido las políticas neoliberales, lo cual hace creer que se da un avance sin precedentes a la efectiva "globalización de la sociedad", estableciéndose un nuevo orden que requiere de la reconversión de los Estados Nacionales. El concepto de soberanía y de ciudadano sufren transformaciones, los derechos de la Nación sobre el subsuelo, el espacio aéreo, son violentados de manera permanente en aras del "progre-

*Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN.

so", las garantías de los ciudadanos son subordinadas a las necesidades de la ganancia, lo que era un derecho humano se transforma en un negocio (como es el caso de las Afores). Se observa un proceso, considerado como irreversible, que conduce a la homogeneización del capitalismo mundial. "El viejo Estado benefactor sale de la escena en silencio, con la cola entre las patas y las orjeas gachas. Hace su entrada triunfal el hombre económico, con su *lap top* en una mano y su carpeta ejecutiva en la otra, con la frente ceñida de una corona adornada con microchips y una sonrisa de vendedor en la boca."²

Así, el neoliberalismo es considerado como la expresión más desarrollada del capitalismo, mismo que es pensado como la única forma viable de convivencia entre los hombres, por lo tanto su vigencia adquiere permanencia indefinida, de la misma manera que los esclavistas romanos suponían que el Imperio sería eterno. Pero el Imperio entró en crisis y se derrumbó y lo mismo pasó con el feudalismo, por lo que, visto desde esta perspectiva, no existe razón alguna para suponer que el régimen capitalista sea eterno, a pesar de las posibilidades de sobrevivencia que pueda tener. "El capitalista de hoy, el capitalismo de los ejecutivos, es en los muchos sentidos novedoso y posee rasgos muy importantes que Marx no pudo conocer ni intuir. Esos rasgos deberán ser estudiados por el Nuevo Socialismo de manera objetiva y sin apasionamiento para saber cómo organizar de la mejor manera posible la nueva sociedad."³

Aunque el proceso de globalización del capitalismo continúa, se observan aún múltiples grados de desenvolvimiento entre países y regiones de cada país, así como también el surgimiento de propuesta contradictorias al neoliberalismo.

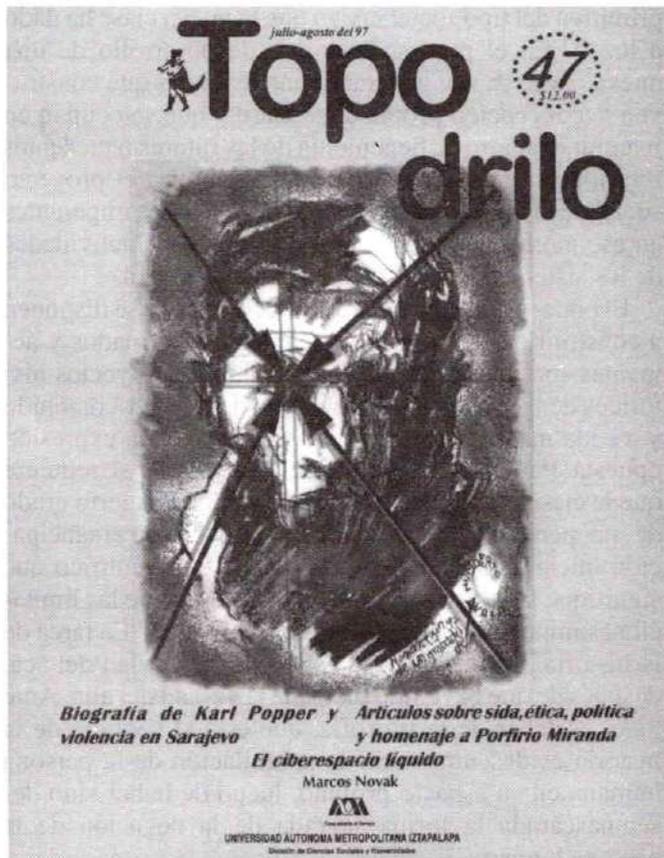
Pero los cambios de las estructuras sociales se construyen lentamente y no siempre podemos percatarnos de ellos. La historia de su formación es dura y larga hasta que su forma y contenido irrumpen como antagónicos de otras formas y contenidos de lo real, y su expresión se hace contundente "... la historia de las luchas que llevan a la masa de proletarios miserables, aislados, desesperados, indefensos, a constituirse como clase social organizada y como contrapoder efectivo, impulsor de una alternativa política global frente al mundo de los explotadores capitalistas"⁴

Como afirma Marx, una formación social que no reproduzca las condiciones sociales de producción al mismo tiempo que produce no sobrevivirá siquiera un año.⁵ La reproducción social no únicamente se realiza en el plano de lo económico, sino también en el cultural y político. Requiere de ceirta homogeneidad, i.e. del establecimiento de la hegemonía. Como lo expresa Althusser:

La condición sine qua non de la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo radica en la reproducción de su "calificación" sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la "práctica" de esta ideología, debiéndose especificar que no basta decir: "no solamente sino también", pues la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo lass formas de sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología.⁶

La hegemonía es un conjunto de ideas que han sido asumidas tanto por la clase que la generó como discurso propio, como por las clases subalternas y las diversas fracciones que componen a ambas. Se refiere a la jefatura moral e intelectual de una clase dominante sobre una clase subordinada llevado a efecto no por medio de la coerción, sino más bien gracias al "consentimiento" de una clase subordinada a la autoridad de la clase dominante.

A través de la hegemonía la clase dominante legitima el poder, como lo plantea Bobbio, "... sólo la justificación hace del poder de mandar un derecho y de la obediencia un deber",⁷ de tal manera que no necesita emplear la fuerza para imponer la hegemonía dado que la clase subordinada asume como propios muchos valores y objetivos de la clase dominante sin que tenga consciencia del origen de esos valores o los intereses que persiguen. En la sociedad capitalista el proceso de enajenación del producto del trabajador conlleva a la enajenación de su consciencia y así sostiene Marx: "El trabajo no produce solamente mercancías; se produce también así mismo y



produce el obrero como una *mercancía*, y, además, en la misma proporción en que produce mercancías en general.”⁸ Afirma: “Esta realización del trabajo como estado económico, se manifiesta como *la privación de la realidad* del obrero, la objetivación como *la pérdida y la esclavización del objeto*, la apropiación como extrañamiento, como *enajenación*”.⁹

La reproducción de la conciencia social se inicia en la familia. En ella se transmiten, de manera empírica, la moral y la conducta. La familia presenta la realidad de acuerdo al lugar que ocupa en las relaciones sociales de producción. Así la inconsciencia es presentada como conciencia. Para Hegel, “la familia se realiza bajo tres aspectos: a) en la forma de su concepto inmediato, como *matrimonio*; b) en la existencia externa, en la *propiedad*, en los *bienes* de las familias y en el cuidado respectivo; c) en la *educación* de los hijos y en la disolución de la familia.”¹⁰

En la sociedad capitalista, la función fundamental de la familia es la de reproducción de las clases sociales y de la conciencia social dominante. “Si bien es cierto que la pertenencia familiar implica la pertenencia de clase, y que cada clase desarrolla en sus miembros actitudes específicas que corresponden a determinadas concepciones de la realidad, también debe tomarse en consideración que las clases, sean explotadoras o explotadas, reproducen la concepción dominante que corresponde a la de los explotadores.”¹¹ Lo que no implica, como lo plantea Covarrubias, que sea en la familia en donde se genere la ideología dominante; “Aunque el fortalecimiento de las conductas y de la concepción global del mundo se da fuera de la familia, ella estimula la penetración en los individuos de la conciencia social.”¹² Otros de los órganos del aparato generador de conciencia son, entre los más importantes la televisión y la escuela. “*La televisión y la escuela básica son los instrumentos de la clase dominante para mantener su hegemonía en el campo de la conciencia; su participación principal se ubica en la reproducción del conocimiento ordinario y en la justificación del orden social.*”¹³ De esta forma, “Las imágenes, los símbolos, los criterios, los valores, los datos, etcétera provenientes de la familia, la escuela y la televisión, se integran en un sistema abigarrado de ideas constituido en conciencia individual que subsume a los elementos provenientes de otros órganos del aparato de hegemonía y que trastoca la realidad.”¹⁴

La clase dominante se vale de distintos medios para mantener su hegemonía, en este proceso aliena a la clase de los explotados y se aliena así misma, resultando de ello una cosificación que la lleva a la deshumanización más completa. Para Marx el fundamento de la alienación está en la enajenación del producto del trabajo. Para impedir que se haga conciencia es necesario construir un discurso que oscurezca lo objetivo y quede alienado. Ese proceso acaba enajenando al propio capitalista, porque este implica su negación como ser humano, el sujeto que busca

alienar a los demás acaba enajenado con su propio discurso. “Pero la primera clase se encuentra muy bien en esa autoextrañación” “... sabe que la extrañación es su propio poder y posee en ella la apariencia de una existencia humana; la segunda se siente aniquilada en la extrañación, ve en ella su impotencia y la realidad de una existencia inhumana.”¹⁵ Así el sujeto, es y permanece alienado, esto explica su situación de subordinación aun en contra de su propia existencia. Pero como lo afirma Foucault, no existen relaciones de poder sin resistencia; aun en estas condiciones la clase dominada anhela su emancipación.

Consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente, todos los sujetos transforman la realidad, los seres humanos no sólo hacen la historia, sino también la determinan. Las clases sociales existen con sus propios proyectos mismos que se enfrentan en el plano de lo óptico. Las clases sociales no existen fuera de la lucha de clases, sino en la contradicción y se constituyen como resultado de esta contradicción.

“Cada grupo —dice Gramsci— naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político.”¹⁶ Estos intelectuales orgánicos de la nueva clase se crean y forman conjuntamente con ella de manera progresiva, especializándose en “aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha dado a luz.”¹⁷ En el proceso histórico de desarrollo de una nueva clase, se van generando intelectuales que construyen la concepción propia de la clase y que se ocupan en integrar el aparato de hegemonía de las futuras o presentes relaciones de dominación social; según sea el proyecto social de la clase emergente y las condiciones imperantes en ese momento histórico, es la creación de actividades de los sistematizadores de la conciencia social.

El poder es un atributo de los hombres que se disponen a construirlo, los grupos teóricamente informados y actuantes son los sujetos de la historia. Los proyectos históricos de las clases van cambiando de forma y contenido y a cada nueva expresión de poder surge una expresión opuesta. Para la construcción del contrapoder se requiere que la clase contrahegemónica desarrolle un cierto grado de independencia organizativa. El proceso de emancipación inicia con el desarrollo de un saber científico que signifique su proyecto como clase, liberado de las limitaciones impuestas por el discurso dominante. “La tarea de la historia, por lo tanto, es establecer la verdad del acá, después de que haya sido disipada la verdad del allá. Ante todo, el deber de la filosofía, que está al servicio de la historia es desenmascarar la aniquilación de la persona humana en su aspecto profano, luego de haber sido desenmascarada la forma sagrada de la negación de la persona humana.”¹⁸



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

Poder popular en Oaxaca

Como ya se había mencionado anteriormente en el proceso de globalización del capitalismo, se observan aún múltiples grados de desenvolvimiento entre países y regiones de cada país. El desarrollo histórico del sistema capitalista no ha sido equilibrado ni racional, ha predominado el interés por aumentar la tasa de ganancia sobre la satisfacción de las necesidades humanas. El desequilibrio ha profundizado las diferencias regionales, se construyen puentes, caminos, escuelas, hospitales, etcétera., en donde existen recursos. Hace arriba la civilización con todo su aparato tecnológico en donde se puede producir a un menor costo, en donde las condiciones sociales son favorables para la inversión privada. De la misma manera, los proyectos históricos de las clases y los grupos expresan distintos niveles de desarrollo. El poder y el contrapoder tienen matices de acuerdo a estos niveles.

El estado de Oaxaca se encuentra en una de las regiones más atrasadas de la República mexicana, el desarrollo de las fuerzas productivas y la tecnología muestra un desfase importante con el resto del país, no existen en la entidad concentración de capitales en unidades productivas importantes. "Comparado con otros estados de la república, Oaxaca es uno de los que tienen menor grado

de desarrollo. En un trabajo preliminar dado a conocer a principios de 1987, usando siete variables para estudiar el índice de desarrollo de las distintas entidades de la república, se concluía que Oaxaca era el estado con menos desarrollo del País..."¹⁹

La historia de Oaxaca, tiene que ver con el despojo de las comunidades indígenas, que representan casi un 50% del total de la población, la explotación de muchos años a campesinos y asalariados y la casi nula creación de empleos. Los terratenientes y caciques han acaparado las tierras más productivas obligando a los campesinos a trabajar como asalariados o a emigrar en busca de fuentes de subsistencia.

Las condiciones económicas, políticas y sociales predominantes en la entidad oaxaqueña, la explotación ejercida por empresarios, caciques y terratenientes en el campo y en la ciudad, el autoritarismo estatal y la falta de democracia abre espacios importantes para que se manifieste el descontento de las masas trabajadoras.

En el año de 1952, tuvo lugar un movimiento popular en Oaxaca que obligó a la renuncia del Gobernador del estado. El movimiento, que se inició en protesta de la creación de un código fiscal, y desencadenó las protestas de la Cámara de Comercio; llevó a la constitución del Comité Cívico Oaxaqueño, una organización con la par-

ticipación de diferentes sectores de la población incluyendo los estudiantes universitarios. Este movimiento, que en sus inicios era liderado por los comerciantes adquiere un carácter popular y organizado a raíz de la represión que sobre él ejerció el gobierno de Manuel Mayoral Heredia. "El movimiento oaxaqueño de 1952 adquirió proporciones nacionales de tal magnitud que el día 2 de abril más de setenta escuelas y universidades del país iniciaron un paro de cinco días en protesta por los acontecimientos ocurridos en Oaxaca"²⁰.

De esta manera se viene constituyendo un poder popular en el que juegan un papel muy importante los estudiantes universitarios, los sindicatos de electricistas y ferrocarrileros, los campesinos sin tierras y el magisterio.

"Oaxaca vive a partir de 1968, un proceso social caracterizado por el surgimiento de numerosas organizaciones que nacen al margen del Estado y lucha por reivindicaciones diversas y que, en su conjunto, constituyen lo que hemos denominado el *movimiento popular en Oaxaca*"²¹ La coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca (COCEO), surge a la luz pública el 21 de marzo de 1972, en el marco de la Jornada Nacional por la Democracia Sindical, iniciada el 14 de diciembre de 1971, por convocatoria del STERM y el MSF. Las organizaciones que inicialmente participan en la constitución de la COCEO, son: FEO, la CCI, el MRM, entre otros.²² El auge que durante años setenta tienen en el estado las movilizaciones sociales permite la formación de organizaciones frentistas: la COCEO en 1972, la COCEI en 1974, FIACO en 1976.²³

La lucha por la tierra, es una de las expresiones más radicales. En las tres últimas décadas el movimiento campesino se extendió por todo el territorio oaxaqueño, constituyéndose una gama de organizaciones, COCEO, Cocei, UPT, MULT, CODEP, etcétera.

La lucha contra la hegemonía ha llevado a la constitución de las organizaciones más diversas, algunas de ellas se han expresado como coaliciones, frentes, sindicatos independientes, asamblea de autoridades, comités de defensa de los derechos del pueblo, asambleas de pueblos indios, ayuntamientos populares, organizaciones electorales, etcétera.

Los grupos organizados, a través de la movilización, el bloqueo de carreteras, la toma de oficinas públicas, retención de funcionarios, plantones en la capital del estado, han obligado a las autoridades estatales a dar a respuesta a sus demandas. Se han creado formas de solidaridad, que permiten la difusión de los movimientos y el apoyo económico y político.

La participación organizada ha devuelto la voz a quienes permanecían callados o no eran escuchados, de tal forma que sus propuestas son discutidas con los funcionarios del gobierno. En esta lógica los recursos son asignados a los grupos independientes con base en su capacidad de movilización.

Sean cuales sean las expresiones, con flujos y reflujos, resulta evidente el surgimiento de un poder popular. Hoy

nuevos agentes participan en la toma de decisiones, elaboran sus propuestas, las discuten, las implementan con o sin el apoyo de las autoridades. En este contexto, los estudiantes universitarios y sobre todo el magisterio resultan protagonistas importantes.

El movimiento magisterial y las propuestas alternas

El movimiento democrático magisterial, es un movimiento que vino del sur, las primeras protestas provinieron de la región petrolera de Tabasco y Chiapas, esta lucha, que surgió por reivindicaciones gremiales en la entidad oaxaqueña pronto se convirtió en un movimiento más amplio. Actualmente funcionan como parte de él instancias directamente vinculadas con la defensa de los derechos humanos, en contra de la represión y otras orientadas a promover la solidaridad con las organizaciones en lucha.

Las protestas de los maestros oaxaqueños, se inician con manifestaciones masivas en las que se incorporan en un corto tiempo profesores de todas las regiones del estado, el movimiento desde sus inicios contó con un fuerte apoyo de los padres de familia y de las organizaciones independientes, surgidas durante la década de los setenta.

Los largos periodos de suspensión de actividades como resultado del "paro magisterial" obligó a los maestros en movimiento a desplegar una fuerte campaña para solicitar el apoyo y la vinculación con las organizaciones de masas, y así la Asamblea Estatal²⁴ además de ser el máximo órgano de dirección del movimiento magisterial se convierte en un foro de denuncia y solidaridad de amplia cobertura.

Las movilizaciones magisteriales, abren espacios para que los campesinos, los colonos, los estudiantes, los burócratas puedan manifestarse y ser escuchados, al mismo tiempo que se genera una campaña permanente de desprestigio hacia éste, por parte de los grupos del poder.

Las demandas del movimiento van adquiriendo mayor contenido social, aparece en el discurso la necesidad de democracia y justicia. En las comunidades rurales los maestros juegan un papel muy importante en la lucha contra la corrupción, algunos dirigen movimientos campesinos, se enfrentan contra los caciques, participan en los procesos electorales desde la oposición, en algunas regiones logran conquistar la dirección de los Ayuntamientos con propuestas de administración diferentes, la represión no se hace esperar y varios profesores son asesinados.

El magisterio surgido del movimiento, aparece con actitudes diferentes ante las autoridades cuestiona, participa, pregunta, indaga, pero aún no ha creado espacios alternos para su formación y busca en las propuestas institucionales. Las autoridades locales, por otro lado, tratan de recuperar "el principio de autoridad", las contradicciones adquieren matices diversos. Algunos otros profesores aprovechando

la fuerza del movimiento se separan de sus obligaciones sin que sean sancionados por ello.

La lucha magisterial se traslada a diversos ámbitos de su cotidianidad

En el año de 1987, maestros de la Costa y la Mixteca del estado de Oaxaca, solicitan a las autoridades de la SEP y al Gobierno del estado, la instalación de los servicios educativos en los cuales los maestros pudieran actualizarse,²⁵ aunque las autoridades parecen interesarse por la problemática, no se realizan acciones para atender la demanda de estos profesores. Los maestros del sector de Putla de Guerrero, al no tener respuesta satisfactoria se movilizan en la ciudad de Oaxaca. Ante la presión de los demandantes, interviene la Sección XXII del SNTE y se da una respuesta negociada que consiste en la instalación de una subsección de la UPN, que ofrecerá los servicios de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en la modalidad semiescolarizada. Actualmente funcionan 9 subsecciones; en todos los casos las decisiones han sido tomadas con base en criterios políticos.

Los proyectos educativos por parte de las comunidades empiezan a manifestarse en diversas regiones del estado de Oaxaca. Se crea en Yalalag,²⁶ la Casa del Estudiante Indígena Comunero, dirigida por los líderes de la comunidad y con la participación de los maestros democráticos de la región.

En la región Mixe, también aparecen propuestas de ese tipo, un caso interesante es el de Tlahuitoltepec. Un sector importante de la población de Tlahuitoltepec, Mixe, una comunidad indígena del estado de Oaxaca, trata de desarrollar un proyecto educativo denominado *Educación Integral Comunitaria Ayuujk* (Edicom). La propuesta de formación busca propiciar "el desenvolvimiento y la potenciación continua de sus facultades y capacidades, ... en todas sus dimensiones, mediante el dominio de la Ciencia y la Tecnología, que le permite generar, transmitir y recrear la cultura para el desarrollo integral armónico con su medio vital fundado en el amor a la tierra-vida, al hombre-pueblo y trabajo-tequio, principio y fin de su cosmovisión."²⁷ Los profesores que laboran en la comunidad no cuentan con la formación necesaria para su participación consciente en el proyecto.

La propuesta, denominada *Educación Integral Comunitaria Ayuujk* (Edicom), ha sido discutida ampliamente en reuniones de la comunidad,²⁸ en las que participan mujeres, hombres jóvenes y viejos, comuneros, padres de familia, autoridades tradicionales, profesores y alumnos. La discusión llevó a la propuesta Edicom, a ser considerada como eje del Plan Comunal de Desarrollo 1996. La propuesta de Edicom, fue presentada al Secretario de Educación Pública, quien manifestó su interés.²⁹

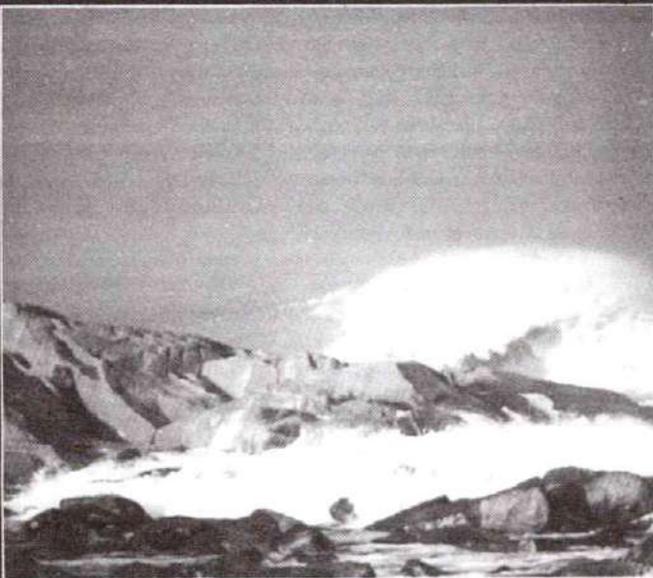
Así como estas expresiones tanto de los profesores como de las comunidades, existen en la entidad oaxaqueña diversos intentos de construir procesos de formación dentro y al margen de las instituciones. En Oaxaca, es ya lugar común hablar de propuestas de educación alternativa. ¿Pero son realmente propuestas alternas? en el caso de que así lo fueran ¿Qué es lo que posibilita el surgimiento de ellas? ¿Cómo y cuando una propuesta es realmente alterna y qué es lo que ha hecho posible que surjan este tipo de propuestas, se implanten y se desarrollen? al menos para el caso del estado de Oaxaca.

El problema no es sencillo de tratar, sobre todo, cuando se tiene en cuenta lo que se ha venido discutiendo a lo largo del trabajo. "La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como *hegemonía*."³⁰ Así McLaren llevando sus reflexiones al terreno de la educación plantea. "La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente por prácticas sociales consensua-

VIENTO DEL NORTE

TLC y privatización de la Educación Superior en México

Hugo Aboites



les y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el Estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia.³¹ Y agrega. "Naturalmente, las prácticas sociales se realizan por medio de las palabras, gestos, signos y rituales particulares apropiados o por una combinación de estos".³² Si el sujeto y los grupos se encuentran alienados ¿Cómo es posible que surjan propuestas distintas a la hegemónica y se expresen de manera abierta? Aquí es donde cobra sentido la interrogante, ¿Son verdaderamente alternas? Una propuesta es alterna cuando expresa un rompimiento con las relaciones existentes de ordenamiento y subordinación, cuando es una expresión de poder popular. El conocimiento en este caso, es más que un medio para activar direccionalmente los procesos reales.

En casos citados Edicom y las Subsedes de la UPN, aunque no representan un poder consolidado, son expresiones de poder. Tanto sujetos como proyectos tratan de ser cooptados por el Estado y nada asegura que no lo haga, sólo la creación de una contrahegemonía puede garanti-

zarlo, por el tiempo que ésta pueda establecer una influencia superior a la de la hegemonía, cuando menos en el ámbito en el que se desarrolla el proyecto, dentro de esta dinámica, los proyectos y las formas de contrapoder deben de irse transformando. "Lo que no apunta a la generación o está trasfigurado por ella ya no tiene sitio ni ley. Tampoco verbo. Se encuentra a su vez expulsado, negado y reducido al silencio. No sólo no existe sino que no debe existir y se hará desaparecer a la menor manifestación actos o palabras."³³

El movimiento magisterial en general surge como una expresión de poder popular, se enfrenta a la hegemonía de uno de los sindicatos más grandes y de mayor control del país y de América Latina denominado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En el caso de Oaxaca, la insurgencia magisterial ha tenido momentos importantes, se ha presentado como uno de los más fuertes del país, pero necesita ser consolidado lo cual sólo es posible a través de la construcción de un poder popular.

Notas

¹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, 1995 p. 36.

² Enrique, Semo, "saqueados", en *Proceso*, año 20, núm. 1059, 30 de marzo de 1997 p. 39.

³ Adam, Schaff, "La nueva izquierda busca un nuevo socialismo", en *Dialéctica*, México, Universidad Autónoma de Puebla, p. 56.

⁴ Bolívar Echeverría, *El discurso crítico de Marx*, 1986 p. 40.

⁵ Carlos Marx, y Federico Engels, *Epistolario*, p. 46.

⁶ L., Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del estado* p. 15.

⁷ Norberto Bobbio, Michelangelo Bovero, *Origen y fundamentos del poder político*, 1996 p. 13.

⁸ Carlos Marx, *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*, p. 75.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Guillermo Federico Hegel, *Filosofía del Derecho* 1987 p. 154-160.

¹¹ Francisco, Covarrubias Villa, *Teorización de los procesos histórico sociales*, p. 49.

¹² *Ibid* p. 50.

¹³ *Ibid* p. 66.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Georg Lukacs, *Historia y conciencia de Clase*, 1969 p. 166.

¹⁶ A., Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 11.

¹⁷ *Ibid.*, p. 12.

¹⁸ Carlos, Marx, 1844, "Introducción para la crítica de la *Filosofía del derecho* de Hegel", en Guillermo Federico, Hegel, *Filosofía del derecho*, 1987 p. 8.

Las variables eran: PIB per cápita estatal; número de analfabetas por estado; porcentaje de la PEA en la agricultura; por ciento de viviendas de barro; de vivienda sin electricidad; de vivienda sin agua potable y drenaje; kilómetros de carreteras por habitantes. Enrique Arnaud, "Gasto Público y Desarrollo", versión preliminar presentada en el Seminario sobre Cambio Institucional y Procesos Electorales efectuados el 1 y 2 de febrero de 1987 en el ISSUABJO, Oaxaca.

¹⁹ Víctor Raúl, Martínez Vásquez, *Movimiento popular y política en Oaxaca: 1968-1986*, 1990 p. 25.

²⁰ Felipe, López Martínez, "El movimiento oaxaqueño de 1952", en Raúl Benítez Zenteno, *Sociedad y política en Oaxaca 1980* 1982 p. 275.

²¹ Víctor Raúl Martínez Vásquez, *Movimiento popular y política en Oaxaca: 1968-1986*, p. 16.

²² Isidoro Yescas, "La Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca: 1972-1974", en Raúl Benítez Zenteno, *Sociedad y política en Oaxaca 1980* 1982, p. 291.

²³ Isidoro Yescas y Gloria Zafra, *Insurgencia magisterial en Oaxaca 1980* 1986, p. 176.

²⁴ La Asamblea estatal es el máximo órgano de toma de decisiones del magisterio, en ella participa un miembro del Comité Delegacional de cada una de las Delegaciones Sindicales y un miembro de la Coordinadora Delegacional, la asistencia promedio de 600 profesores.

²⁵ Hasta 1986 la demanda de servicios en la Unidad 201 de la UPN, como en las otras dos Unidades UPN del estado de Oaxaca, era superada por la oferta. En este mismo año y a principios de 1987 la demanda se incrementó de manera acelerada, de tal forma que los recursos y el personal resultaron insuficientes para atender requerimientos del magisterio que solicitaba atención. Tres situaciones que se dan en el ámbito nacional parecen estar relacionadas con este significativo incremento en la demanda de los servicios de la UPN en la entidad y son: la implantación por parte de la SEP-SNTE de la "Carrera Magisterial" que plantea, inicialmente, la necesidad de contar con créditos académicos para alcanzar ascensos en los aspectos laboral y profesional, otro aspecto es, el funcionamiento de la modalidad semiescolarizada de LEP y LEP 85, y no último, no menos importante, es la operacionalización del Plan 84 de Educación Normal que eleva la carrera al grado de Licenciatura.

²⁶ Comunidad indígena zapoteca ubicada en la Sierra Norte del estado.

²⁷ Véanse Objetivos de la Edicom.

²⁸ En este caso se hace alusión a las reuniones formales de la comunidad, pero también ha sido motivo de discusiones informales, en los hogares, en el journal, en los bailes, en las mayordomías, en el milenio, etcétera.

²⁹ "Con fecha 21 de julio 1995, la Autoridad Municipal y Educativa presentaron en la ciudad de México el documento denominado "Educación Integral Comunitaria ayuujk" ante el C. Lic. Miguel Limón Rojas secretario de Educación Pública, quien giró instrucciones a las Direcciones responsables de la Secretaría para que conjuntamente analizáramos el contenido de nuestra propuesta. Esta reunión se llevó a cabo en las oficinas de la Dgeta en presencia de los Directores y asesores de las Dependencias de los diferentes niveles educativos".

³⁰ Peter McLaren, *La vida en las escuelas Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* 1994, pp. 211.

³¹ *Ibid.*

³² *vid. supra.*

³³ Michel, Foucault, *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber* vol. I, 1997, p. 10.

Formación de sujetos y alternativas pedagógicas: nuevas fronteras político-culturales

Marcela Gómez S.

Cuando la intención es mirar al futuro, no hay alternativa pedagógica sin utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político pedagógico existente. En las fracturas de este último, deben descubrirse las claves de los posibles, cambios siendo aquí precisamente donde el campo problemático de las fronteras y los imaginarios resultan puntos nodales del debate pedagógico actual, en tanto posibilitan situar y reconocer contextos específicos —escolares y no escolares— en la producción del sujeto pedagógico moderno, entendido como la relación entre el educador, el educando y los saberes que se transmiten, circulan, recrean y transforman.

Una aproximación inicial al problema de la relación entre formación de sujetos y alternativas pedagógicas

El trabajo que a continuación se presenta tiene como uno de sus principales objetivos, aportar referentes conceptuales para el análisis de la relación entre formación de sujetos y alternativas pedagógicas en la historia reciente de México y América Latina. En este sentido los alcances del mismo deben de ser ubicados en términos de las condiciones histórico-sociales en las cuales se genera el acontecimiento educativo, el cual no puede entenderse sino es en la situación concreta en la cual los sujetos de la educación moderna se producen a partir de una multiplicidad de factores que inciden en su constitución y que son a su vez recreados cotidianamente en los procesos de formación, sean referidos a situaciones de enseñanza aprendizaje específicas o a planos más amplios de socialización, transmisión y transformación de la cultura, ex-

presada tanto en la vida diaria de los individuos, los grupos y las instituciones, así como en los movimientos y organizaciones político-sociales.

En este sentido cabe destacar cómo, en la historia reciente de México y América Latina, una multiplicidad de discursos han marcado el horizonte social, político y cultural, desplazando muchos de los mitos y rituales heredados del Iluminismo y el Romanticismo,¹ por otros asociados a la globalización e integración económico-comercial. Para algunos, en estos desplazamientos se sintetiza la actualización o adecuación de los esquemas de la modernidad a las circunstancias impuestas por los grandes consorcios comerciales y financieros, que luchan por la regulación hegemónica del mercado mundial de bienes, tanto simbólicos como materiales. Para otros es el *reconocimiento de la diferencia*,² como condición de posibilidad para la configuración de opciones, en la que se recupere la historicidad y la complejidad de las múltiples culturas en las que se condensa la historia de nuestras sociedades, en el marco de las profundas desigualdades e injusticias que caracterizan al mundo moderno y que

* Profesora Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

tienden a profundizarse a partir de las políticas de ajuste impulsadas en la región por los organismos internacionales y los gobiernos de corte neoliberal.

Los cambios acelerados y las profundas modificaciones que se están produciendo en este momento, hacen evidente problemas no resueltos del pasado con otros nuevos que la transnacionalización y aplicación de los programas de ajuste han generado, aunado a la cada vez más fuerte presencia y uso cotidiano de los medios telemáticos, teleinformáticos y electrónicos, afectando de manera significativa los diversos espacios de la vida social y cultural, sobre todo aquellos que, como la escuela, se fincan en procesos fuertemente asociados a lo público y a las tareas de transmisión y transformación de la cultura y el conocimiento. ¿Qué representa para las nuevas generaciones la escuela? ¿Qué fronteras se están construyendo como expresión de un mundo en constante cambio y vertiginosas transformaciones? ¿Qué relación hay entre ingreso, permanencia o salida de la misma, con las imágenes de futuro que se están construyendo entre los adolescentes y jóvenes de este cierre de milenio? ¿Ocupa el conocimiento y la formación profesional un lugar en el imaginario pedagógico de los educandos?

Preguntas que se abren en un contexto en el que la relación entre escuela, formación y futuro, no alcanza a constituir, para algunos sectores de la población, una referencialidad desde la cual situarse con respecto al empleo, la familia, el conocimiento, en fin, frente a un sistema que, como el educativo, lejos de retenerlos los abandona preparándolos, en algunos casos, para el desempleo.

Cifras del INEGI indican, entre otros aspectos, que de los casi 26 millones de muchachos que existen en nuestro país, sólo 10.3 millones tienen empleo, cerca de 3% no tienen instrucción, 40% sólo cuenta con algún grado de primaria completa o incompleta, 40% únicamente tiene un año de secundaria completa o incompleta, 12% tiene algún grado de bachillerato y sólo 5% tiene acceso a estudios de licenciatura o posgrado.³

La escuela ya no solamente es incapaz de contener el desaliento que produce entre adolescentes y jóvenes, la desprotección que tiene lugar en los niveles de educación media, cuando los chicos ya están fuera, por ejemplo, de la obligatoriedad escolar y aún no pueden trabajar legalmente; sino además a los y a las adolescente en general. Síntomas visibles de ello son las dificultades para retener a los chicos en la escuela durante las horas de clase, la continuidad entre el espacio escolar y el entorno (cafeterías, centros comerciales, tiendas, calles, banquetas, aceras), la laxitud de las normas de aprobación y reprobación y la arbitrariedad de las normas disciplinarias; son en particular sintomáticas las dificultades de los docentes para organizar una situación de enseñanza-aprendizaje y la caducidad de los rituales que permitían construir la identidad de educador y educando, sin que se establezcan nuevos.

Esta situación se ahonda y presenta fisuras particulares

entre los y las adolescentes, sobre todo en aquellos (as) que asisten a las escuelas secundarias ya que constituyen un terreno en el cual, tanto por la importancia que tienen para los jóvenes por el momento biológico que viven, como por el lugar asignado a este nivel en el sistema educativo, se ahondan los malestares y síntomas que produce un sistema cuyas modalidades educativas y pedagógicas se basan, sobre todo, en la obsolescencia que una dinámica disciplinar, autoritaria, memorística, fragmentada y bancaria produce y que dificulta la incorporación de aquellos procesos que están siendo parte de las condiciones en las cuales se están formando los sujetos de la educación y que son generadores de vínculos pedagógicos, políticos y culturales específicos.

En este contexto una dimensión central, que no única, en el análisis de la compleja articulación entre formación de sujetos y alternativas pedagógicas es la que se refiere al problema de la constitución de los sujetos de la educación moderna y las "fracturas" –generacionales, educativas, culturales, cognoscitivas– que se están produciendo en este momento de "crisis orgánica del sistema educativo latinoamericano"⁴ y que afecta de manera particular a los y a las adolescentes que participan como estudiantes de secundaria y a los docentes que, compartiendo este espacio en su calidad de formadores y transmisores del saber, no alcanzan a reconocerse y a reconocerlo como un ámbito de posibilidades múltiples y diversas al enfrentar, en su calidad de docentes, viejos y nuevos problemas en los que la escuela pública se debate.

Esta dimensión del problema se articula con diversos planos y recortes de realidad relacionados con la construcción de los imaginarios pedagógicos⁵ que se producen a partir de los discursos existentes, ubicándose en el campo de lucha discursiva en el cual está surgiendo, con la intención de descubrir sus fracturas y ejercer el "derecho a la educación", frente a los bloqueos que la lógica del mercado, las políticas de ajuste y la globalización transnacional producen en este cierre de milenio y que impactan de manera particular, desigual y combinadamente, a los diferentes sectores de la población y regiones del país.

Algunos estudios realizados recientemente entre sectores que han sido afectados en sus condiciones socio-económicas, como producto de las políticas de privatización y reducción de las fuentes de empleo, muestran cómo el hecho de tener que enfrenar nuevas situaciones de vida por el desempleo y la drástica limitación del ingreso familiar, lleva a que los hijos, sobre todo de los sectores medios, enfrenen profundas dificultades de aprendizaje e integración a las escuelas públicas, siendo los que mayores índices de reprobación, abandono y repetición están presentando.⁶

Son pues elementos que resulta fundamental subrayar cuando la intención es mirar al futuro, ya que no hay alternativa pedagógica sin utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político-pedagógico existente. En las fracturas de este último, deben descu-

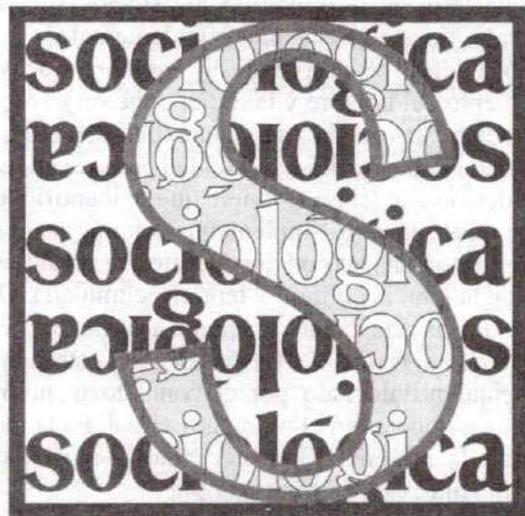
Enero-abril 1997

año 12 número 33

ISSN 0187-0173

sociológica

MUJER Y ENTORNO SOCIAL



División de Ciencias Sociales y Humanidades
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
MÉTRICOLÓGICA
Calle de la Universidad
Luzaguatzián

brirse las claves de los cambios posibles, siendo aquí precisamente donde el campo problemático⁷ de las fronteras y los imaginarios resultan puntos nodales del debate pedagógico actual, en tanto posibilitan situar y reconocer contextos específicos –escolares y no escolares– en la producción del sujeto pedagógico moderno, entendido como la relación entre el educador, el educando y los saberes que se transmiten, circulan, recrean y transforman.

Desde esta perspectiva un problema que consideramos central en relación a la formación de sujetos y el acontecimiento pedagógico en este momento en el que la crisis afecta de manera particular a los sistemas educativos de la región, es el interrogarnos acerca de las condiciones de posibilidad que el sujeto concreto, el sujeto de la educación moderna, tiene para hacer de lo insólito, de lo contingente, de los procesual parte de su mundo de vida y de la experiencia histórica en la que se articulan memoria y utopía, a fin de "... reinventar el pasado para que no se fosilice entre las manos".⁸

En este contexto es que sostenemos la necesidad de plantear a la educación como un campo de problemas en extremo importante y complejo, cuya dimensión y sentido histórico radica en la capacidad del sujeto de imaginar opciones y posibilidades de futuro en su acontecer coti-

diano y en su encuentro con los demás, para la producción de alternativas diferentes a aquellas que el modelo neoliberal impulsa en la región. Pero esa posibilidad, la de la imaginación y la construcción de opciones, no siempre es apropiada por los actores que las generan, al ser incorporadas a los canales ideológicos y políticos hegemónicos (deshistorizándolas, desujetándolas), o en su perspectiva innovadora dejando de lado las continuidades que las configuran como parte de las mitologías fundantes que la Ilustración nos heredó y que día a día se ponen en crisis frente a la evidencia de la imposibilidad de cierre, de sutura que los metarrelatos teóricos, políticos e ideológicos dibujaron hace apenas algunos años.

Esta preocupación surge del proceso de investigación que un grupo de especialistas de diversos campos de las ciencias sociales hemos desarrollado en el marco del proyecto "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" (APPEAL), en el que una de las preocupaciones centrales que personalmente han derivado de la sistematización y análisis de las alternativas pedagógicas, es la que se refiere a la capacidad de apropiación que despliegan los sujetos constructores, promotores o gestadores de procesos de innovación o transformación micro y macro educativa. El sentido histórico y político de este proceso adquiere hoy un profundo significado popular y democrático, ya que se constituye en parte de las condiciones de posibilidad para la generación de nuevos sujetos y para la confrontación de los bloqueos históricos y las resignificaciones que se producen como resultado de las estrategias político-discursivas que el movimiento neoconservador despliega, a través sobre todo del neoliberalismo pedagógico⁹ como una de sus principales expresiones, a fin de vaciar del o los sentidos político-pedagógicos que originariamente tuvieron experiencias educativas populares y democráticas como parte de procesos culturales y sociales más amplios o como respuestas específicas a las problemáticas del enseñar y aprender que cotidianamente se enfrentan en los espacios formativos y que fueron promovidas por sectores vinculados a movimientos sociales de corte reformista, desarrollista, popular, liberal, crítico, de izquierda, etcétera.

Esta situación lleva a interrogarnos acerca de qué tanto se ha generado en la región un pensamiento social y pedagógico capaz no solamente de construir conocimiento que permita pensar América Latina por los latinoamericanos, sino una forma particular –histórica– de relación con éste y con la realidad, a fin de reconocernos como generadores de visiones de historia y de mundo, que articulen conocimiento con sentido de realidad, si no queremos quedar atrapados de las visiones que, por más riqueza intelectual que encierren, tienden a privilegiar esquemas en los que el lugar asignado al otro –al latinoamericano, al indio, al africano, al extranjero, al inmigrante, al asiático, etcétera.– está ausente o tiende a ocupar el lugar de la minoreidad que debe ser expulsada o integrada borrando su memoria histórico-cultural, ex-

presada en lenguajes, tradiciones, conocimientos, visiones, rituales, formas de organización y relación, etcétera. Es decir, resulta fundamental para el conocimiento social y pedagógico latinoamericano, preguntarnos acerca de cuál es o cuáles son las matrices histórico-culturales desde las cuales pensamos en, sobre y desde América Latina.

Como ejemplo baste recordar como hace poco más de un siglo los estudiantes podían consultar un *Compendio de Geografía Universal*, cuya XV edición se imprimió en 1875 en París. Ahí —afirma Concha— uno podía enterarse que los habitantes de Guinea Altas son “negros, robustos e ingenuos: pero holgazanes vengativos y ladrones”; que los persas “son sobrios, afeminados, hábiles, dados a la poesía, ardientes y vengativos”, mientras que los ingleses son “valientes, cultos, honrados, muy industriosos, amantes de su libertad y de su patria, emprendedores y laboriosos, muy dados al comercio y a las artes útiles.” Contrariamente se informaría que “los árabes beduinos son ladrones, aunque en algunas ocasiones se muestran hospitalarios y compasivos con los viajeros.” Es curioso igualmente que hoy, como hace cien años, el diccionario de sinónimos de Microsoft reproduce aquella misma visión que formó las mentes de quienes estudiaron al mundo desde el parisino *Compendio de Geografía Universal*.¹⁰

De ahí la importancia de construir un *ángulo de lectura* que posibilite cuestionar los parámetros y valores asociados que han ubicado a la educación en el marco de una racionalidad cuyas exigencias se basan en responder a la eficiencia y a la productividad, de tal suerte que lleva a enfatizar la correspondencia entre el acontecimiento educativo y sus resultados con las necesidades definidas por tales parámetros. Por ello la necesidad de avanzar en el ejercicio de problematización, distanciamiento y deconstrucción consistente en el esfuerzo por explicitar los encuadres que han hecho de la educación un proceso de acumulación “eficiente” de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar de las que emana y las opciones de futuro que los mismos delimitan, lo cual plantea como exigencia la posibilidad de aprender a ver algo más de lo que está contenido en el conocimiento y la experiencia acumulados.

Y, ¿qué tipo de discurso estamos obligados a construir frente a los límites de la racionalidad que bloquea y dificulta la capacidad de pensar?

Es muy importante plantearse cuál es el sentido de la educación en este momento, sobre todo si consideramos que el contexto de la sociedad moderna cada vez con más fuerza pretende bloquear el surgimiento de visiones alternativas; situación que se agudiza con su tecnologización creciente, lo cual tiende a convertir todo conocimiento en simple cantidad de información. Ya Lyotard apuntó esta situación al señalar como “Todo lo que en el saber constituido no es traducible (al lenguaje de la información)

será dejado. La orientación de la investigación se subordina a la condición de traducibilidad a una lógica de máquina”; pues cada vez más “...el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado (...) Deja de ser en si mismo su propio fin y pierde su ‘valor de uso’”.¹¹

El problema que se plantea es ¿qué tipo de discurso estamos obligados a construir frente a este desajuste de parámetros que trae consigo el desarrollo tecnológico? Es decir, construimos el discurso simplemente de la tecnología o estamos obligados a construir el discurso ante la tecnología, que en términos de los sujetos sociales o individuales tiene consecuencias fundamentales.

De lo anterior se desprende la pregunta, ¿acaso, el conocimiento del hombre y la mujer debe ser expresión solamente de estas condiciones contextuales, o bien, también, la manifestación de su capacidad por trascenderlas? Trascendencia que (si no se quiere que se identifique con posturas ahistóricas, o simplemente voluntaristas) tiene que consistir en una actitud que facilite liberar al razonamiento de la inercia cultural y teórica acumulada. O sea, pasar de la historia como producto a la historia como productora, en forma de traspasar a lo estrictamente instrumental privilegiado por el contexto tecnológico, que tiende a imperar en el momento actual. Es la idea de concebir a la exigencia de historicidad como lógica de descubrimiento, esto es, como utopía.

Ya a comienzos de siglo Weber reconoció “... el poderoso cosmos del orden económico moderno” como una “jaula de hierro, que moldeaba la vida de todos los individuos nacidos dentro del mecanismo ... con fuerza irresistible”. La diferencia entre el siglo XIX (Marx, Nietzsche, Tocqueville, Carlyle, Kierkegaard) y los fines del siglo XX, está en que durante aquel, junto con comprenderse la forma de la tecnología y la organización social modernos, se tenía la convicción de que los individuos tenían la capacidad de comprender este destino y, tras haberlo aprendido, luchar con él.

Por el contrario, en el siglo actual la verdad se convierte en una prisión que impide como lastre colocarnos ante lo inédito y poder, desde él, vislumbrar realidades nuevas como futuros posibles. Quizás en esto pensaba Weber cuando señalaba que “la sociedad moderna no sólo es una jaula, sino que todos los que la habitan están configurados por sus partes; somos seres sin espíritu ... (pues) los críticos de la jaula de hierro adoptan la perspectiva de los guardianes de éste”.¹²

Esta situación se agudiza y adquiere nuevas dimensiones que deben ser entendidas y atendidas por especialistas, políticos, profesores y grupos organizados a fin de generar propuestas que se constituyan en alternativas viables y posibles, frente a las fracturas que la educación enfrenta, particularmente el sistema de instrucción pública, a partir de la embestida neoliberal.

Dar cuenta de este proceso en el momento actual nos coloca ante la necesidad de introducir en el debate, los

elementos político-culturales y educativos que contribuyan a ubicar las constantes y aceleradas transformaciones del mundo moderno, en el terreno de los sujetos concretos y sus cotidianidades, a fin de analizar los problemas educacionales que se están produciendo en esta etapa caracterizadas por la ruptura de los continentes de los antiguos sujetos políticos y sociales, de las identidades nacionales, de las tradiciones culturales y de las modalidades educativas y formativas.

Es necesario un conocimiento profundo de los procesos educativos, de los problemas fundamentales y caracterizaciones adecuadas de la crisis que se vive, a fin de abrir discusiones sobre problemas educativos que están demasiado cerrados y que se han transformado en obstáculos epistemológicos para la comprensión de la crisis de la educación y su relación con la historia de la educación, así como con la construcción del discurso pedagógico con perspectivas de futuro(s) viable(s) y posible(s) de ser potenciada(s).

En este sentido resulta sintomático que en los últimos años, se haya comenzado a usar y construir en las ciencias sociales una serie de términos que como los de "frontera", "límites", "bordes", "cruces", "hibridación", etcétera, refieren a un conjunto de demandas de significación que provienen de problemáticas nuevas. Tal novedad se origina en la crisis de fin de siglo, que afecta tanto, —tal como lo hemos afirmado—, a la realidad social como a las construcciones imaginarias y a los desarrollos teóricos que conforman la cultura occidental.

Particularmente, en lo que se refiere al sistema escolar, podemos afirmar que, a partir de la implementación en América Latina del modelo neoliberal, aquel ha variado en la última década su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales. La escuela misma puede pensarse ahora a partir de la metáfora de la frontera, lo cual abre varias preguntas, entre las que cabe destacar: ¿dónde pone las fronteras la escuela? ¿A quiénes incluye, y a quiénes excluye? ¿Cómo lo hace? ¿Cuál es su frontera cultural? La escuela, ¿no es ella misma una frontera que define cierta participación social y que es insuperable para otros? ¿No son los desertores escolares un producto de la experiencia de la exclusión? ¿Son las experiencias de exclusión o inclusión determinantes para imaginar el propio futuro? ¿Es la noción de frontera el mejor término para dar cuenta de estos procesos? ¿Cuál es su sentido pedagógico? ¿Puede entenderse fuera de lo que representa la fractura de toda frontera cuando se lee a partir de la utopía? ¿Qué instrumentos y formas de razonamiento hay que construir para poder dar cuenta de estos procesos e incidir en la definición de proyectos, políticas y experiencias alternativas que posibiliten la recreación del espacio educativo, como un ámbito de opciones en las que los sujetos de la educación se puedan reconocer como sujetos históricos?

Estas preguntas refieren a un campo de problemas particulares relacionados con la crisis de los límites de la

escuela, las particularidades que adquiere y cómo se expresa en la constitución de los sujetos educativos, cuando éstos se están constituyendo desde múltiples configuraciones discursivas que compiten con la escuela cotidianamente y la fracturan como espacio público productor de vínculos y constructor de sujetos. Los límites del *curriculum* escolar no resisten el estallido de lo público y las nuevas formas de cultura colectiva.

Estas situaciones se ahondan en la población joven. *Comportamiento adolescente que hasta hace algunos años se hubiera clasificado como "fronterizo" hoy ocupan una parte muy significativa de la escena.* La identidad educativa de los jóvenes está constituida por lo escolar y lo no escolar, lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo imposible. El quiebre de los lazos educacionales entre adultos y adolescentes se ha profundizado y difundido significativamente. Es posible plantear que hay muchas dificultades para transmitir la cultura. Así como para las generaciones anteriores se presentaba el problema de que los jóvenes rebeldes discutían la cultura adulta, para los adultos actuales el problema es que los jóvenes niegan o ignoran su cultura. Son en particular sintomáticas las dificultades de los docentes para organizar una situación de enseñanza-aprendizaje y la caducidad de los rituales que permitían construir la identidad de educador y educando, sin que se establezcan nuevos, lo cual afecta profundamente las formas de transmisión, recreación, enseñanza, aprendizajes de la cultura y del conocimiento, así como de la constitución de lo público.

Si bien esta situación está presente en todos los niveles educativos, la escuela media es la que más profundamente resulta afectada; ésta se transformó en tierra de nadie y de nada. No se generan en ella utopías, no se transgrede las normas tratando de superar a los adultos y no está allí la fuerza generadora de identidades. Pero la adolescencia sigue siendo el tiempo fronterizo entre la infancia y la adultez, entre la dependencia y la responsabilidad social, sin que la sociedad estructure nuevos espacios que la contengan.

A continuación se brindan algunos referentes que permitan una aproximación general a algunas de las cuestiones planteadas, sobre todo en lo que se refiere a la urgente necesidad de producir instrumentos de conocimiento que incidan en la reformulación del discurso pedagógico y en la formación de sujetos en una perspectiva alternativa popular y democrática.

Apropiación, problematización y límites del discurso pedagógico moderno-normalizador

En lo antes dicho se contiene una de las paradojas más perversas de la sociedad moderna, ya que el incremento en la capacidad de control de las cosas no supone mayor libertad para el sujeto individual, ya que si bien nunca como en nuestro siglo el hombre ha dispuesto de los medios para expandir su campo de acción y responder (o poder hacerlo) a sus límites, el lastre que le impide

hacerlo puede encontrarse en la debilidad de su propia subjetividad o en su deformación pragmática. Y esto es algo que no podemos dejar fuera, sobre todo cuando el problema que nos planteamos es el de las alternativas, su apropiación y potenciación, así como del tipo de mediaciones, políticas pedagógicas que se están configurando y que habría que construir como opción frente a la transnacionalización económica y financiera.

Esto lo podemos observar hoy en día en América Latina, región en la que hay un cierto retraimiento en cuanto a la cantidad de espacios que se están generando y en los cuales los sujetos organizados, puedan construir realidades, y esto tiene que ver no solamente con un problema de equilibrio político, no solamente con la necesidad de mantener un determinado orden de Estado, sino que tiene que ver también con un problema que está detrás de esto, que es la lógica económica y política que impera en la región y que es adversa a que a través del esfuerzo de construir realidades, los sujetos se constituyan como sujetos con capacidad de respuestas diversas.

Por ello un problema central es la recuperación, análisis y configuración de discursos pedagógicos que basados en ciertas exigencias epistemológicas, estimulen procesos intelectuales flexibles, cuya necesidad de apertura demande postergar juicios apriorísticos, desarrollar pensamientos divergentes, la constatación de ideas y su comunicación a los demás, a fin de que —como afirma Zemelman— “...la esperanza se constituye en la fuerza que nos impulse a ahondar en nosotros mismos como sujetos”¹³ y, de esta manera, construir un nuevo ángulo desde donde leer la realidad y poder situar el problema de la formación como un campo plétórico de opciones, modalidades y perspectivas.

El reconocimiento de esa posibilidad parte de ubicar las dislocaciones y fracturas del sistema de valores que acompaña en este momento las reflexiones sobre la educación, no sacándose aún todas las conclusiones que este proceso representa para la formación, entendida como la dimensión particular en la que la diferencia y articulación de la cultura y el conocimiento, se constituye en condición de posibilidad para la configuración de sujetos nuevos. En la base de esta discusión está presente la forma en cómo se concibe al sujeto que se va a educar y los espacios posibles para construir representaciones pedagógicas que constituyen imaginarios dentro de los cuales cobren significado los nuevos sujetos. Sin esta operación la formación de sujetos sería imposible, ya que supondría subordinar la complejidad del sujeto pedagógico¹⁴ a recortes de orden disciplinario, teórico o informático, sin considerar las condiciones de producción, uso, circulación y consumo de prácticas, modalidades y sentidos desde las cuales se significa de manera particular el campo de la formación.

Es en el lugar de la diferencia donde radican los diversos planos que configuran a la educación y a la formación como campo problemático, plétórico de anu-

damientos pero también de lo que Puiggrós y Marengo definen como “dispersión de sentidos pedagógicos”,¹⁵ que se expresa en la no articulación de los discursos de los educadores tradicionales con los discursos de los nuevos educandos. Es ahí donde se define la trama lingüístico-cultural de la continuidad o la ruptura, es ahí donde se crean las múltiples significaciones de la historicidad y la utopía o los intentos de estandarización y negación de la política, es donde los espacios de poder se construyen como posibilidades pedagógicas de formación de los sujetos que en su relación con el saber definen perspectivas lingüísticas, culturales, éticas, tecnológicas, curriculares, disciplinarias y técnico-profesionales.

En la articulación hegemónica de la diferencia se fractura la lengua, al querer decir algo distinto de lo que dice y dejar ver que hay múltiples y diversos sentidos en aquello —rituales, costumbres, mitos, etcétera— que la lengua intenta fijar. En ese intento de fijación radica la crisis de la educación, al no dar cuenta de la complejidad del sujeto de la educación y buscar estandarizar sus posibilidades de respuesta a las exigencias de una pedagogía normalizadora y universalizante, sin considerar, tal como afirma Lenkersdorf que “...las lenguas nos hacen captar las distintas cosmovisiones de culturas diferentes. Así por ejemplo, mientras desde nuestra misma lengua, establecemos una relación sujeto-objeto, en algunas culturas indígenas, como las de los tojolobanes, la relación es, por el contrario, de intersubjetividad, con las personas, con la naturaleza”.¹⁶

Esta estandarización, esta relación espectral con el entorno educativo y cultural de los países de la región, es tal vez uno de los rasgos característicos de los trabajos que, aún con una significativa base empírica, resultan insuficientes para evaluar la magnitud de las transformaciones históricas que se están produciendo en este momento en los países de América Latina. El problema principal es la falta de problematización teórica y la utilización de teorías producidas por la propia pedagogía moderna, incluidas las posturas críticas. La argumentación que contienen tales estudios¹⁷ es válida para describir las disfunciones desde el interior del propio modelo e incluso de proyectarlo hacia el futuro, pero no alcanza para explicar lo que Puiggrós ha caracterizado como la “crisis orgánica de los sistemas educativos modernos”, cuyos rasgos más significativos, de acuerdo a la autora son:¹⁸

- la decadencia del sistema educativo moderno occidental como consecuencia de los cambios que la revolución científico-tecnológica, combinada con la pérdida de consenso del estatismo y el avance del neoconservadurismo, están produciendo en los aspectos jurídico-políticos de los Estados-Nación y en las culturas políticas nacionales.
- La suma de problemas educativos no resueltos, que en América Latina han existido desde la fundación de los sistemas, como el analfabetismo, la deserción escolar, la exclusión, la repitencia, los circuitos

desiguales de educación, aunque manifestándose de manera desigual en los distintos países y dentro de éstos en las diversas regiones o zonas geográficas y socioeconómicas.

- Las políticas neoconservadoras aplicadas en forma de "ajustes" a las economías estatales latinoamericanas, entre las que ha cobrado fuerza la reducción dramática del financiamiento estatal de la educación pública y la desarticulación de los sistemas producida por éxodos masivos de docentes (Argentina), limitados recursos para sostener las escuelas (Venezuela), o simplemente abandono de ellas por parte del Estado (Perú).
- Las anteriores determinaciones, a las que se suman las migraciones y cambios poblacionales, han producido fracturas en las conformaciones culturales latinoamericanas que se constituyeron, de forma particular en cada región del continente, a fines del siglo XIX y fueron relativamente estables hasta la década de los ochenta.
- Se pueden enunciar hipotéticamente tres zonas de articulación político-cultural que trascienden los límites de los Estados-Nación y que pueden ser asumidas como campos de una producción discursiva alternativa o antagónica a la educación moderna. Se trata de la zona chicano-anglo-hispanoparlante-latinoamericana del norte de México y los Estados Unidos; de la zona andina y la zona político-cultural que conforma la niñez y juventud constituidas por los "chicos de la calle", los sicarios, los niños que han sufrido las guerras internas, los niños y jóvenes que, expulsados o marginalizados del sistema escolar, son analfabetos y analfabetas técnicos. *Los sujetos de la educación moderna están profundamente quebrados y surgen nuevas combinaciones que poseen muy distintas perspectivas.*

Dar cuenta de ellas y construirlas como campo de problemas que deben ser analizados atendiendo sus condiciones de producción, recepción, uso, consumo y transformación, plantea como desafío volver la mirada a la recuperación, no sólo del sujeto concreto sino de todo su ámbito, de lo que Husserl llamó su "mundo de vida" y darle una función más inclusiva que enriquezca y potencie al conocimiento como forma particular de apropiación cultural, social, lingüística, pedagógica y política. Todo lo cual remite a la realización de una capacidad que brinde al sujeto *la posibilidad para apropiarse de su propia relación con la realidad*. Es decir, se trata de no limitar el proceso de la educación a la transmisión de un saber, sino ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida, entendido como experiencia en la que se articula memoria y utopía, historia y proyecto(s) de futuro(s), viable (s) y posible(s).

El horizonte histórico donde se ubica esta lógica se

refiere a un cuadro de relaciones, entre situaciones que están determinando al sujeto concreto y otras que se articulan para constituirse en espacios de posibilidad en la construcción de procesos alternativos, en tanto seamos capaces de aprender a alargar la mirada, aprehendiendo al mundo en su complejidad histórica y en su movimiento.

En este sentido debemos pensar a la realidad como inacabada, en tanto hay que entenderla no sólo en un tiempo y espacio, sino a la vez como gestadora de tiempo y espacio, por lo que colocarse en un umbral no puede encontrar apoyo en el conocimiento acumulado, sino en su potencialidad de realidad, que es lo que podríamos definir como la función gnoseológica de los contextos de la crisis educativa. De ahí la importancia de realizar una "deconstrucción" de las categorías con las cuales se ha interpretado la historia de la educación. Es necesario partir del análisis de los cuerpos pedagógicos constituidos para, mediante la crítica a sus principales conceptos, comenzar a proponer "un nuevo imaginario pedagógico" y avanzar hacia producciones más sistemáticas de tipo teórico, todo lo cual plantea como necesidad construir un mecanismo racional que incorpore a la realidad como horizonte y no sólo a la realidad en tanto objeto.

Esta dualidad de la realidad obliga a verla no estrictamente en términos de consistencia, sino también de historicidad. Se tiene en este sentido que incorporar a lo histórico, como expresión del movimiento de la razón generadora de los instrumentos que configuran la capacidad de pensar: la historicidad la entendemos en este sentido como un significante, lo cual demanda ubicar las exigencias teórico-epistemológicas en momentos de crisis de la cultura como la actual que enfrenta a la ruptura de los continentes de los antiguos sujetos políticos y sociales, de las identidades nacionales, de las tradiciones culturales y de las modalidades educacionales.

Por dónde empezar

Han existido obstáculos epistemológicos provenientes de las visiones universalistas de las historias de la educación (nacionales, regionales, de determinados sujetos, etcétera.) para la comprensión del pasado educacional como un espacio de complejas significaciones y multideterminado. Las consecuencias de esa visión no solamente se registran en el desconocimiento de aquellos procesos educativos que escapan a la "historia oficial", sino que afectan la forma como se seleccionan y archivan los materiales informativos, es decir los caminos que se establecen para el acceso al campo problemático de la formación de sujetos en la postcrisis.

Este planteamiento lleva consigo la necesidad de una estructura particular del razonamiento que asegure la libertad del pensamiento; un pensamiento cuya naturaleza, más que en sus logros o en su mayor amplitud de funciones, se exprese en su "renovación incansable". Renovación que concibe al pensamiento como un perma-

nente ejercicio de apertura que no se refiere solamente a la organización de contenidos, sino principalmente a las posibilidades de horizontes que implican hacer de la utopía una modalidad de conocimiento y acción.

En América Latina existe una necesidad latente de generar sentido, ya que el desvanecimiento de horizontes implica la falta de imaginación de lo que queremos. De ahí la necesidad de construir una forma de razonamiento que articule experiencia con utopía.

Todo esto implica una subordinación de cualquier constructo a la historia como la máxima expresión de lo indeterminado y de lo posible de ser determinado, relación que sirve de base para distanciarse de la realidad, esto es, para construir visiones de realidad desde múltiples opciones de construcción. Lo cual nos coloca ante el dilema constituido por la relación entre conocimiento y momento histórico en su dimensión ético-política y pedagógica.

Es en este ámbito de exigencia ética, epistemológica y pedagógica donde cabe plantear que el hombre moderno, de la sociedad tecnológica, pero unidimensional, pueda recuperar la fuerza que han significado desde siempre las experiencias fundantes: de ese atreverse para aventurarse por espacios prohibidos o desconocidos, venciendo el temor a lo trascendente, en lugar de rechazarlo, haciéndose protagonista de sí mismo.

Seremos capaces los educadores y las educadoras de aportar a este proceso o quedaremos paralizados frente a lo que se vive en ocasiones como irremediable. Seremos capaces de generar discursos pedagógicos alternativos que combatan la sensación que casi 26 millones de jóve-

nes mexicanos viven como "...temor de los que les ocurrió a miles: pasar de ser una joven promesa a una triste realidad". No será que tenemos que hacer de la educación un ámbito de confluencias múltiples y diversas para poder gestar un movimiento pedagógico, intelectual y cultural que apunte a situar los dislocamientos y fracturas que los cruces político-culturales, generacionales, lingüísticos provocan frente a las estandarizaciones e intentos de aplicación de políticas únicas, o la imposición de modelos.

Recordemos que sólo puede darse reflexión (crítica y emancipatoria) donde se descubre la opresión; o, en términos más amplios, donde se descubren las profundidades de la realidad en su proceso constante de gestación.

Por ello hemos enfatizado en este trabajo el carácter de la historia del hombre como la historia de su empeño por constituirse en sujeto buscador y constructor de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos, para apropiarse de horizontes nuevos y posibles. Sin ello sólo queda la sensación de que todo falta y, cuando esta sensación se instala en el imaginario de los jóvenes es razón suficiente para no quedarnos con los brazos cruzados o hacer oídos sordos a las palabras de los jóvenes, cuando en voz de la chica "S", escribe: "Estoy tan muerta/ que ya mi cripta/ se está durmiendo. Estoy tan vacía/ que he perdido la conciencia/ y no siento ni el frío/. No hay nadie en quien creer/. No hay nadie en quien confiar/. Sólo el silencio/ suprimiendo la razón".¹⁹ ¿Será verdad que sólo el silencio suprimirá a la razón? Queda abierta la pregunta, queda abierta la reflexión.

Notas

¹ "Por primera vez en la historia, la función de la inteligencia se vuelve indispensable dentro de una sociedad dinámica". "Si intentásemos definir la conciencia clara del hombre moderno, tal como se afirma en la segunda mitad del siglo XIX, la veríamos caracterizada por la noción del progreso, el razonamiento racional (es decir experimental, científico) y por una concepción aún incierta y variable de la dignidad del hombre, sea quien sea". V. Serge, "El drama de la conciencia moderna", en *La Jornada Semanal*, núm. 259, México, 29 de mayo, de 1994, p. 26.

² Para Derrida, la diferencia es simultánea y sucesivamente, producción de la articulación: la diferencia tiene doble sentido, el de juntura y el de rotura", *Cfr.* J. Derrida, *De la Gramatología*. México, Siglo XXI, 1980.

³ N. Marin, *Cfr.* "Sin esperanza ni futuro, millones de jóvenes", en *Excelsior*, viernes 6 de diciembre de 1996.

⁴ A., Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1995.

⁵ P. McLaren y C. Ankshear, *Conscientization and Oppression*. Londres, Routledge, 1992.

⁶ *Cfr.* A. Puiggrós, *Volver a educar... op. cit.*

⁷ H. Zemelman, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, UNU-El Colegio de México, 1987.

⁸ C., Fuentes, *Valiente mundo nuevo. Epica, utopía y mito en la novela hispanoamericana*. México, Tierra Firme-FCE, 1990, p. 5.

⁹ A. Puiggrós, "Educación neoliberal y alternativas". *Ponencia presentada en el XI Congreso de la Comparative International Education Society*, México, 12-19 de marzo de 1997.

¹⁰ M. Concha, "Lengua, cultura y sociedad" en *La Jornada*, núm., 4250, 6 de julio, de 1996, p. 9.

¹¹ J. Lyotard, *La condición postmoderna*. México, REI, 1990, p. 15-16.

¹² M. Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México, Siglo XXI, 1991, p. 21.

¹³ H. Zemelman, "Epiflogo. Significado del viaje", en *Horizontes de la razón III. En busca de la conciencia fundante*. México, Antrhopos-El Colegio de México, 1994, p. 93 (en prensa).

¹⁴ Para una visión más amplia al respecto de la noción de sujeto pedagógico, remitirse a A. Puiggrós, y M. Gómez Sollano, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, UNAM-FFYL, 1992.

¹⁵ *Cfr.* A. Puiggrós, y R. Marengo, "Nuevas articulaciones educativas en la postcrisis", *Ponencia presentada en el Simposium sobre Tecnología Educativa*. México, marzo de 1994.

¹⁶ C. Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios de los tojolobanes*, México, Siglo XXI, 1996. Citado en M., Concha, *op. cit.* 1996.

¹⁷ *Cfr.* D. Cano, "La Enseñanza superior en los últimos 20 años. Tendencias y políticas", en *Prospectiva Educativa*, núm. 2. Buenos Aires, Flacso, 1995; G. Rama, (coord), *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, CEPAL-UNESCO-PNUD/Kapeluz, Buenos Aires, 1987; J. J. Brunner, *Educación Superior en América Latina. Cambio y desafíos*, México, FCE, 1990, entre otros.

¹⁸ *Cfr.* A. Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza Editorial, 1990; *Nuevas discusiones sobre la relación entre el desarrollo desigual, la combinación y la educación*. Working paper. Londres, 1992, entre otros.

¹⁹ Marin, *op. cit.*, p. 6.

Democratización de la educación: participación social en el contenido de la enseñanza

Alfredo Guerrero T.*

La democracia en la educación no es una meta del gobierno actual (aunque se insinúe o llegue a convertirse en una declaración); y menos aún lo es de los organismos financieros internacionales que hacen estudios y recomendaciones al gobierno mexicano para que despliegue su política educativa. Nos referimos al Banco Mundial (BM), al Fondo Monetario Internacional (FMI), al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD); organismos que canalizan créditos y recursos económicos (“ayudas”) para programas educativos, y correlativamente “sugieren” las directrices en las que debe orientarse la política educativa, tal y como lo atestiguan sus documentos desde hace más de una década.

En este trabajo nos movemos bajo la idea de que las disputas por los contenidos de la enseñanza —como eje sustantivo de la democratización de la educación— pasan a un primer plano una vez que se resuelve, de alguna manera, el problema de la exclusión y sometimiento de los grupos o fuerzas opositoras por el poder hegemónico, situación que tiene lugar cuando éstas últimas conquistan espacios de gobierno y decisión dentro de las organizaciones o instituciones educativas. Antes, la lucha por la democracia, se concentra como disputa real de poder y como construcción de un orden simbólico y de significantes acorde con los objetivos de la disputa.

Teóricamente el ingreso de la sociedad a los contenidos educativos podría calificarse como un paso importante hacia la democratización de ese espacio social; sin embargo, situado en el contexto específico de la historia nacional y de la real existencia de un pensamiento neoconservador, grandes riesgos se corren cuando bajo postulados y afanes autogestivos, se cuestiona la regulación

estatal en esta materia. Con las lógicas del neoliberalismo educativo que promueve la mínima participación del Estado en el sector educativo, despunta el renacimiento de viejas y superadas controversias, y abre la puertas de par en par al conservadurismo de variados grupos de la sociedad mexicana.

Disputas centenarias

Una vieja tradición en el campo de la educación en México es precisamente la que tiene que ver con las controversias sobre los fines, la orientación, los fundamentos filosóficos y psicopedagógicos, los contenidos científicos e ideológicos, de la enseñanza. En los grandes momentos de transformación social, como la Independencia de México, la Guerra de Reforma, y la Revolución de 1910-1917, las disputas y debates sobre la educación de los mexicanos, generaron una pléyade de pensadores ilustres, de grandes educadores que supieron responder sensiblemente a los anhelos, sentires, necesidades y demandas de un pueblo que siempre ha depositado en la educación la esperanza no sólo para una mejoría

*Profesor de la Facultad de Psicología de la UNAM.

en sus condiciones de vida, sino para la creación y recreación de la cultura y la transmisión de la identidad mexicana.¹ Desde luego, su contraparte estuvo también representada por los férreos ideólogos del pensamiento conservador.

La historia nos ha mostrado que esa vieja tradición ha sido rica en propuestas e idearios, pero también en experiencias, muchas de las cuales no forman parte de los registros en los libros y enciclopedias oficiales, y pocos son los estudios que los han extraído del olvido. Sin embargo, en las memorias colectivas de los grupos en las distintas regiones del país, aún prevalecen sustratos, recuerdos, a veces en forma de mitos, leyendas, o vagas imágenes, de aquellas experiencias educativas o de los personajes que las desarrollaron.²

Pero en una tradición de casi dos siglos, mucha de esa historia también se ha perdido, se ha olvidado o se ha deformado, no necesariamente por la acción del tiempo, sino por la acción conciente y deliberada de quienes han resultado triunfadores de aquellas disputas.

Vale la pena hacer una somera semblanza de estas disputas históricas en este trabajo sobre la democratización de la educación, ya que analizar la participación social sobre el contenido de la enseñanza sin considerar su sociogénesis más allá de las circunstancias actuales en las que se expresa, no permitiría una comprensión cabal. En segundo lugar advertir, de inicio, que detrás del problema hay una larga cadena de sucesos, es hacerle frente a uno de los rasgos distintivos del pensamiento neoliberal dentro de la educación en México que niega y deforma la historia. La única historia que reivindica este tipo de pensamiento es la evolución estadística de las series históricas de los indicadores del sistema educativo. Para el pensamiento neoliberal —que es el que se pretende entronizar en los ámbitos de las instituciones educativas del país, y frente al cual polemizamos en este trabajo— el ocultamiento y la desfiguración de la historia de la educación (y de la historia misma del país) es una necesidad en la que ya han recorrido mucho camino para satisfacerla.³ A la disputa conceptual se le adhiere un ingrediente más: la fuerza de una larga y vieja tradición con memorias colectivas vivas, contra la fuerza de un pensamiento pragmático que trata de ser convincente a partir del poder de los datos y las proyecciones.

Agotamiento y despunte del terreno para la democratización de la educación

No siempre luchar por la democracia dentro del sector educativo ha significado lo mismo. Tampoco lo ha sido para cada uno de los sectores que lo han incorporado dentro de sus demandas. Más aún, en cada etapa de la lucha por la democracia, los sujetos sociales que en ese momento se convierten en protagonistas, le dan una connotación particular. Así por ejemplo, si nos preguntamos quiénes son hoy los que luchan por la democracia dentro

del sector educativo, tendremos que comenzar reconociendo que la demanda por democratizar la educación es una aspiración y una propuesta que no proviene de toda la sociedad mexicana, sino de aquellos sectores progresistas de la sociedad, de algún partido político, y de agrupaciones magisteriales y estudiantiles en algunas instituciones de educación. La democracia en la educación tampoco es una meta del gobierno actual (aunque se insinúe o llegue a convertirse en una declaración);⁴ y menos aún lo es de los organismos financieros internacionales que hacen estudios y recomendaciones al gobierno mexicano para que despliegue su política educativa. Nos referimos al Banco Mundial (BM), al Fondo Monetario Internacional (FMI), al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD); organismos que canalizan créditos y recursos económicos (“ayudas”) para programas educativos, y correlativamente “sugieren” las directrices en las que debe orientarse la política educativa, tal y como lo atestiguan sus documentos desde hace más de una década.⁵

En el pasado reciente, la lucha por la democracia en el sector educativo se encaminó básicamente por dos vías en los años posteriores al movimiento estudiantil de 1968: por un lado, dentro de las instituciones de educación superior se tradujo en lucha magisterial por la regulación en el ingreso, promoción y permanencia laboral, así como participación en los asuntos de índole académica, a través del sindicalismo universitario.⁶ Por otra parte, en los niveles de educación básica y media, que ya contaban con un sindicalismo magisterial maduro y con fuertes tradiciones de lucha, la lucha por la democracia significó lucha por la *democracia sindical*, es decir, una lucha del magisterio dentro del sindicato nacional (SNTE) contra el corporativismo característico de este gremio y contra la corriente hegemónica dentro del sindicato.⁷

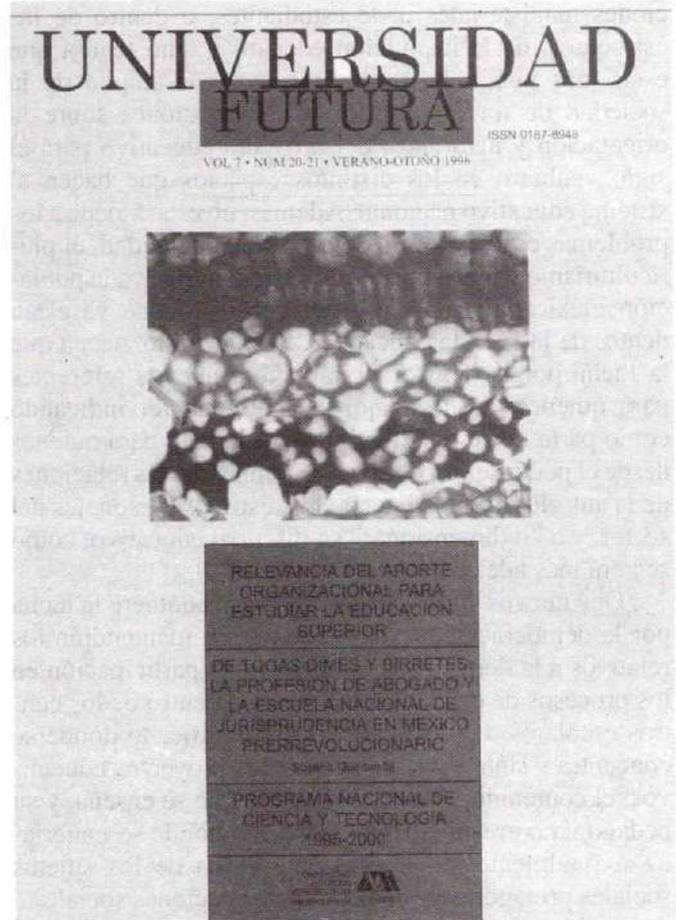
Ya suficientemente documentada se encuentra la historia que siguió al movimiento del 68, de las luchas estudiantiles en las distintas universidades de los estados, las normales rurales y otras instituciones educativas de nivel medio-superior y superior en las décadas de los setenta y ochenta.⁸ Luchas fragmentadas que casi siempre se desarrollaron a la sombra del sindicalismo de esas instituciones, pero que sin embargo, se encuentra en casi todas ellas un contenido que pugna entre sus demandas la democratización, entendida como mayor participación en las decisiones de la política educativa dentro de la institución, como la ampliación del ingreso, el rechazo a planes de estudio impositivos, contra la cancelación y cierre de áreas de estudio, la mejora en los servicios educativos y la calidad de la enseñanza, etcétera. Un movimiento estudiantil que volvió a encontrar su expresión más naturalizada en la lucha realizada en 1987-1988 dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en cuyo programa resaltaba una idea más acabada de democratización de esa institución, en términos de trans-

formación de sus estructuras de gobierno, sus mecanismos de participación y, desde luego, su normatividad y leyes bajo las que se rijen las relaciones entre los sectores que la integran.⁹

El fracaso que tuvo el sindicalismo universitario por tener una presencia y participación en los asuntos netamente académicos, lo relegaron, en mayor o menor medida, al ámbito estrictamente laboral, tanto en los casos de sindicatos unificados de administrativos y académicos, como en los conformados exclusivamente por académicos. La lucha por la democracia tuvo una implosión, y se convirtió en lucha por las direcciones sindicales entre las corrientes internas.

Al calor de las múltiples movilizaciones sociales a lo largo de la década de los ochenta que desembocaron en el fraudulento proceso electoral de 1988, y los fuertes impactos que ya se resentían de manera directa dentro del sector educativo, de las políticas neoliberales aplicadas desde inicios de la década, la lucha por la democracia adquirió nuevos referentes: el respeto al voto (contra el fraude electoral), y la mayor participación social en todas las decisiones que atañen a la vida pública y colectiva. La rebelión indígena Chiapaneca del 1º de enero de 1994 reforzó el referente de lucha por la democracia. Sin embargo, las movilizaciones del magisterio agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de mayo de 1996,¹⁰ así como las huelgas de sindicatos universitarios de esos años, muestran que la principal demanda se concentró en la mejora salarial y la reparación de las violaciones a los contratos colectivos; la lucha por la democracia estaba diluida. Para esos momentos, dentro de las instituciones de educación superior ya se habían introducido nuevas fórmulas unilaterales en la relaciones salariales con los trabajadores académicos; nuevos mecanismos de valoración y reconocimiento de la labor docente, de investigación, extensión y difusión del magisterio universitario (programas de estímulos al desempeño y la productividad), y nuevos esquemas en las relaciones individuales entre académicos y autoridades, y entre sí; así como múltiples reformas a las curricula profesionales sin la participación directa de estudiantes ni magisterio. En la educación básica estos programas adoptaron el nombre de Carrera Magisterial, con propósitos similares y bajo los mismos esquemas y modelos de las reformas neoliberales.

Al parecer, aún y cuando ya existen nuevos referentes de la lucha por la democracia dentro del sector educativo, las agrupaciones que tradicionalmente se han movilizad bajo esta bandera (el estudiantado y los sindicatos magisteriales) no los han sabido traducir ni a prácticas sociales ni a planteamientos reivindicativos de su quehacer y relaciones dentro de los espacios y ámbitos propios de sus instituciones. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el más grande sindicato de América Latina, a través de su Fundación SNTE, ha organizado un conjunto de eventos con especialistas de todo el mundo



para reflexionar sobre los problemas de la democracia, fundamentalmente en el sector educativo. Pero hasta ahora esos importantes debates y reflexiones no se han convertido en políticas sindicales que le permitan transformarse en un sujeto protagónico dentro del movimiento social que actualmente se mueve en México.

Llama la atención, sin embargo, la movilización de padres de familia y escolares que tuvo lugar en la ciudad de México en 1996, a raíz de la aplicación del "Examen Unico" para el ingreso a las escuelas de nivel medio superior dependientes de distintas instituciones descentralizadas y oficiales. Además de solicitar el ingreso de sus hijos a las escuelas solicitadas y de su preferencia, se demandó la democratización del proceso, es decir, que dicho examen y selección no estuviera a cargo de instancias privadas y que hubiera participación de padres de familia y especialistas en la planeación del ingreso al bachillerato en el valle de México. Esta constituye la primera experiencia de movilización masiva de padres de familia por una demanda dentro del sector educativo.¹¹

En las actuales circunstancias en las que ha desembocado la historia reciente del sector, se vislumbra una nueva etapa en la lucha por la democracia dentro de la educación. Pero esta vez el eje ya no podrá estar constituido únicamente por los problemas de representatividad en las estructuras de gobierno y decisión en las organiza-

ciones magisteriales o de estudiantes, o dentro de las estructuras de la institución educativa, sino tendrá que estar más integrada a la necesidad más amplia de la sociedad de tomar partido en las decisiones sobre la orientación y naturaleza del proyecto educativo para el siglo venidero en los distintos espacios que hacen al sistema educativo nacional. Además, no estará ajena a los problemas cruciales e irresolutos de la racialidad, el pluriculturalismo y pluriétnico que caracterizan a la población mexicana. Esta clase de problemas que ya están dentro de la agenda educativa de fin de siglo, hacen que la lucha por la democracia adquiera nuevos referentes para quienes, desde abajo, la continúan reivindicando como parte de su identidad. Lo es también para quienes desde el poder se ven obligados a replantear las relaciones de la autoridad educativa con los distintos personajes del sector, y a "redimensionar" su discurso educativo, como se verá más adelante.

¿Qué nuevos significados, entonces, adquiere la lucha por la democracia? Desde luego que se mantendrán los relativos a la democracia sindical y a la participación en los procesos de elección de directivos dentro de los centros escolares. Pero hay un nuevo significado donde se concentra y sintetiza la disputa de los proyectos educativos: el contenido y orientación de lo que se enseña, y su pedagogía correspondiente. Aspectos donde se materializan finalmente los ideales educativos de los sujetos sociales protagonistas de las transformaciones sociales.

En última instancia, una democracia desde los de abajo,¹² no tendría ningún sentido si se le ve exclusivamente como el adueñamiento de los órganos de gobierno y decisión dentro de las instituciones u organizaciones. Este es un paso necesario para llegar a enfrentar el problema central inherente a sus misiones, que en la institución educativa se funda en los contenidos y dirección de lo que se va a enseñar y transmitir, de lo que se va a crear y recrear en las prácticas formativas de los educandos, e investigativas y culturales de los docentes.

La adquisición de nuevos significados en la disputa por la democracia¹³ se perfila de esa manera debido, básicamente, a las características y exigencias que se imponen para la construcción de un nuevo proyecto educativo concordante con un nuevo proyecto de nación, y al momento político y social en el que se encuentra México. En este sentido es necesario considerar y partir de un hecho reconocido públicamente por las fuerzas sociales y políticas más importantes en México, que nos encontramos en un periodo de transición, donde llega a su fin un régimen, donde la nación se debate entre un futuro subordinado al exterior o la construcción y refundación soberana de la sociedad mexicana y su nación. Y el centro de esta disputa es precisamente *la democracia*.¹⁴

En síntesis, nuevos planteamientos sobre la democracia se requieren en el campo educativo en la medida que los significados otorgados a la misma en el pasado ya no corresponden ni a las circunstancias en las que se encuen-

tran los protagonistas en sus relaciones de poder, ni a las nuevas exigencias provenientes de los objetos y problemas sobre los que hay que tomar las decisiones. Una de estas problemáticas que es crucial par el futuro es la referida a la participación más amplia de la sociedad en los asuntos educativos. Hasta ahora los protagonistas han sido los grupos directamente involucrados dentro de las instituciones de enseñanza: los maestros, los estudiantes, los directivos, con sus propias organizaciones, pero la sociedad ha estado prácticamente al margen. Un nuevo significado de la democracia es precisamente la participación social, y específicamente en la definición del contenido de la enseñanza.

Irrupción de la sociedad al terreno educativo

El farragoso y no siempre bien entendido lazo entre la sociedad y la escuela, ahora tiende a encontrar una nueva anudación. La irrupción de la sociedad a la escuela, en un afán democratizador, es una relación que deberá construirse sobre la base de una serie de preceptos e ideas muy bien definidas y claras, pues de lo contrario, corre el riesgo de echar por tierra conquistas sumamente valiosas en la historia de la educación en México. Por ahora, vamos a tratar de mostrar en qué términos se perfila esta incursión y qué nuevos protagonistas pueden aparecer.

La irrupción de la sociedad en el terreno educativo es la irrupción de un conjunto de intereses existentes en la propia sociedad; intereses de diversa naturaleza que no siempre tienen como fin último el educando, su formación y su sitio como futuro ciudadano en una patria y frente al mundo, sino que se sustentan en las más diversas ideologías.

Comencemos con los padres de familia. Ellos son el fragmento de la sociedad que en si mismo comprenden un interés propio. Su interés por la educación es el interés por sus hijos y su futuro. Su presencia es imprescindible en cualquier decisión en materia educativa que impacte de una manera u otra al educando. Este interés, que es legítimo, sin embargo, nadie lo puede dar por supuesto ni ser calificado de antemano. Y aquí surge un problema primordial de la democracia en las escuelas, los municipios, los estados o la nación misma: ¿en qué medida este interés puede ser reconocido y mantenido sin que se vea diluido y eliminado en el tortuoso camino de las mediaciones institucionales, partidarias, y en una palabra, hegemónicas? La experiencia ha mostrado que en un contexto corporativizado, autoritario y hegemónico, como lo es la escuela (como centro escolar, como institución y como sistema), la legitimidad de los intereses primigenios y primordiales se ve rápidamente alterada por la infinidad de mediaciones que los desnaturalizan y los deslegitiman. Este es un problema que se tendrá que resolver con la construcción de prácticas sociales nuevas dentro de las escuelas y en todos los niveles del sistema educativo.

Un segundo y tercer actor: el maestro y la autoridad educativa con sus respectivos intereses. El interés del maestro, como trabajador y sindicalista; el interés de la autoridad educativa, como representante del Estado; y el interés personal del padre de familia, no reflejan necesariamente el interés comunitario ni los anhelos de la sociedad, porque, en suma, se trata de intereses parciales, particulares, aunque puedan ser grupales. En tanto parciales, estos intereses, para que realmente entren en la dinámica de la democracia, deberán subordinarse a un *in-terés común*, el cual no puede provenir más que de los propósitos de formar a los educandos en el marco de los ideales educativos y de nación.

De aquí que el centro de la participación social deba enfocarse prioritariamente a la definición del contenido de lo que se va a enseñar y los valores, actitudes, e ideales que se transmitirán a los educandos.

Disputa por el contenido de la enseñanza y la transmisión de valores y actitudes

Durante la Reforma Juarista se enfrentaron dentro de los

proyectos educativos los principios liberales contra los religiosos y conservadores.¹⁵ El laicismo salió triunfante como un principio y fundamento rector de la educación pública. Pero las actitudes conservadoras y creencias religiosas no acabaron allí. Volvieron a encararse durante el porfiriato y en los años posteriores al término de la revolución.¹⁶ Con mayor vehemencia se hicieron presentes durante la instauración del proyecto de educación socialista del Cardenismo, en abiertos desafíos y enfrentamientos.¹⁷ Siempre han estado latentes. En la historia reciente, ya bajo el influjo neoliberal dentro del campo educativo, nuevamente han aparecido aunque no con una presencia nacional sino regional. Los casos más sonados han sido los de los estados de Nuevo León y Guanajuato, donde se han pretendido introducir dentro de los libros de texto de la educación básica enfoques religiosos y tratamientos conservadores, en temas como la sexualidad.

La presencia estatal a este respecto ha sido determinante. La definición de los contenidos de enseñanza, y de los valores y actitudes que se deben transmitir a través de la labor educativa, respondió en el pasado a la necesidad de unificar la conciencia e identidad nacional,¹⁸ por una

parte, y a hacer realidad el criterio constitucional de que la educación luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; y considerará los resultados del progreso científico; al mismo tiempo que fomentará en el educando el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

Sin embargo, todavía con un régimen de partido de Estado, donde el Estado se desnaturaliza de su función social, deja paulatinamente en manos privadas la labor educativa, y descentraliza su administración colocando a ésta en manos de las fuerzas sociales regionales, abre nuevamente las puertas al campo educativo a las corrientes conservadoras y religiosas de la sociedad mexicana. Un Estado que ya no representa los intereses populares sino los de los grupos financieros extranacionales, y somete su política educativa a los dictámenes y recomendaciones de esos organismos; hace entrega la rectoría del contenido de la enseñanza, y con ello la génesis de nuevas disputas en estos renglones.

La inclusión de contenidos re-



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

gionales en los libros de texto ha venido a reforzar el conocimiento y fomento de las identidades regionales, pero si éstas van en detrimento de una identidad nacional, nuevamente habría que decidir sobre la equilibración de estos contenidos. De igual manera, los procesos de globalización con sus correlativas ideologías del sistema-mundo,¹⁹ al ser incorporadas dentro del contenido de la enseñanza, habría que revisar detenidamente en qué términos se incorporan: si como visiones desprendidas desde los países hegemónicos, o desde las visiones de las comunidades, pueblos y naciones que conforman los bloques regionales.

La participación social en la definición del contenido de la enseñanza, no sólo debe responder a los afanes de la democracia dentro del sector educativo, sino es realmente una exigencia ante los desconocidos e inimaginables escenarios que abre la revolución científico-técnica en su apartado de la información y las comunicaciones, bajo las que se formarán las futuras generaciones y que están revolucionando los saberes, la propiedad de los saberes, y la tecnología para su transmisión.²⁰ También es una exigencia en la medida de la necesidad que hay para delimitar y regular desde la escuela, las aplicaciones tecnológicas descontroladas que hoy tiene la investigación científica en muchos de sus campos; y establecer los límites de la racionalidad del mercado en los asuntos del conocimiento y los valores culturales. La amplísima literatura sobre el *currículum* de más de tres décadas, respondió primordialmente a exigencias tecnocráticas dentro de la escuela que, junto con el criticismo surgido, le fueron desnaturalizando de los propósitos originales de la teoría curricular. Hoy necesita volver a tomar el problema básico que le dio origen: el contenido de enseñanza.²¹

Cómo se entiende desde arriba la participación social

La reforma educativa emprendida a mediados del sexenio pasado, y que se concretó en reformas legales al texto Constitucional del artículo 3º y su ley reglamentaria, la *Ley General de Educación*,²² abrió la posibilidad de una mayor participación de la sociedad en los asuntos educativos, dentro de la educación básica, mediante la creación de los Consejos de Participación Social (Artículo 68, LGE). Estos consejos deberán ser promovidos en cada escuela pública de educación básica ("Consejo Escolar de Participación Social"), en cada municipio ("Consejo Municipal de Participación Social"), en cada entidad federativa ("Consejo Estatal de Participación Social"), un órgano análogo para el Distrito Federal, y la Secretaría de Educación Pública (SEP) promoverá el establecimiento y funcionamiento del "Consejo Nacional de Participación Social en la Educación).

Los integrantes de estos consejos en las escuelas serán los "padres de familia y representantes de sus asociacio-

nes, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela" (LGE, artículo 69). En el caso del consejo municipal, lo integrarán "las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación" (LGE, artículo 70). El consejo estatal lo integrarán los "padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas estatales y municipales, así como de sectores sociales de la entidad federativa especialmente interesados en la educación" (LGE, artículo 71). Por su parte, en el consejo nacional se encontrará representados "padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación", (LGE, artículo 72).

Las funciones asignadas a estos consejos en la ley son de consulta, de receptoría y conocimiento, y de emisión de opiniones. En ningún caso de toma de decisiones. La participación en el apoyo a actividades extraescolares y extracurriculares está pensada para coadyuvar a "elevar la calidad de la educación pública y ampliar la cobertura de los servicios educativos". Se establece claramente en la ley que "los consejos de participación social... se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas" (LGE, artículo 73).

Es decir, una participación acotada y bajo un control riguroso y estricto. Autoridades, magisterio y padres de familia (estos dos últimos a través de los representantes de sus asociaciones), y también exalumnos, es la composición de los consejos; una estructura que se antoja representativa de inicio, aunque falta por ver las reglas de su constitución y funcionamiento. Hasta estos momentos aún no se derivan los reglamentos correspondientes que establezcan las bases de la organización de estos cuerpos, sus estructuras y procedimientos para la elección de los miembros del consejo; es decir, aún no se hacen públicas, o no hay todavía un consenso, sobre las reglas para la conformación y funcionamiento de estos consejos. Por esta razón todavía no se promueven dichos consejos en las escuelas, y la SEP realiza algunos experimentos a través de los programas compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), para la participación de los padres de familia en el apoyo económico para la gestión escolar, en comunidades rurales.²³

Con esta propuesta, todavía no hecha realidad, podría generarse alguna confusión sobre el alcance y reales

propósitos democratizadores del gobierno. El reto, sin duda, es delicado, tanto para un gobierno como el actual —que si lleva a sus últimas consecuencias la participación social, dejará a las fuerzas de la sociedad con sus intereses antagónicos, un espacio público vital para un desarrollo con dirección, con sentido, y abonará el terreno a múltiples y variadas confrontaciones, al mismo tiempo que debilitaría su fuerza corporativa que le sustenta— como también para un gobierno emanado del mandato popular mayoritario, que si se mueve hacia esquemas autogestivos, o prioriza de manera acrítica los intereses de esas mayorías que le dieron origen, le estarían alejando de un auténtico proyecto civilizatorio,

Conclusiones

En última instancia, todo proceso democratizador de la escuela debería desembocar en el ámbito de la *toma de decisiones*, a menos que se sostenga que el fin último de la democracia sea la participación, cualquiera que sea su resultado. Pero participación no presupone necesariamente decisión. Así como hay diversos niveles en la toma de decisiones también los hay en la participación. La influencia que han tenido los modelos de democracia representativa y democracia directa han generado, a su vez, distintos modelos de participación y de toma de decisiones. Pero también en muchas sociedades el poder

ha diseñado fórmulas de simulación de la participación y de la toma de decisiones. El problema es complejo en su dimensión teórica y dentro de las prácticas sociales de los grupos.

Bajo una serie de suposiciones sociales sobre quiénes son los depositarios del saber, la escuela ha representado para la sociedad mexicana el lugar y el espacio (sea público o privado, pero definitivamente social) en donde se crea y recrea el saber, el conocimiento, y donde se inculcan los valores, las actitudes y los sentimientos de pertenencia del grupo, es decir, de su identidad: como ciudadano, como mexicano. Pero la escuela se encuentra en momentos de posibles transformaciones de fondo. Viejos y nuevos problemas, graves y urgentes, habrá que enfrentar en la construcción de proyectos alternativos de educación. Pero ya no se puede seguir pensando, y esperando, en que las soluciones provendrán de los especialistas o de las autoridades. La construcción de un nuevo proyecto educativo solamente será posible con la amplia participación de la sociedad, bajo fórmulas democráticas que también habrá que ensayar.

El contenido de lo que se enseñe y se transmita es ya desde ahora el elemento rector a partir del cual deberán articularse las distintas participaciones sociales. Pugnar por la democracia en la educación es pensar no sólo en ser considerado para opinar, sino para decidir, y decidir sobre lo esencial de la educación: *su contenido*.

Notas

¹ Cfr. Abraham, Talavarea, *Liberalismo y educación*, 2 tomos, México, Sep Setentas, 1973.

² Cfr. Rafael, Ramirez, *La escuela rural mexicana*, México, Sep 80, 1981.

³ Juan, Brom, "¿Ciudadanos o súbditos? Los textos de historia", en *Dialéctica*, núm. 23-24, invierno de 1992-primavera de 1993, pp. 6-25.

⁴ Cfr. Poder Ejecutivo Federal, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1995.

⁵ Cfr. Teresa, Bracho *Las políticas educativas del Banco al a través de sus documentos*, México CIDE, 198.

⁶ Cfr. Eliezer, Morales, *El sindicalismo universitario*, México, UNAM, 1987.

⁷ Cfr. Ma. de la Luz, Arriaga, "La insurgencia magisterial 1979-1982", en Javier Aguilar (coord.), *Los sindicatos nacionales. Educación, telefonistas y bancarios*. México, García Valdés Editores, 1989, pp. 129-157; E. C., Salinas, Imaz., *maestros y Estado*. 2 tomos, México, Editorial Línea, 1983; Susan, Street, *Maestros en movimiento. Transformaciones, en la burocracia estatal (1978-1982)*, México, CIESAS, 1992.

⁸ Cfr. Gilberto, Guevara, *Las luchas estudiantiles en México*. 2 Tomos, México, Línea, 1983.

⁹ Cfr. S. Martínez Della Rocca, y Imanol, Ordorika, UNAM: *Espejo del mejor México posible*, México, Era, 1993.

¹⁰ Cfr. Ma. de la Luz, Arriaga, Un magisterio que resiste, en *Coyuntura*, núm. 73, cuarta época, julio de 1996, pp. 11-14.

¹¹ Cfr. Hugo, Aboites, examen único: poder, dinero y educación, en *Coyuntura*, núm. 73, cuarta época, julio de 1996, pp. 3-10.

¹² Cfr. Jorge Alonso, y Juan Manuel Ramírez, (coords.), *La democracia de los de abajo en México*, en *La Jornada-Consejo del Estado de Jalisco-CIH UNAM*, 19097.

¹³ Cfr. Susan, Street, "Veinte años de la idea democrática en el magisterio mexicano", *Sexto Encuentro nacional de la Educación en México. Historia de la Cultura Escrita e Historia de las Imágenes y las Representaciones Sociales*, Guadalajara, noviembre de 1996.

¹⁴ Cfr. Octavio, Araujo Rodríguez, (Coord.), *Transición a la democracia. Diferentes perspectivas*, México, *La Jornada/CUCH/UNAM*, 1996.

¹⁵ A., Talavera, *Op. cit.*

¹⁶ Cfr. Mary Kay, Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*. 2 Tomos, México, Sep 80, 1982.

¹⁷ Cfr. David, Raby, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SepSetentas, 1974; y también John, Britton, *Educación y radicalismo en México*. 2 tomos, México, Sep Setentas, 1976.

¹⁸ Cfr. Edgar, Llinás, *Educación, identidad y revolución*, México, UNAM, 1987.

¹⁹ Enrique, Dussel, "Modernidad, globalización y exclusión", Conferencia magisterial, *Foro Globalización, educación y democracia*, UAM-Xochimilco, 9-11 noviembre de 1996.

²⁰ La profundización de esta problemática está desarrollada en mi trabajo: "Vigotsky en mi pensamiento: la edad cultural del niño mexicano", Conferencia magisterial, *Coloquio a cien Años del Natalicio de Piaget y Vigotsky*, ENEP-Iztacala, 25al 27 de septiembre de 1996.

²¹ Cfr. Alfredo, Guerrero, "La disyuntiva curricular de inicio de era", Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Universidad Pedagógica Nacional, 25-27 de octubre de 1995.

²² Artículo 3º Constitucional y *Ley general de Educación*, Secretaría de Educación Pública, México, agosto de 1993.

²³ Cfr. Sep-Conafe, *La participación de los padres de familia en el apoyo económico para la gestión escolar. Manual del Asesor. Guía de Trabajo*, México, 1996.

Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales*

Elsie Rockwell**

El Convenio OIT 169 (apartado 7-1) obliga a los gobiernos firmantes (México entre ellos) a respetar y garantizar mecanismos de negociación, decisión y construcción permanentes para que los pueblos indígenas puedan “establecer sus propias prioridades, en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar...su propio desarrollo económico, social y cultural.” En los debates sobre la educación, la pregunta central puesta por los grupos indígenas era cómo crear mecanismos concretos que garantizaran este derecho general a la autodeterminación. En estos términos, desde luego es insuficiente el compromiso que adquirió el gobierno federal en San Andrés, sin embargo, los Acuerdos representan, como lo han dicho muchos, un primer paso en esa dirección.

Introducción

Nos acercamos al final del siglo XX sin haber logrado la promesa de democratización de la educación que se planteó, en México, al iniciarse el siglo. Este marco temporal nos ofrece mucho material para la reflexión, y tal vez justifique la elección que hago en este ensayo. Abordaré la cuestión de la democracia refiriéndome primero a la formación del aparato escolar después de la Revolución Mexicana, y luego retomando la discusión actual sobre la autonomía y la educación, de los foros de San Andrés Sacam Ch'en. En ambos momentos, el reto de la democratización proviene de la población excluida, y sobre todo de la población originaria, indígena, de México. No obstante, a lo largo de esta historia, es posible observar la tensión que existe entre dos sentidos posibles de la democratización en el ámbito de la educación:

- a) el primer sentido está relacionado con el derecho a la autodeterminación; se refiere a la gestión local de las escuelas, es decir, a la posibilidad de influir, colectivamente, en la educación que reciben los hijos y de vigilar el trabajo de los maestros;
- b) el segundo sentido se basa en el derecho de cada niño, como futuro ciudadano, a acceder a un “patrimonio cultural universal”, independientemente de clase, raza, género, etnicidad, o medio.¹

Ambos sentidos de la democratización se entrelazan en la lucha por la educación, pero no siempre conviven armoniosamente. Es más, el discurso nacional ha reducido el derecho a la autodeterminación educativa argumentando que atenta contra el derecho que tiene todo niño a recibir una educación elemental. La discusión actual en torno a la educación indígena sugiere lo contrario. Es posible que justamente una mayor autodeterminación educativa sea condición necesaria para garantizar un acceso universal a la educación básica.

*La versión original de este trabajo fue presentada en el xx Congreso Internacional de Latin American Studies Association, el 19 de abril, 1997.

**Investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México.

Antes de revisar la discusión actual, haré un rodeo por la historia. Los regímenes posrevolucionarios llevaron escuelas a las regiones rurales del país, y difundieron una imagen de democratización y socialización de la cultura. Sin embargo, a la larga limitaron la gestión local de las escuelas, incorporaron al magisterio sindicalizado al partido de Estado, y crearon vínculos y redes clientelares que a menudo han operado en contra de la democratización política del país. Paradójicamente, esa misma estructura estatal ha contribuido a lo largo del siglo a la cancelación de oportunidades educativas equitativas para la población rural e indígena, a raíz del actual abandono del campo mexicano.² Las recientes políticas neoliberales recortes presupuestales, lógica de mercado, prioridad a los sectores “modernos”— han agudizado esta situación.

Para mostrar cómo se construyó el actual aparato escolar, me referiré al caso de Tlaxcala, sólo porque es el que mejor conozco. A pesar de las distancias en el tiempo y el espacio, lo que ocurrió en la parte central, indígena, de Tlaxcala durante los años veinte y treinta, da ciertas pistas para comprender lo que ocurre actualmente en las zonas indígenas de Chiapas, donde la demanda por la educación en situación de guerra presenta nuevos retos. En ambos momentos, la lucha por la autonomía se encuentra en el fondo de la lucha por la educación. Esa historia puede despejar algunas de las preocupaciones relacionadas con los Acuerdos de San Andrés. Finalmente, recordaré que la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional ha enmarcado las demandas sociales, incluyendo la educación, dentro de una lucha política más amplia por la democratización del país.

Autonomía y educación en los años posrevolucionarios: Tlaxcala

Uno de los movimientos sociales armados originarios de la revolución mexicana se gestó entre la población campesina y obrera, de raíces nahuas, que habitaba la franja agrícola e industrial que pasa por Morelos, Puebla y Tlaxcala. A partir de 1910, numerosos grupos rebeldes de esta zona se unieron y lucharon con Emiliano Zapata.³ A pesar de las derrotas, lograron que se incorporara a la Constitución de 1917 la demanda por la tierra. Este movimiento también tenía clara la lucha por la educación pública, demanda explícita contenida en una serie de proclamações firmadas por el general Zapata. Durante varios años, el Ejército Libertador del Sur intentó reconstruir el servicio escolar desde los ayuntamientos rebeldes, proceso que muestra el sentido de autonomía que acompañó a la lucha revolucionaria en esta zona. El asesinato de Zapata y el desenlace del movimiento revolucionario bajo Álvaro Obregón cambiaron esta historia, sin embargo, sus raíces siguen vivas.

En la zona central de Tlaxcala, el movimiento rebelde se organizó bajo el liderazgo de Domingo Arenas. La fuerza del movimiento se derivó en parte de una lucha

secular de esta región por la autonomía.⁴ Esta lucha había marcado la historia colonial, la defensa de su constitución como estado a mediados del siglo XIX, así como la constitución de pueblos y municipios libres. Ser designado como ‘pueblo’, en lugar de ‘barrio’, daba a las localidades indígenas una independencia administrativa respecto a las cabeceras de distrito y de municipio. Para ser reconocidas como pueblos, las comunidades debían contar con cierto número de personas alfabetizadas que pudieran fungir como autoridades.⁵ De ahí que los vecinos intentaran fundar escuelas o gestionar maestros oficiales, como primer paso hacia su constitución como pueblo.

Durante el porfiriato, Próspero Cahuantzi, quien gobernó por 26 años, concentró el poder en manos de los prefectos, canceló los derechos políticos de los ayuntamientos y restringió severamente la autonomía de los pueblos. Aunque Cahuantzi apoyó la instrucción pública, tendió a reubicar a los maestros en escuelas de cabecera, y retirar el apoyo educativo a las zonas más rurales, particularmente a la población indígena. En 1914, la abolición de los prefectos y la declaración del municipio libre eliminó un “piso” de gobierno y generó un movimiento político intenso en los pueblos y los municipios de toda la zona.⁶ La lucha por la autonomía, y junto con ella la demanda por la educación, permanecieron como móviles fuertes del movimiento social de estos años.

La democratización de la gestión educativa

Cuando las fuerzas de Carranza tomaron control de Tlaxcala (1915-1919), incorporando o eliminando a los arenistas que habían sido leales a Zapata, lo que aún existía de la estructura administrativa prerrevolucionaria se desintegró. Las formas de gobernar fueron totalmente reordenadas durante los años subsecuentes. Inicialmente, se intentó devolver la gestión escolar a los ayuntamientos, pero este proyecto perdió vigencia hacia finales de la década. Las autoridades del estado argumentaban que los municipios carecían de recursos económicos para sostener las escuelas. También tenían motivos políticos. Al ofrecer educación, el nuevo gobierno estatal, y posteriormente el gobierno federal, penetraban y adquirían legitimidad en las zonas más rebeldes del estado. La oferta escolar se convirtió así en instrumento de presión política, justo por ser respuesta a una demanda de las comunidades.

A pesar de haber abandonado la municipalización, durante los años veinte los educadores estatales hicieron varios intentos de democratizar la gestión escolar. En cada municipio y localidad reinstalaron las Juntas de Instrucción Pública, que habían sido abolidas por el porfiriato. Estas Juntas tenían facultades para seleccionar o despedir a los maestros que contrataba el gobierno estatal, recabar y usar fondos locales para mantener la escuela,

controlar el padrón y la asistencia y vigilar los exámenes finales. A diferencia de los Consejos del porfiriato, las nuevas Juntas se cimentaron sobre el principio de elección, cargado de sentido político a partir del triunfo de Madero. La intención de democratizar la vida escolar parecía fortalecerse en 1926, cuando la nueva legislación educativa estatal reglamentó la participación de padres y alumnos en la elección y el escrutinio de votos para representantes a la Junta. Al mismo tiempo, la ley prescribía la organización de un "ayuntamiento escolar" con los estudiantes. La organización escolar local incluía, por primera vez, a las mujeres y a las madres de familia, mucho antes de que se diera el voto a la mujer a nivel nacional.

En estos años, empezaron a funcionar en el estado algunas escuelas federales, sujetas aún a las leyes estatales y al control de las Juntas locales. En consonancia con esta tendencia, desde la SEP, Rafael Ramírez proponía que cada escuela elaborara su propio programa, según las características y las necesidades de las comunidades. Sin embargo, esta opción democrática tuvo corta vida. La fundación de la Dirección de Educación del estado, y el creciente poder de los inspectores, restó funciones a las Juntas, y operó en contra de la elección de los representantes locales.⁷ En 1930, la formulación de un programa nacional para primarias anuló la posible participación local en la determinación de los contenidos.

No obstante, esta tendencia inicial hacia la democratización tuvo efecto en las comunidades tlaxcaltecas. Las propuestas de los maestros rurales se entrelazaron y enriquecieron con las formas tradicionales de gestión. El hecho de sostener asambleas reglamentarias permitió que las formas comunitarias de organización entraran a la vida escolar. En lugar de ejercer el voto secreto, la mayoría de las localidades continuó con la práctica del "plebiscito", como se llamaba el voto tradicional de las asambleas indígenas, para la elección de los miembros de las Juntas. La costumbre indígena avalaba la autoridad ganada por servicio a la comunidad y llamaba a cuentas a los servidores públicos. Desde esta tradición, los pueblos se apropiaron y transformaron elementos de las escuelas rurales, otorgándoles nuevos significados en su lucha por la gestión local.⁸

Las escuelas rurales federales se establecieron con un claro criterio político, y no siempre en las zonas más rurales. La nueva red de escuelas facilitó al gobierno central una presencia en la región suroeste del estado, donde la movilización campesina era aún fuerte. Posteriormente, el sistema federal se extendió a las zonas ferrocarrileras, a los pueblos indígenas, y a las zonas de expropiación de haciendas y formación de nuevas colonias agrarias.

Durante los años treinta, el impulso democratizador cobró nueva fuerza, particularmente en las zonas orientales, donde se repartían tierras de las haciendas y se formaban ejidos. Los maestros que estaban convencidos

del programa socialista llevaron la propuesta de una organización local democrática hacia estas zonas.⁹ Convoocaban a los padres de familia en las escuelas artículo 123, financiadas por los hacendados. Con el apoyo de los maestros, muchos vecinos se organizaron en sindicatos de jornaleros y solicitaron tierras, resistiendo las amenazas lanzadas por los dueños de la tierra. También defendieron a los maestros más radicales frente a los hacendados, quienes trataban de disuadirlos con medidas que iban desde asaltos hasta ofertas de puestos públicos. En los pueblos la situación era distinta. Los vecinos sopesaban las ventajas de una alianza con los maestros federales, contra las desventajas de la pérdida de control sobre sus escuelas. Este proceso atizó la oposición a la educación socialista, identificada con el poder federal, durante los primeros años del régimen de Cárdenas.

Si bien el vínculo entre los maestros socialistas y la organización campesina fue inicialmente producto de un movimiento radical, pronto se transformó en el cauce por el cual estos sectores se integraron al partido oficial.¹⁰ En Tlaxcala, Ignacio Mendoza, cacique político que dominó el estado entre 1921 y 1932, había establecido un partido "socialista" para controlar al sector campesino. La estrategia fue aprovechada por el naciente poder federal. En 1929, Calles formó el Partido Nacional Revolucionario, que incorporó al partido local. Las autoridades federales intentaron debilitar la fuerza política local y obtener la lealtad de los campesinos, ofreciéndoles seguridad, tierra y educación, e incluso promoviendo cierta autonomía local temporal.¹¹ Después de 1934, la alianza entre Cárdenas y Candia, un gobernador de su propia factura, permitió que Tlaxcala se integrara plenamente a la lógica del régimen. Se crearon nuevos canales políticos para contener y orientar la movilización social y para vincularlo, "desde arriba", a las confederaciones nacionales. Estas estructuras se fueron articulando a lo que ahora conocemos como el partido de Estado.¹²

Varios procesos al interior de la estructura educativa acompañaron la federalización de las escuelas. Por una parte, emergió el cuerpo de administradores profesionales de la educación, los supervisores, quienes también luchaban por una mayor "autonomía" en la gestión escolar. Paulatinamente este grupo concentró en sus manos las funciones que anteriormente correspondían a las Juntas locales: la contratación y el control de los maestros, el manejo de contribuciones, las decisiones sobre la construcción de las escuelas y el control del padrón escolar. Aludiendo a razones pedagógicas, incluso eliminaron la vigilancia local sobre la calidad de la enseñanza, que se realizaba mediante la participación de un jurado local en los exámenes de fin de año.

En segundo lugar, las autoridades educativas federales intentaron transformar a las Juntas, como cuerpos que respondían a las asambleas locales, en Comités o Sociedades bajo la tutela de los directores de las escuelas. Estas

organizaciones representaban a los “padres de familia”, una categoría reducida que pretendía desplazar a la “asamblea de vecinos” de tradición indígena, que incluía a todos los habitantes, tuvieran o no hijos en las escuelas. En este proceso los maestros federales a veces encontraban respaldo de algunos sectores locales – por ejemplo los agraristas o las mujeres– frente a autoridades políticas que representaban grupos tradicionales en el poder. A la larga la gestión federal tendía a minar la jurisdicción local sobre los quehaceres de la escuela. Hacia finales de los años treinta, también cobró fuerza la lucha legítima de los maestros por sus propios derechos. Sin embargo, el gobierno federal logró subordinar a los incipientes sindicatos magisteriales a la estructura administrativa y al partido oficial. Este hecho terminó por opacar aún más la gestión local de la escuela. Ya en 1937, en Tlaxcala, todos los asuntos educativos pasaban por acuerdos entre los sindicatos y el gobernador, sin participación de las comunidades.

Este paulatino proceso de centralización refleja lo que estaba sucediendo a nivel nacional. Se construía el actual sistema educativo a costa de la gestión local de las escuelas. Ello corresponde a una de las fuertes paradojas de nuestra historia. Voss lo sintetiza así: “Cárdenas presidió la fase más radical del desarrollo posrevolucionario... sin embargo... fue el arquitecto del sistema de representación corporativa de intereses... que proporcionó el marco institucional del nuevo orden jerárquico que cristalizó en los años cuarenta.”¹³

Democratización como acceso a la educación básica

La federalización del sistema se realizó bajo la premisa de ser la única manera de poder establecer escuelas en todas las comunidades del país. Los educadores federales se proponían garantizar el derecho universal a la educación, independientemente de los deseos o las posibilidades de los padres. Esta promesa se ha convertido en el parámetro de evaluación de la gestión centralizada de la educación.

En Tlaxcala, había índices de escolaridad altos desde mediados del siglo XIX. En este estado, el sistema federal básicamente incorporó las escuelas estatales y de hacienda preexistentes, en lugar de fundar nuevos planteles. Para 1940, el servicio escolar había logrado alcanzar nuevamente cierta estabilidad y cobertura. Después de 1940, empezó el crecimiento real de matrícula y de retención, y la posibilidad de revertir el grave descenso que había ocurrido durante la revolución armada. Lo más significativo, sin embargo, fue la persistencia de las pautas de desigualdad de acceso a la escuela. Hasta fechas actuales, es posible observar en Tlaxcala los efectos de este rezago, justo en los municipios de mayor tradición indígena.¹⁴ Por otra parte, en el lapso de veinte años (1920 a 1940) había cambiado totalmente el sentido de la escolarización. Uno de los efectos de la expansión de la pri-

maria “completa” fue la devaluación del certificado de primaria elemental (cuarto grado) que marcaba anteriormente al ciudadano letrado. El mínimo obligatorio se elevó de cuatro a seis grados, y se estableció la secundaria, generando un nuevo rezago que aún no se logra eliminar. El análisis cuantitativo permite cuestionar la validez de la promesa inicial del sistema federal, de garantizar una mayor democratización de la enseñanza, entendida como la socialización de un patrimonio cultural universal.

A lo largo del siglo, las alianzas y los conflictos entre Poderes locales, estatales y federales reflejaban la formación de un Estado centralizado, unipartidista y clientelar, que ha alterado la relativa autonomía de los diferentes niveles involucrados en la gestión escolar. En años recientes, se ha agregado un nuevo nivel de gestión, el de los organismos internacionales que financian y vigilan la educación justo en las regiones más abandonadas del país, a las que se destinan los programas llamados compensatorios. No obstante, la cuestión de la autonomía local sigue expresándose en muchas comunidades rurales e indígenas actuales, que luchan por un mayor control sobre sus escuelas, como forma de garantizar una educación de calidad. Sobre este fondo, podemos observar mejor lo que ocurre a fin de siglo, en otro estado del país.

Autonomía y educación a partir de 1994: Chiapas

En Chiapas, el proceso de federalización de la educación básica ocurrió con un desfase de varias décadas, y por caminos distintos a los que siguió en Tlaxcala. En la zona indígena, particularmente en los Altos, el sistema federal se inició en los años cincuenta, con el establecimiento del Centro del Instituto Nacional Indigenista y la formación del servicio de promotores y maestros bilingües. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, se puede observar la misma tensión entre poder central y gestión local que caracterizó al periodo posrevolucionario en Tlaxcala. En este ensayo, sólo examinaré algunas de las consecuencias actuales de esta historia.

No es necesario repasar los datos oficiales de la educación formal en Chiapas. Cualquier revisión somera de los últimos censos muestra que el estado se encuentra sistemáticamente en último lugar en todos los índices (atención a la demanda, alfabetización, retención, egreso de primaria y de secundaria, cobertura, etcétera).¹⁵ La situación de la población hablante de lenguas indígenas es la más dramática (más de 50% analfabetismo, casi 40% de los niños de 6 a 14 sin servicio escolar, etcétera). La desigualdad en los índices oficiales es clara, pero además se trata de una desigualdad estructural que no tiene para cuando resolverse. Se rumora que de continuar las tendencias actuales tomaría más de 300 años lograr un nivel de primaria completa para toda la población chiapaneca y más de 600 años lograr la secundaria (el actual nivel “obligatorio”). Mucho antes de vencerse estos plazos, los



FOTO: RAUL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

certificados correspondientes habrán perdido su actual valor cultural y económico. Frente a estos pronósticos, en lugar de pensar cómo acortar los plazos, parece ser urgente repensar radicalmente la estructura y el sentido de la escuela.

Durante los últimos tres años, la situación se ha agudizado. Al estallar el conflicto armado de los primeros días de enero 1994, muchos maestros clausuraron las escuelas, se retiraron y no volvieron. En febrero 1995, el Ejército Federal entró a la Selva, provocando el abandono temporal de comunidades enteras. Varias escuelas se convirtieron en cuarteles temporales de los militares federales, con la consecuente destrucción de muebles y útiles. La población indígena de Guadalupe Tepeyac, localidad ocupada por el Ejército en esa fecha, sigue viviendo en el exilio, haciendo frente a sus necesidades incluyendo las educativas— con todo el esfuerzo de la resistencia y el apoyo de redes locales de solidaridad. La guerra de baja intensidad (ocupación militar de tierras comunales, patrullajes militares continuos, amenazas y hostigamiento, introducción de alcohol y prostitución, violación de derechos humanos) que el gobierno libra en contra de la población indígena afecta las condiciones

mínimas que hacen posible una asistencia escolar continua. Aunque no hay datos estadísticos públicos de estos últimos tres años, sin duda la situación ha repercutido en los índices de escolaridad de la población indígena del estado.

Desde la aparición del EZLN en 1994, el gobierno federal ha destinado importantes recursos, provenientes en gran medida del Banco Mundial, a la educación indígena en Chiapas, como parte de su intento “eliminar las causas sociales del levantamiento.” Por ejemplo, en un par de años la SEP produjo (calidad aparte) libros de texto bilingües en todas las lenguas del estado, lo cual antes consideraba imposible. Recientemente ha reconsiderado la norma de uniformidad curricular, para permitir programas adaptados a la diversidad cultural del país. Siguiendo recomendaciones internacionales, la SEP ha apoyado la búsqueda de nuevas formas de atender a la población indígena. Actualmente operan unos cinco sistemas escolares oficiales a través de promotores o instructores locales. Si bien estos programas presumen llegar a miles de comunidades, no son claros aún sus alcances y resultados. En las condiciones actuales de pobreza extrema, el empleo en servicios educativos sigue atrayendo e integrando

a jóvenes indígenas, como lo ha hecho en la zona desde hace décadas.

Estas iniciativas federales toman otro sentido a la luz de la historia del magisterio en Chiapas. Apoyados en la gestión educativa central, muchos promotores y maestros indígenas se han vinculado a las estructuras locales de poder económico y político, alejándose del compromiso con sus comunidades.¹⁶ Se ha ido formando una elite indígena, leal al PRI, que interviene en la política comunitaria. Actualmente, es posible que se reproduzca esta pauta clásica con los nuevos proyectos educativos. Por otra parte, el SNTE tiende a reforzar la lealtad al partido oficial y la dependencia con el gobierno, a pesar de la fuerte tradición democrática del magisterio chiapaneco. El sindicato funge como gestor de todas las solicitudes laborales individuales de sus agremiados, favorece el traslado de los maestros a los centros más urbanos y los defiende ante las críticas o los reclamos de las asambleas comunitarias. Por otra parte, ciertas iniciativas educativas han favorecido a organizaciones oficiales, como la ARIC, o incluso han cobijado acciones de contra-insurgencia, como es el caso de la actuación de miembros del grupo magisterial SOCAMA, en la zona Norte del estado. Sin duda, la continuidad de esta estructura política y clientelista del magisterio contrarresta la democratización de la educación en Chiapas.

La situación educativa actual en Chiapas es sumamente compleja y diversa. Varios factores la condicionan: la composición interna de las comunidades, la posición abiertamente zapatista de ciertas comunidades, la intervención de un gran número de organismos estatales, federales e internacionales, y la actuación de las diversas agrupaciones magisteriales. En los Altos, una relación de varias décadas con la educación formal antecede la evaluación que los indígenas hacen del servicio escolar. Algunas comunidades cuentan con escuelas y maestros de su confianza, probados en la práctica desde hace años. Aún así, la gran mayoría de los poblados indígenas en el estado nunca han contado con una primaria completa. La Selva es la región más abandonada; los servicios que había hasta 1994 eran recientes y muy inestables. Muchas comunidades zapatistas acordaron entonces suspender la escuela o retirarse de los programas oficiales, como el PEICASEL. El rechazo a los servicios escolares en esta zona refleja la acumulación de experiencias negativas a lo largo de años.

Por ello, las comunidades indígenas no siempre han aceptado las iniciativas federales recientes. Este rechazo manifiesta cierta crítica de raíz. Pese a las buenas intenciones de algunos educadores, los programas gubernamentales siguen un modelo vertical y centrista, y poco comprometido con cambios de fondo de la estructura o la práctica escolar. Abren la posibilidad de la manipulación política, o de confrontación entre diversos sectores de la comunidad, y apuntan hacia un proceso de cooptación de líderes indígenas que la comunidades ya no toleran. Ade-

más, atentan contra las formas propias de transmisión cultural, como lo recordaron varios líderes indígenas invitados a la Mesa 1 del diálogo de San Andrés.

Es importante notar que el rechazo local hacia programas educativos es una práctica que tiene raíces anteriores al zapatismo. Desde hace mucho tiempo, las comunidades indígenas han defendido su derecho a evaluar a los servidores públicos externos, sean de los servicios gubernamentales, de las iglesias y de las ONG. Esta prerrogativa se renueva en los programas educativos actuales. En ocasiones, las razones han sido políticas, y no pocas veces han beneficiado a los poderes locales vinculados al PRI. Sin embargo, en la situación actual la condición que ponen muchas asambleas es más bien que los maestros se abstengan de intervenir en la política local. Dada la historia pasada del magisterio, tampoco se acepta que los maestros asuman la gestoría de proyectos productivos o créditos oficiales, sin responder por estos fondos ante la asamblea. Si bien pueden estar presentes estos motivos, las evaluaciones generalmente se centran en el trabajo docente. La queja más frecuente es el ausentismo de los maestros. Con la práctica de decidir en asamblea la aceptación o el rechazo de cualquier programa o maestro, las comunidades indígenas han logrado en los hechos cierto margen de autodeterminación. Por esta vía, pueden presionar y negociar, para tratar de obtener una educación escolar aceptable. Hay maestros que logran el acuerdo necesario para permanecer en sus escuelas; se ganan la confianza de la comunidad mediante el cumplimiento cabal de sus horas de trabajo, el respeto hacia la cultura indígena, el buen trato a los niños, y el logro de aprendizajes que los padres perciban y valoren. Así, la resistencia indígena hacia ciertos programas educativos se justifica en términos estrictamente educativos. Es decir, expresa no sólo una demanda por la autodeterminación de los servicios educativos, sino también una demanda por el acceso real a una educación de calidad.

Durante más de tres años, las comunidades indígenas que simpatizan con el movimiento zapatista han resistido de una u otra manera, desconfiando de muchos de los servicios oficiales que se les destinan. Algunas autoridades educativas han tomado la resistencia indígena como forma de culpar a los propio indios del rezago educativo, argumentando que realmente no tienen interés en la educación, que no cooperan con los esfuerzos del gobierno. Pero la resistencia ante las escuelas oficiales actuales no es una simple necedad de las comunidades indígenas. Ellas han mostrado de múltiples formas su interés en la educación. Su posición más bien pone en evidencia los límites de la acción educativa de un gobierno fundado sobre el sistema de partido de Estado, es decir un "mal gobierno". No es posible —dada esta estructura— resolver los problemas educativos de fondo del país, que encuentran su expresión más dramática en las regiones indígenas.

Mientras resisten, los zapatistas proceden con la construcción de una autonomía desde abajo, y “sin pedir permiso”. Han organizado procesos educativos formales e informales al interior de las comunidades. Aunque algunas acciones iniciales (talleres, trabajo con los niños) se apoyaban en la “sociedad civil” (campamentistas, ONG, Caravanas, Secciones democráticas del SNTE), pronto fue evidente que el trabajo voluntario externo no podía resolver el problema, y a veces lo complicaba. Los zapatistas también han realizado trabajo educativo desde hace tiempo con sus propios recursos. La organización zapatista en sí misma ha dado un profundo impulso a la socialización de conocimientos básicos de todo tipo: el uso significativo de la lengua escrita, el conocimiento de otras culturas y sociedades del país y del mundo, la comprensión de la historia patria y la formación cívica. Ante todo, el zapatismo ha forjado entre adultos y niños un nuevo sentido de dignidad.¹⁷ El EZLN ha logrado esto en parte con programas educativos formales, pero sobre todo con el sentido que la lucha ha dado a estos conocimientos. La historia de otros movimientos similares¹⁸ muestra que este tipo de proceso educativo puede ser más fuerte que los programas oficiales. Además, ante el desconocimiento gubernamental de los Acuerdos de San Andrés, no pocas comunidades zapatistas han nombrado sus propios promotores de educación y exploran alternativas para educar a los niños. Hay señales públicas de los debates internos sobre el tipo de escuela que se quiere; por ejemplo, la escenificación presentada por el grupo “Sin Rostro”, en *La Realidad*, el 1o de enero, 1997.¹⁹ La experiencia zapatista a largo plazo en este terreno puede ayudar a replantear el sentido mismo de la educación básica, además de marcar las condiciones políticas necesarias para lograr la equidad y la calidad en un sistema educativo público nacional.

Autonomía y educación en la mesa de San Andrés

Frente al panorama educativo de Chiapas, vale la pena revisar el proceso de negociación y los acuerdos a los que se ha llegado. El EZLN y el gobierno federal han sostenido negociaciones en dos ocasiones. La primera, en 1994 en la Catedral de San Cristóbal, produjo una oferta gubernamental que fue rechazada por las comunidades zapatistas. Al iniciarse en 1995 el segundo intento de negociación, el llamado Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en, el CCRI del EZLN hizo clara su posición: buscaba acuerdos políticos generales, basadas en un consenso entre diversos grupos políticos y sociales, que hicieran posible que todas sus demandas (que incluyen la de educación) se hicieran extensivas a todos los mexicanos. Planteó que sólo un cambio profundo de nuestro gobierno, y en particular la eliminación del sistema de partido de Estado, permitiría el cumplimiento de los derechos sociales. El trabajo de San Andrés se organizó en cuatro mesas, y se inició con el tema de Derechos y Cultura Indígena. Durante este

Diálogo se abrió el proceso a la participación plural de la sociedad; hubo horas y horas de discusión entre los numerosos grupos e individuos que invitaron las partes. El Diálogo se suspendió en 1996, durante la segunda mesa, Democracia y Justicia, y el EZLN ha pedido cumplimiento de una serie de medidas, entre ellas la desmilitarización, como condición para continuar.

La discusión acerca de la educación como derecho de los pueblos indígenas se dio en el contexto del debate más amplio sobre autonomía. Desde el primer diálogo, realizado en San Cristóbal, el EZLN había propuesto un “Nuevo pacto entre los integrantes de la federación que acabe con el centralismo y permita a regiones, comunidades indígenas y municipios autogobernarse con autonomía política, económica y cultural.”²⁰ En San Andrés, la discusión entre los numerosos participantes de la primera Mesa reflejó toda una gama de posiciones en torno a la autonomía. No obstante, las diferentes partes llegaron a un entendimiento mínimo en torno a las modificaciones constitucionales y legales que podrían empezar a darle concreción. Ese consenso quedó expresado en los Acuerdos de San Andrés.²¹

En este marco general, el Grupo 6 de la Mesa 1, abordó el tema del Desarrollo de la Cultura Indígena. La delegación gubernamental intentó inicialmente reducir la discusión a los aspectos educativos y lingüísticos, y limitar así los acuerdos a una “autonomía cultural”. En cambio, las intervenciones de los invitados y asesores del EZLN insistían en los otros niveles de autodeterminación.²² Como varios de los presentes, Alfredo López Austin planteó que el desarrollo cultural de los pueblos indios ha sido dañado por procesos como “la coerción... la limitación al acceso de los bienes culturales generales... la imposición de elementos culturales encaminados al control desde el centro hegemónico la injusta distribución de la riqueza... y la limitación en las formas normales de transmisión cultural, incluyendo el uso de las lenguas”.²³ El pleno desarrollo de la cultura, —se argumentó—, depende de condiciones políticas, económicas y sociales que incluyen desde la posesión de la tierra y un territorio propio, hasta el retiro del Ejército y de los cuerpos de seguridad oficiales y paramilitares (véase resumen de estas condiciones en el documento final).²⁴ La delegación gubernamental no aceptó que estas condiciones fueran esenciales para el desarrollo cultural, por lo cual en el grupo 6 no se llegó a un consenso entre la parte gubernamental y la parte del EZLN.

No obstante, a lo largo del trabajo del Grupo 6, se redactaron varios documentos que integraban una amplia gama de propuestas hechas por los invitados del EZLN para la educación y la cultura. Las propuestas partían del reconocimiento de concepciones de cultura y de educación propias de los pueblos indígenas. Como lo expresó el participante de Xi' Nich, Víctor Guzmán:

“Desde la perspectiva indígena, la educación en su sentido profundo no es aquello que se imparte en el

sistema escolar, más bien es esencialmente la sabiduría que transmiten los ancianos y los saberes y los valores en los contextos de la vida, la convivencia comunitaria y los procesos de trabajo. Las acciones formales y escolares deben respetar y tomar en cuenta esta educación indígena".²⁵

No correspondía a la Mesa, por lo tanto, predeterminar los contenidos o las formas educativas, sino más bien proponer mecanismos de participación amplia y permanente de las propias comunidades, en el marco de una nueva autonomía política, como planteamiento global de la Mesa 1. Ninguna definición en abstracto acerca de las culturas y lenguas indígenas podía sustituir esta demanda básica.²⁶ Entre los mecanismos posibles se sugirió el que ya ejercen muchas comunidades, el derecho de ratificar o remover a sus maestros.²⁷ Se insistió así mismo en la necesidad de una distribución equitativa de recursos para el desarrollo cultural, el manejo de los recursos naturales propios y en la transferencia de fondos públicos hacia las comunidades para tal fin. Constantemente se recordó que la autonomía requiere no sólo el derecho legal de trazar su propio futuro cultural, sino también los recursos, en sentido amplio, que lo hacen posible.

El Convenio OIT 169 (apartado 7-1) obliga a los gobiernos firmantes (México entre ellos) a respetar y garantizar mecanismos de negociación, decisión y construcción permanentes para que los pueblos indígenas puedan "establecer sus propias prioridades, en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar...su propio desarrollo económico, social y cultural." En los debates sobre la educación, la pregunta central puesta por los grupos indígenas era cómo crear mecanismos concretos que garantizaran este derecho general a la autodeterminación. En estos términos, desde luego es insuficiente el compromiso que adquirió el gobierno federal en San Andrés, sin embargo, los Acuerdos representan, como lo han dicho muchos, un primer paso en esa dirección.

En los Acuerdos de la Mesa 1 se recogieron sólo algunas de las propuestas del Grupo 6. Los Acuerdos consisten en tres documentos: *El Pronunciamiento Conjunto*, *Las Propuestas Conjuntas*, y *las Propuestas para Chiapas*. Las Propuestas deben leerse a la luz del Pronunciamiento Conjunto.²⁸ Este documento establece el sentido en que se plantea un régimen de autonomía para los pueblos indios en México. Recomienda que se reconozcan a las comunidades como "sujetos de derecho público", y que se les permita asociarse y formar nuevos municipios, de mayoría indígena. Estos cambios podrían ser un primer paso para hacer efectiva la participación indígena en la gestión educativa. Con esta base legal, tal vez sería posible construir una educación que no fuera impuesta desde el centro del país, sino que más

bien partiera de las determinaciones propias de cada región.

El segundo documento, las "Propuestas Conjuntas",²⁹ bajo el rubro de "Educación integral indígena," reconoce primero que el Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho constitucional a una educación gratuita y de calidad. También "ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas, el reconocimiento de su herencia cultural en programas regionales, y el uso y desarrollo de las lenguas indígenas". Estas propuestas ya están avaladas nominalmente por las leyes existentes, así como por el Convenio OIT 169. Sin embargo, es importante la inclusión del término "intercultural", concepto que tiene matices importantes que lo distinguen de la educación bicultural, el concepto vigente en la política de la SEP. La educación intercultural, tal como se empieza a concebir en América Latina,³⁰ ha roto con la tradición "indigenista" y no postula una ideología etnicista. La contribución más significativa del documento es la recomendación de fomentar la educación intercultural como norma para toda la población, y no sólo para los grupo indígenas. En este aspecto se recoge la insistencia de los participantes, en la necesidad de formar a los futuros ciudadanos en el respeto a la pluralidad cultural y lingüística de nuestro país.

Cobran mayor importancia, en el contexto de la discusión general sobre la autonomía, otros puntos recomendados en las Propuestas Conjuntas. El gobierno aceptó el compromiso de asignar recursos con equidad, tal como se estipula en la Ley Federal de Educación. La lucha de las comunidades indígenas chiapanecas se refleja, en la propuesta de "fomentar la participación de las comunidades y los pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones."

La discusión en San Andrés abordó la democratización de la educación en los dos sentidos que he señalado. Por una parte, se insistió en la necesidad de garantizar el derecho a la educación básica, gratuita y de calidad, para todos. En esta línea se propusieron medidas concretas, como la transferencia de recursos del gasto militar al rubro educativo, que la delegación gubernamental no aceptó en el acuerdo final. Por otra parte, se insistió en la democratización en el otro sentido, el apoyo a la autogestión de las escuelas. Dado el contexto general de la negociación en torno a la autonomía, esta demanda tuvo una expresión particularmente fuerte entre los invitados y asesores del EZLN. La autodeterminación se consideraba condición para que los pueblos indios tomaran en sus manos su propio desarrollo cultural, y también para conocer, en el caso de que así lo decidieran, el patrimonio

cultural “universal” que la educación federal no ha podido, a la fecha, garantizarles.

Conclusiones

La tensión entre los dos sentidos de la democratización de la educación es una constante en la historia de México. Desde inicio del siglo, la lucha por la educación estuvo aunada a la lucha por la autonomía. Este sentido de democratización de la educación se pospuso con la fundación de un sistema educativo centralizado. La formación del aparato federal se justificó como garantía de una democratización del acceso a la educación. Después de un siglo, podemos empezar a dudar de esa promesa. Si bien se ha elevado el promedio de años cursados, no se ha eliminado la desigualdad educativa entre clases y regiones del país. Estos resultados permiten cuestionar la justicia de la gestión federal, particularmente desde la perspectiva indígena. Los fracasos de la gestión central se deben en parte al carácter del Estado posrevolucionario y del sistema de partido de Estado. En los hechos, la centralización de la gestión, los intereses económicos cobijados por el gobierno, la subordinación del sindicato y la intromisión del partido oficial, han contrarrestado el logro de una educación pública democrática.

En este contexto, es posible replantearse la democratización en el sentido de autodeterminación y gestión local. La discusión al respecto es compleja, y existen algunas preocupaciones legítimas. Se argumenta, por ejemplo, que si el gobierno federal, con todos sus recursos, no ha solucionado el problema, ¿cómo pueden esperar hacerlo los pueblos indígenas, desde el subdesarrollo? Se plantea que la gestión federal da mayor garantía de calidad, por lo menos en las normas, los programas y los materiales. La gestión local, se advierte, abriría el campo educativo a una gama de intereses políticos y comerciales locales, que lejos de favorecer una educación intercultural, pondrían en peligro la formación científica y la educación laica. Finalmente, existe un riesgo real. El gobierno podría otorgar una “autonomía” a los pueblos indígenas como forma de dejar que “administren su propia miseria”, y de paso deshacerse de la obligación constitucional de financiar la educación pública. De hecho, ya existen indicios de este proceso; el gobierno carga una parte de la educación indígena a la cuenta de los préstamos internacionales, en lugar de lograr una distribución justa y equitativa de los recursos de la nación. Algunas de estas críticas merecen atención, sobre todo cuando se hace extensiva la idea de gestión local a todos los sectores del país.

Sin embargo, estoy convencida de que la discusión que se dio entre delegados y grupos indígenas en el contexto del Diálogo de San Andrés apunta en otra dirección. De entrada es importante repetir que nada en el discurso o en la práctica zapatista, ni en los reclamos de las demás agrupaciones indígenas, justifica la acusación lanzada

por autoridades de que la autonomía implica el separatismo, sectarismo o etnicismo, o que pondría en riesgo la identidad nacional. Al contrario, todo el movimiento indígena actual se orienta hacia la construcción de nexos nacionales y demanda la solución de problemas nacionales.

Los indígenas están peleando un nivel de autodeterminación en la educación pública —y algunos la construyen en los hechos— como forma indispensable para garantizar la democratización en el sentido del acceso universal a una educación de calidad para todos. Esta postura parte de una larga experiencia que les ha mostrado que la gestión central no ha logrado cumplir con la obligación constitucional de una educación básica para todos. Apuestan a la posibilidad de reapropiarse de las escuelas, ejercer mayor control sobre los maestros, discutir a fondo la relevancia de los contenidos, y replantearse el sentido de la escuela, para encontrar un nuevo camino hacia la democratización de la educación. Más allá de las eventuales modificaciones legales en este ámbito, se están dando ya procesos que modificarán el sentido de la educación en los pueblos indígenas.

Esta tarea plantea varios retos, para poder efectivamente ligar los dos sentidos de la democratización de la educación, acceso universal y autogestión.

1. El primer reto es no reproducir la desigualdad educativa, ya sea al interior de la localidad, o bien en relación con otros sectores. Esto requiere una discusión sobre lo que significa la igualdad en la educación.
2. El segundo reto es garantizar la calidad de la educación para todos. Una de las críticas reiteradas de las comunidades indígenas hacia las escuelas oficiales es que no enseñan nada, ni siquiera a escribir una carta, o a hacer una cuenta. Este reto requiere replantear la relevancia de los contenidos, las formas de enseñanza y de evaluación, y la estructura misma de la escuela.
3. El tercer reto es respetar la diferencia. Una educación construida para garantizar el respeto a la identidad indígena, no puede ser intolerante hacia las diferencias internas del grupo. Esto requiere retomar y dar nuevo sentido al laicismo tradicional de la educación pública en nuestro país, entendido como respeto a la diferencia.
4. Otro reto es respetar los procesos educativos propios de los pueblos indígenas. La educación formal no debe abarcar todas las otras formas de educación que se dan en una comunidad o una sociedad. Las formas tradicionales de transmisión cultural son las que mantienen los lazos de comunidad y de identidad.
5. Finalmente, el reto de los recursos. Entre los recursos necesarios se encuentran conocimientos y herramientas culturales además de recursos materia-

les. Si bien es posible hacer mucho con los recursos existentes en las comunidades, es de elemental justicia garantizar la transferencia equitativa de fondos públicos para la educación, con eficacia y transparencia.

Los cambios de la época posrevolucionaria nos parecían hasta hace poco irreversibles, aunque este fin de milenio todo puede ser reversible. Las transformaciones sociales más profundas suelen ser imperceptibles cuando están sucediendo. Es probable que ciertos procesos económicos o políticos (efectos de la política neoliberal, como el abandono del campo, la privatización, la migra-

ción) desintegran la educación construida en el pasado, y alejan los esfuerzos educativos de la realidad social y cultural del país. Creo que los procesos de autonomía indígena que de hecho se están gestando en nuestro país tendrán consecuencias ineludibles en la esfera educativa. El desenlace de estos procesos tomará tiempo. Aunque los pueblos de los Altos y de la Selva chiapaneca se encuentran en las condiciones más críticas, es probable que su experiencia dé lugar a una educación mejor que la que han recibido en el pasado del gobierno central. Además, es posible que ellos señalen caminos para resolver algunos de los graves problemas educativos de toda la nación.

Notas

¹ Este compromiso adquiere particular relevancia a partir del Congreso Mundial de Educación Para Todos (EFA) de Jomtien, 1990. (Por supuesto, queda pendiente la discusión acerca de cuáles conocimientos, herramientas y valores, pueden considerarse de interés universal.)

² Véase R., Bonfil, *La Revolución agraria y la educación en México*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1992.

³ Documentos contenidos en Vargas Rea, *El Zapatismo y la Educación*, México, Biblioteca Aportación Histórica, 1959.

⁴ Programa de Reformas político-sociales de la Revolución aprobado por la Soberana Convención Revolucionaria, en Planes Políticos y Otros documentos, México: SRA-CEHAM, 1981.

⁵ En vísperas de la Revolución, sólo 17 de los 133 pueblos tlaxcaltecos no tenían escuela; en cambio, las localidades rurales que no eran "pueblo" (más de 200) rara vez tenían escuela oficial. Ser pueblo y tener escuela eran así inseparables.

⁶ Entre 1920 y 1940, los gobiernos estatales reconocieron a varios nuevos municipios. *Censo de población*, estado de Tlaxcala, 1940. Este proceso de formación de municipios continúa hasta la actualidad en Tlaxcala. En 1990 existían 44 municipios y se formaron otros 16 en 1995.

⁷ De hecho, la centralización empezó en 1922. Vasconcelos había propuesto que se eligieran consejos locales que representaran a padres, maestros y autoridades. Siendo titular de la SEP, Vasconcelos no llevó a cabo su propia propuesta, sino que nombró un Consejo Estatal en Tlaxcala en 1922, designando a sus miembros desde el gobierno central. Documentación en Archivo General del Estado de Tlaxcala FRRO 368-12, 1922.

⁸ Véase Rockwell, "Keys to Appropriation: Rural Schooling in México", en *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies*. B. Levinson, D. Foley and D. Holland New York State University pp. 301-324. Esta fuerza todavía se observa, y respalda el margen de negociación que las comunidades anteponen a la gestión central de las escuelas. Véase Mercado, 1986.

⁹ "Bases de las Unidades Escolares Campesinas", por Leónides Ayala, anexo al Informe de R. Pérez de León, julio 1935, AGET-EP legajo 5, s/n, 1935.

¹⁰ Aunque muchos maestros eran del partido comunista, su trabajo finalmente apoyó la formación de las confederaciones nacionales integradas al PRM. Véase Carr, 1994, sobre este proceso.

¹¹ Buve, 1990; Ramírez Ranaño, 1986.

¹² Sobre este proceso, véase Buve 1990, Tobler 1994, y Garrido, 1986, entre otros.

¹³ Stuart Voss, "Nationalizing the Revolution. Culmination and circumstance", en *Provinces of the Revolution*, Albuquerque, University of New Mexico p. 288.

¹⁴ Lo anterior se basa en el análisis de datos de los Censos sobre escolarización y alfabetización por municipio, para el estado de Tlaxcala.

¹⁵ Chiapas. *XI Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 1990, y *Hablantes de Lengua Indígena. Perfil sociodemográfico México*, INEGI, 1993.

¹⁶ Durante las últimas décadas, un alto porcentaje de presidentes municipales de los Altos han sido maestros. Véase O. Pineda.

¹⁷ Véase Le Bot, 1997, y EZLN, 1994-1995 sobre la historia del zapatismo.

¹⁸ Véase Robert Armove, *Education contested: Nicaragua, 1979-1993*, Boulder (Colorado) Westhew.

¹⁹ Reportado por Jaime Avilés en *La Jornada*, 2 de enero, 1997.

²⁰ "No pedimos limosnas ni regalos." Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, México, 1o de marzo, de 1994. En *Chia-paz y la transición democrática*. México: Grupo Parlamentario del PRD LV Legislatura Cámara de Diputados. pp. 631, 633.

²¹ Los primeros Acuerdos, correspondientes a la Mesa de Derechos y Cultura Indígena, se firmaron por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal, en febrero de 1996. Se publicaron bajo el título: *Nunca más sin nosotros*. México, Juan Pablos, 1996, y por *Ce-Acatl*, Números especiales 78-79, abril, 1996. El texto de los Acuerdos acota el alcance de esa autonomía, y aún así, el gobierno federal no ha cumplido con el compromiso de enviar los acuerdos firmados con el EZLN como base para las propuestas legislativas.

²² El Convenio de la OIT 169, firmado por el gobierno de México, fue un documento base durante las sesiones de negociación.

²³ Alfredo López-Austin, ponencia presentada en A.L.A., Mesa 6, el día 18 de octubre, 1995, ms.

²⁴ "Propuestas de alternativas de solución presentadas por la representación del EZLN". Entragado a la Mesa 1 del Diálogo, al concluir la Fase 2. (No se llegó a un acuerdo entre las partes en este grupo de trabajo, por lo cual cada Delegación entregó su propio documento). *Ce-Acatl* núm. especial 74-75, 17 de diciembre, 1995, pp. 104-107.

²⁵ En "Documentos de asesores e invitados del EZLN. Mesa 1, Grupo 6" p. 3 del anexo, *Ce-Acatl*, Número 74-75, 17 de diciembre de 1995.

²⁶ "Documento Síntesis de la fase 1 de la Mesa 1, Grupo 6, Promoción y Desarrollo de las Culturas Indígenas." Firmado por las Delegaciones del Gobierno Federal y del EZLN. Punto 4. Educación Indígena. Publicado en *Ce-Acatl*, Número 74-75, Dic. 1995, pp.i-iv, al final.

²⁷ "Documento Síntesis de la Fase 1 de la Mesa 1, Grupo 6, Promoción y Desarrollo de las Culturas Indígenas, firmado por las Delegaciones del gobierno Federal y del EZLN." Punto 4. Educación Indígena.

²⁸ Sección 5.2 del "Pronunciamento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a la instancias de debate y decisión nacional" dentro de la parte Nuevo Marco Jurídico.

²⁹ "Propuestas conjuntas que el gobierno Federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4 de las Reglas de Procedimiento." Sección 4. Educación integral indígena.

³⁰ Véase Juan Godenzi, *Educación e Interculturalidad en los Andes y el Amazonas*. Cuzco (Perú), Centro Bartolomé de las Casas, 1997.

Crisis de la conducción educativa en México: nuevos actores y propuesta

Hugo Aboites*

La crisis de conducción consiste en que la solución que el Estado propone ante la crisis es la de contar las pérdidas, salvar lo salvable y retirar la función educadora sólo a ciertos núcleos estratégicos de la educación. Es decir, un cuasi abandono de la conducción y su sustitución por el mercado.

La actual crisis de conducción de la educación en México se expresa, de fondo, en la contradicción entre una sociedad que busca espacios de participación democrática y el estrecho ámbito en que se confina a la educación. No existe hoy un marco claro y bien sustentado que establezca espacios amplios y respetuosos de los procesos de participación y del derecho a la educación, que permitan consolidar este importante espacio como parte de la construcción de una sociedad democrática.

En esta ponencia planteamos la necesidad de que la democracia en la educación tenga un marco definido, a partir del cual los actores sociales puedan construir un país cada vez más incluyente, con una más clara identidad a partir de la pluralidad y diversidad interna y de la que generan relaciones internacionales, con una mayor capacidad de generar bienestar y con una mayor participación de todos los individuos de la sociedad en la determinación de su futuro.

Las reformas a la legalidad educativa constitucional

A diferencia de otros países donde la educación no es parte de las preocupaciones constitucionales, el Congreso Constituyente de 1917 expresamente la incluye como parte de los derechos individuales y, por la vía del hecho, colectivos. En efecto, junto con la cuestión agraria y

laboral, la educativa es uno de los tres grandes espacios sociales donde se planteó debía sustentarse el nuevo Estado y el nuevo acuerdo social para el México del siglo XX. Junto con la cuestión agraria y laboral la educación se convirtió en ese momento, en un terreno donde habrían de mezclarse prácticamente durante todo este siglo, derechos y reivindicaciones sociales expresadas en movimientos, pero también corporativismo, ineficiencia y burocracia.

Pero eso quedó atrás. Es evidente que durante la década pasada, por la vía sobre todo de la redefinición de los términos de las relaciones con otras economías —principalmente con el bloque de Norteamérica— se hizo entrar al país en un periodo de redefinición de su proyecto.

Este proceso, a diferencia del que definió el curso en el pasado, se dio de una manera que no cabe menos que calificar de subrepticia. Si en 1917 las bases fundamentales del nuevo pacto se firmaron bajo la mirada de las grandes masas armadas, en los ochenta y noventa el Tratado de Libre Comercio se negocia y firma prácticamente en secreto, las iniciativas de ley que modifican a fondo la Constitución y la definición existente apenas son objeto de atención y discusión, los bancos y las empresas paraestatales se venden con procedimientos que no están libres de sospecha. Paradójicamente, para realizar todos estos cambios, los recursos corporativos y autoritarios del antiguo régimen fueron los instrumentos más poderosos: este periodo de transformación se caracterizó por el uso del autoritarismo presidencial, los acuerdos de Cámara y el peso y voto corporativo en el Congreso.

* Profesor-Investigador del Depto. de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco.

En el medio estuvo el mensaje. Esta aproximación a la transformación del país trajo consigo la preponderancia de la lógica más pragmática de parte del neoliberalismo. Los cambios se realizaron, de ello no cabe duda, pero fueron cambios que al no haber sido integrados a una discusión amplia y al rejuergo de las fuerzas sociales no representaron acuerdos sociales que comprometieran a importantes mayorías. El costo que esto tuvo fue alto. Los cambios por sorpresa no lograron acabar con los términos y la lógica del pacto anterior, precisamente porque nunca fueron abiertos, pero ya es muy claro que tampoco el proyecto de país neoliberal habrá de consolidarse en los términos originalmente concebidos. A menos de doce años ese proyecto naciente quedó puesto en cuestión. Y queda el país en una zona de penumbra.

En la ausencia de grandes acuerdos nacionales que normen el rejuergo de las fuerzas, las dinámicas políticas particulares son capaces de imponer lógicas parciales que pueden llegar a impedir los grandes acuerdos básicos. Es decir, aquellos acuerdos que reflejan intereses mayoritarios y tienen una visión a mediano y largo plazo de cómo fortalecer al país. Así las lógicas particulares podrán ganar batallas concretas pero sin una perspectiva de construcción mucho más amplia. Una balcanización política.

Si no se lleva a cabo una discusión de los grandes problemas para llegar a acuerdos también amplios, el próximo siglo puede encontrar a un país profundamente dividido, dependiente de maquiladoras y transnacionales, en un proceso de rápida pérdida de la identidad, carente de un proyecto social para las mayorías. En su lugar, la conversión de la seguridad nacional en una estrategia de represión, contención y marginación de las mayorías. Un país de conflictos.

Lo que está ocurriendo en educación no escapa de este dilema central, ni de sus notas particulares. Por una parte, es revelador el agotamiento de la conducción educativa del proyecto de país vigente en este siglo. Si durante cincuenta años fue capaz de ampliar con gran dinamismo el sistema educativo, crear y contratar más y más maestros y llevar cada vez más niños a la escuela, a principios de los ochenta la crisis económica le obliga a disminuir en un millón el número de alumnos matriculados en primaria; el movimiento de la CNTE pone en evidencia el límite del corporativismo como base de la educación, y toda una reforma del artículo 3o constitucional (junio de 1980) no se plantea otro propósito principal que el contener el surgimiento de la organización de unos cuantos miles de trabajadores universitarios.

Sin embargo, el proyecto que a partir de principios de los ochenta viene a sustituir al que ha entrado en su etapa terminal, tiene también serias dificultades para construir una respuesta educativa. El presupuesto educativo tarda casi diez años en comenzar a recuperarse pero su impacto no es fácilmente reversible: todavía en 1995 a la matrícula de primaria le faltan 800 mil para regresar a su nivel de 1983.¹ Al mismo tiempo, se reconoce que hay dos millones de niños que no han pisado nunca la escuela.² Apenas podía expresarse más simbólicamente la crisis de conducción que genera el nuevo proyecto que con el paso de seis Secretarios de Educación Pública en el lapso de siete años que van de 1987 a 1994, y en la transición de una SEP de iniciativas a una de resistencia ante las demandas de más y mejor educación.

Más de fondo, la crisis de conducción consiste en que la solución que el Estado propone ante la crisis es la de contar las pérdidas, salvar lo salvable y retirar la función educadora sólo a ciertos núcleos estratégicos de la edu-

Educación - Democracia - Sociedad

Prof. Fernando Rodal*

En este último cuarto de siglo, marcado por significativos avances científicos tecnológicos el nivel de vida de los países, ha continuado su progreso, pero mostrando diferencias muy marcadas entre ellos. Al mismo tiempo observamos en la sociedad un fuerte escepticismo, que en la mayoría de los casos va acompañado de un grado importante de desesperanzas. En este sentido el fin de siglo nos plantea con claridad, la paradójica desilusión ante el progreso, sobre todo en el plano económico y social.¹

El notable aumento del desempleo y de la exclusión social, aun en los llamados países ricos son la prueba fehaciente de las crecientes desigualdades de desarrollo en el mundo. Sumado a este fenómeno podemos observar también la permanente amenaza, del medio ambiente natural, a pesar de las múltiples reuniones mundiales como la de Río de Janeiro, las cuales no han podido evadir la contradicción existente hasta el presente en las políticas llevadas a cabo por los gobiernos, entre el gasto y la inversión *versus* calidad de vida. ¿Hemos por lo tanto extraído las necesarias conclusiones de lo que implica el crecimiento económico ultranza; sin encontrar los fines y los medios para un desarrollo armónico?, ciertamente aún no, sin duda este será también uno de los grandes desafíos del próximo siglo. Otra desilusión fue la percepción de quienes pensaron y pregonaron que el final de la llamada Guerra Fría traería una perspectiva diferente y más pacífica. Todo parece indicar que las guerras de carácter étnico, el aumento de las desigualdades sociales,

*Secretario General de la Confederación de Educadores

¹ Esta paradoja se refleja no sólo dentro del sistema capitalista sino también contrasta con cierto mecanicismo observado en el llamado socialismo real en donde la revolución científica y técnica por sí misma, aparejaría el poder a una sociedad sin clases, tendientes a un estadio de vida superior.

cación. Es decir, un cuasi abandono de la conducción y su sustitución por el mercado.

De ahí que las primeras acciones del nuevo proyecto (1989, las modificaciones en financiamiento y salarios en la educación superior; 1992, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, y 1993, las modificaciones al artículo 3o constitucional y la Ley General de Educación) apenas reconocen ya a la educación como un espacio con potencialidades de espacio político y social amplio. Con una visión pragmática, el interés se centra sólo en remover obstáculos al surgimiento de nuevos protagonistas pero muy selectos, que reemplacen la tarea del Estado.

Como parte de esa estrategia, se ajusta la legalidad educativa a la posibilidad de comercialización de la educación, al mismo tiempo que facilita ahora en mayor medida que el Estado pueda utilizar para otros propósitos los recursos que de otra manera tendrían que ir a la educación. En efecto, con la modificación del artículo 3o constitucional (1993) se suprime la capacidad del Estado de cancelar de manera inapelable la autorización para las escuelas privadas (párrafo que constituía una obvia incongruencia con la apertura de un libre mercado educativo) y se intenta restringir la responsabilidad del Estado a sólo la educación básica. Al aligerarse la responsabilidad del Estado se hace posible una mayor flexibilidad en el uso de los recursos anteriormente destinados a educación: sin responsabilidades de gratuidad y obligatoriedad o de derecho a la educación, se facilita enormemente que ante los imperativos de otros gastos —por ejemplo, el servicio de la deuda— pueda reducirse sin mayor problema el gasto educativo.³ Al mismo tiempo, se redefine la función de la educación superior y de otros niveles educativos en términos sobre todo de lo que se conciben por el gobierno son las necesidades del desarrollo económico.

Esta orientación pragmática plantea también la necesidad de remover los obstáculos generados por años de corporativismo y centralismo en la educación, y busca obtener así una mayor eficiencia y recursos. Pero si bien el enfoque pragmático genera un discurso sobre la participación social, éste no se convierte en un planteamiento sobre la democracia en la educación. El *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992* es el ejemplo más claro de este intento. Este Acuerdo plantea como uno de sus ejes fundamentales la participación de los gobiernos locales y de los estados, y la sociedad, a través de los Consejos de Participación Social a distintos niveles. Este intento, sin embargo, no rompe con ninguno de los planteamientos estructurales que mantienen a la educación como un ámbito burocratizado, corporativista y, en mucho aún centralizado.

La propuesta de participación genera una situación peculiar. Por una parte se habla y plantea la participación social pero por otra ésta se acota de inmediato en subordinación de la estructura escolar o gubernamental y, en la letra y en la práctica se les quita cualquier potencialidad. Cuando surge el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación de 1992* la participación social se coloca en un primer plano, ya que se concibe junto con la federalización como uno de los ejes fundamentales del cambio: un federalismo educativo fortalecido y una participación social; generar un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. Sin embargo, con la Ley General de Educación de 1993 los Consejos de Participación Social se institucionalizan sólo como apéndices de la estructura formal escolar y del propio poder gubernamental sobre la educación. Básicamente, sólo emiten opiniones. Finalmente, en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 prácticamente desaparecen como acción que impulse la SEP.

los nacionalismos exacerbados, fomentados por la atomización creciente que se da a nivel político, social y económico, no hacen más que contradecir dicha perspectiva.

Es en este marco de interdependencia desigual y exclusión creciente, que se genera el desafío mayor ¿cómo poder aprender a vivir juntos en este mundo, si aún no hemos logrado vivir con justicia, en nuestros lugares de pertenencia natural llámese nación, región, ciudad, pueblo, etcétera.?

¿Cómo podrían las políticas de educación centrarse en la búsqueda del cumplimiento de estos fines, buscando una renovación de la democracia en su forma y contenido?

Problemas a superar

En la interacción que se da entre sistema educativo y sociedad en su conjunto, podemos sin duda observar como la tensión entre lo local y lo mundial impregna sustancialmente este fenómeno.

La educación deberá contribuir en la formación del hombre-ciudadano capaz de transformar y calificar su propio medio. Asimismo

deberá tomar conciencia de su pertenencia al mundo, sin la pérdida de sus raíces, pero debiendo encontrar los aspectos universales que lo rodean.

Es evidente que la mundialización de la cultura se produce muy rápidamente pero aún en forma muy fragmentada, cargándonos de riesgos y promesas, en donde la tensión producida entre lo universal y lo singular (no siempre contradictorio), supone resolver con éxito el poder escoger el propio destino, desarrollando el potencial personal, dentro de la propia cultura, en un colectivo regional cada vez mas cargado de una interacción de nivel planetario.

En este contexto entonces será necesario diseñar políticas de corto, mediano y largo plazo, tratando de evitar las contradicciones y tensiones que rodean generalmente este diseño. Esta estrategia global es un arma fundamental para evitar caer en la aislación con la sociedad, pero teniendo especial cuidado en la no resolución de los problemas, en forma pragmática exclusivamente pues correríamos el severo riesgo de simplemente producir una adecuación más, al sistema imperante. Por tanto estas tres etapas del diseño deben ser atendidas en su globalidad para poder actuar transformando nuestro medio. Es particularmente notorio en la etapa actual de la humanidad la emergencia de la inmediatez, en donde los medios masivos

Tal vez el texto más representativo de toda la concepción gubernamental sobre los alcances de la participación aparece en la nueva fracción que a iniciativa del Ejecutivo se añade al artículo 3o constitucional en 1992 apenas unos meses después del Acuerdo. Son bienvenidas las opiniones, parece decirse, pero la determinación sobre la educación corresponde al gobierno. Ni siquiera al Estado, sino al gobierno.

...el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio en la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación...

De manera contradictoria con lo que supondría un proceso de mayor participación social en la educación, por primera vez a nivel constitucional se establece el papel directo de la administración sexenal en la determinación de los contenidos de la educación. Que el Poder Ejecutivo Federal está mandado a tener en consideración las opiniones de gobiernos y sectores sociales en realidad añade muy poco al establecimiento de un proceso democrático en la educación. Porque sólo significa la introducción de la idea y práctica de los

*"foros de consulta popular establecidos legalmente en 1983 como espacios donde tiene lugar la participación y consulta de los diversos grupos sociales, con el propósito de que la población exprese sus opiniones..."*⁴

También se establece desde entonces de manera precisa la participación de las organizaciones sociales: las organizaciones representativas de obreros, campesinos y grupos populares; de las instituciones académicas, profe-

sionales y de investigación; de los organismos empresariales, y de otras agrupaciones sociales, participarán como órganos de consulta permanente en los aspectos de la planeación relacionados con su actividad a través de foros de consulta popular...⁵ Este aspecto también lo retoma a su manera la Ley General de Educación de 1993 ya que contempla la participación de representantes de las organizaciones de padres de familia y sindicales en los consejos de participación social a nivel de escuela: solo ellos como organizaciones.⁶ Los resultados de estos catorce años de experiencia de práctica de la Ley de Planeación puede ser un buen punto de referencia para estimar el impacto que puede tener la propuesta de participación en la educación. Puede decirse que no hay a partir de ella resultados dramáticos en cuanto a la generación de un dinamismo de participación en la administración pública y en la modificación de rasgos burocráticos.⁷

Pero por otro lado, la aplicación de una perspectiva generada en 1983 le queda chica a un país que ha sufrido fuertes cambios en estos últimos 15 años. En este periodo se dio por concluido un largo periodo de proyecto de país, se intentó construir otro y, ante su fracaso, ahora se está en un momento de redefinición. Llama sobre todo la atención que al lado de consejos de participación que sólo dan opiniones, sí hay en cambio el comienzo de una transferencia del poder a los gobiernos de los estados, que son estos en todo caso los que junto con los intereses de corporaciones se perfilan como protagonistas principales de la nueva propuesta de conducción. Si bien puede decirse que eso implica la aceptación del actual pluralismo político electoral, de todas maneras queda la educación como territorio fundamentalmente gubernamental.

No tienen un lugar claro y protagónico en el escenario educativo las fuerzas sociales en cuanto tales: campesinos, indígenas, obreros, estudiantes, trabajadores de la

de comunicación juegan un papel fundamental a la hora de ofrecer el "instante", que será rápidamente un pasado olvidado.

Este fenómeno afecta particularmente a las políticas educativas que se desarrollan como oferta a la sociedad, en donde las llamadas reformas educativas, hoy en curso en casi todo el continente latinoamericano, están cargadas de una fugacidad fantástica. En donde podemos observar como se suceden reformas sobre reformas, reiteradamente y en muy cortos plazos, siendo sus consecuencias altamente negativas hasta el presente, dado esto no sólo por su carácter de improvisación, sino particularmente, por la sumisión del esquema a desarrollar, a un fenómeno de reestructuración económica del capital.

Sin duda nuestro mayor desafío es el poder implementar una educación crítica capaz de transformarse así misma y a la sociedad a la que pertenece. En este sentido la tarea del docente no puede, ni debe terminar en un cuestionamiento de su propia práctica educativa, sino deberá tener especial cuidado en no ser un reproductor de las desigualdades existentes, debiendo asumir un compromiso en la búsqueda de aquel orden que maximise la igualdad económica y social. Esto implica romper con la idea de la acumulación de bienes, certificaciones, credenciales, etcétera., como elementos primordia-

les que legitimen el accionar docente, siendo entonces el cuestionamiento de los valores impartidos dentro y fuera de la escuela, la dirección fundamental hacia una verdadera democratización de la sociedad.

Por último diremos a este respecto que necesitamos a un profesional de la educación capaz de resolver problemas teóricos y prácticos para lo cual hará falta una formación sistemática, científica, humanista, e ideológicamente plural, sino también la comprensión e intervención crítica sobre lo que sucede dentro y fuera de la institución educativa. De no existir estos supuestos podremos simplemente hablar de un docente que ha recibido simplemente una capacitación, generalmente a cargo de los hoy llamados "expertos internacionales", "asesores", etcétera., que le irán dando recetas tras recetas, cada vez que la "realidad educativa" supere su capacidad de resolución de las cuestiones planteadas. Es importante entonces insistir en que ser profesional de la educación implica poseer autonomía en el ejercicio de la misma, por tanto es necesario tener el adecuado conocimiento y poder actuar con él socialmente.

De esta forma el sistema educativo y la sociedad obtendrán grados necesarios de autonomía para poder realizar las transformaciones que se entiendan superadoras de la actual calidad de vida.

educación, empleados y sus organizaciones, así como tampoco sus expresiones en nuevos procesos de participación territorial, política, de derechos humanos y movimientos civiles. Pero tampoco las comunidades locales, los padres de familia, los propios estudiantes y los maestros de cada escuela en tanto que actores fundamentales. Frente a estas fuerzas y sus expresiones, el Estado no parece tener más vías que integrarlos de manera supeditada y corporativa, o pretender que no existen, o considerarlos como empleados en el caso de los maestros, o como aportadores de recursos en el caso de padres de familia y comunidades.

En el fondo está la exclusión real y virtual de actores, así como el intento de reducción de su responsabilidad ante la educación; esto responde a la lógica del Estado pragmático de convertirse en un mero facilitador y regulador de las iniciativas privadas en la educación. Borrar el ámbito público tanto por la vía de la reducción de recursos, de responsabilidades y de participación social se traduce en un vacío que sólo puede ser llenado por los intereses educativos privados y, a mediano plazo, por los intereses de inversión en la educación nacionales y foráneos. Es decir, ya no sólo el interés de un grupo de padres de familia con recursos por crear un ámbito educativo progresista y participativo, o el interés de una congregación religiosa por educar a los niños, sino la intervención de conglomerados industriales y, más y más, financieros que ante el retiro del Estado y de lo público encuentran un amplio campo a abierto a la inversión de capital en lo que se ha dado en llamar la industria educativa. En este punto es sobre todo importante hacer notar la lógica que vincula crisis de la educación con privatización. El mejor ejemplo de esta lógica la dan los grandes operadores financieros que comienzan a interesarse en la educación. Así, por ejemplo, hablando de Estados Unidos pero con

una lógica que puede aplicarse a México una firma de inversiones señala:

... la industria educativa... es un sector con un crecimiento sumamente dinámico, con indicadores financieros y de mercado que sugieren una oportunidad significativa de inversión. El momento de entrar a este mercado nunca ha sido mejor, dado que los problemas que existen en la educación la han elevado a una alta prioridad política. Los empresarios se quejan de que no pueden dar empleo a un producto que sale de las escuelas que no sabe leer ni escribir, y por tanto demandan (y a veces ellos mismos ofrecen) una reforma inmediata. Los padres de familia están asombrados ante los estudios que muestran que la generación que ahora sale de la escuela está menos educada que sus padres, por primera vez en la historia de este país. Todos estos indicadores apuntan al hecho de que la industria de la educación va reemplazar a la de atención a la salud en 1996 como la industria líder, y, si lo que ocurrió con atención a la salud es un buen indicador, las compañías privadas se van a ver beneficiadas en gran medida por este clima que enfatiza el cambio.⁸

Si se toma en cuenta que sólo en los Estados Unidos la educación es una industria donde se gastan fondos públicos y privados por 619, mil millones de dólares al año⁹ y que el TLC convierte a los tres países en una sola región sin fronteras económicas, es necesario pensar en términos de las formas y amplitud que va a adoptar esta presencia y la de sus estímulos mexicanos, aquí en este país. Puede darse el surgimiento de un —enteramente nuevo— concepto de interés privado en la educación y también la vinculación de una parte de la lógica educativa del Estado —vía el compromiso de compras y servicios transfronterizos que contiene el TLC— a la dinámica de intereses comerciales.

Principales elementos de crisis entre los sistemas educativos y la sociedad

Estamos enfrentando y viviendo una época en donde la dimensión del conflicto social esta colocando en peligro la cohesión y el vinculo social ante esto Viviane Forrester nos advierte desde su ultima publicación "El horror económico" entre otras cosas lo siguiente:

"Todos se esfuerzan por creer en estos ritos a fin de autoconvencerse (aunque con dificultad creciente) de que se trata apenas de un periodo de crisis, no de una mutación, una nueva forma de civilización ya organizada, cuya racionalidad supone la anulación del empleo, la extinción de la vida asalariada, la marginación de la mayoría de los seres humanos. ¿Y de ahí...?"

Todos se aferran a estos ritos, al menos para escuchar que se trata de una decadencia pasajera y no de un régimen nuevo, dominador, que en poco tiempo no se apoyará sobre sistema de cambio real alguno ni otro punto de apoyo, porque su economía sólo adhiere y apunta a sí misma. ¡Sin duda es una de las utopías más raras jamás realizadas! Es el único ejemplo de anarquía en el poder (pero con

pretensiones de orden), reinando sobre todo el globo y cada día más consolidada.

Son tiempos extraños en que el proletariado ¡que en paz descance! se esfuerza por recuperar su condición inhumana. Mientras La internacional, esa antigualla un tanto absurda, relegada al rincón de los objetos en desuso, las canciones olvidadas, parece resurgir, muda, sin letra ni música, entonada en silencio por el otro bando. Se despliega ambiciosa, menos frágil, mejor armada, triunfante, porque esta vez supo elegir los medios idóneos: los de la fuerza, no los de las instituciones."

Podríamos continuar diciendo que la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en 1995 en Copenhague concluye en forma alarmante lo siguiente "mas de mil millones de seres humanos en el mundo viven en una pobreza abyecta y la mayoría padece hambre todos los días" y que mas de 120 millones de personas están oficialmente desempleadas y muchas más están subempleadas.

Otro aspecto a ser considerado es el crecimiento descontrolado de la población mundial, comprometiendo este aspecto seriamente los niveles de vida de los países subdesarrollados. Es importante señalar

Aunque sólo un estrato del país podrá acceder a este nuevo tipo de servicios educativos de primer mundo también es claro que la concentración de recursos y atención a este nivel propiciará una mayor segmentación de la educación mexicana.

En este contexto y de no haber una alternativa distinta, la escuela mexicana puede entrar aún más en el dinamismo de pobreza de recursos, de participación y malos resultados, que a su vez generen un creciente abandono del interés de este sector como una alternativa nacional y de toda la sociedad. En ese sentido, la idea de la participación social quedará abierta fundamentalmente para aquellos con los recursos necesarios para pagarla. La búsqueda de una educación de mayor calidad, con mayor dinamismo se convertirá y se convierte ya en escala reducida, en un factor de segmentación de la educación en el país.

Los mismos servicios educativos privados pueden ser aún más innovadores y participativos que los rígidos y burocráticos que se dan en la escuela pública. Con esto aún en el terreno de la participación, la escuela pública quedará a un lado. Pero además, con esto también la participación y la democracia se redefinen de manera privada, es decir, se entienden principalmente como la presencia activa de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, con las relaciones con el entorno entendidas de manera benevolente o incluso caritativa. La inserción de la escuela en los procesos amplios sociales, políticos y económicos, esenciales de la localidad, región, Estado y Nación, no forman parte de este concepto, como tampoco lo que tiene que ver con la pluralidad cultural, étnica y política del país. En ese sentido, la escuela se vuelve más ajena a la sociedad.

A esta dinámica debe agregarse el énfasis en el contenido meramente económico de la educación y, dentro de

éste, en la idea de la expansión de una economía de primer mundo en el futuro inmediato del país. Esta orientación enfatiza la competencia y el aprendizaje de habilidades y conocimientos en función fundamentalmente del mercado y de las tecnologías consideradas como modernas; el desdén por las alternativas tradicionales y populares de sobrevivencia y de tecnología; la creatividad y la innovación como atributos personales definidos sobre todo en términos de su contribución a la producción de bienes y servicios. La cultura, la educación para la participación política y social, para el desarrollo personal y para la búsqueda y generación de alternativas distintas a las capitalistas predominantes e imperialistas, queda de lado.

Lo que todo esto perfila es un país donde la educación contribuye de manera sumamente activa a segmentar aún más la sociedad. Una educación pública empobrecida en recursos, que subsiste como un remanente autoritario y burocrático (así sea ahora en versiones a nivel de cada estado), con un espíritu caritativo hacia los marginados en el nivel básico y orientada estratégicamente a formar buenos empleados, fortalecer el crecimiento de un mercado educativo privado dotado de alta calidad, innovador y creativo y abierto a la participación, pero sólo para un segmento selecto de la población.

En conclusión, el marco actualmente planteado para el desarrollo de la democracia en la educación pública es claramente insuficiente e incluso contraproducente para la consolidación de cualquier proyecto nacional. Aparece como necesario y urgente la discusión sobre un marco mucho más amplio para la educación que permita convertir en esta área en un lugar donde la sociedad no sólo pueda enseñar y aprender sobre su realidad y perspectivas económicas, sino donde pueda también fortalecer sus lazos de solidaridad y acuerdo. Al mismo tiempo que se fortalecen las

que este problema no se centra solamente en el rápido crecimiento poblacional sino básicamente en la injusta distribución de la riqueza producida.

Parte de la crisis actual es también sin dudas una crisis de valores, en donde los conflictos sociales han visto recrudecer la violencia y la delincuencia, podríamos sintetizar diciendo que asistimos a una crisis de los valores de integración, observándose no con poca preocupación que esto se extiende al ámbito de la nación y al de la necesaria profundización de la democracia. Este último concepto es enjuiciado permanentemente por las paradojas que encierra en su práctica, pues mientras intenta conciliar intereses, mediante contratos sociales, libertades individuales y una determinada forma de organización social; todos estos elementos de la democracia representativa entran en severas crisis: la creciente separación entre gobernantes y gobernados, el show político promocionado por los medios masivos de comunicación y ofrecido como un producto de consumo, mas que como un fenómeno de información y formación que permita avanzar en la participación democrática; la corrupción y la impunidad como formas comunes al mundo político, han colocado al sistema en una profunda crisis de credibilidad social.

Nadie pretende aquí sustituir el ideal democrático sino todo lo contrario darle el contenido ciudadano y consciente que aborde los

problemas colectivos siendo este el principal reto para el sistema político, pero sin duda también para el sistema educativo.

Para colocar nuevamente a la educación en un lugar central de la dinámica social, convengamos en la necesidad de salvaguardar su función incluyente, procurando incorporar o reincorporar en otros casos a quienes se han mantenido lejos de la posibilidad de educarse, aprendiendo a aprender y sobre todo aprendiendo a ser. Por último quisiéramos preguntarnos lo siguiente ¿basta con la llamada cohesión social, que reúne individuos que suscriban valores comunes, sin preguntarse con qué finalidad?

Obviamente el sistema educativo no se puede contentar con la simple reunión de las personas, sino buscar en la complejidad, la participación en un proyecto común para lo cual no bastará el aprendizaje y el ejercicio socializante de acuerdo a códigos preestablecidos, el gran desafío será construir sin caer en el adoctrinamiento, una escuela que sea un modelo de prácticas democráticas.

Podríamos entonces decir que una educación crítica y ciudadana nos proporcionará la racionalidad necesaria, para que las escuelas como ámbitos públicos-democráticos, en donde el aprendizaje de conocimientos y habilidades en un marco solidario, consoliden la posibilidad de una opción de vida comunitaria superior.

tendencias arriba mencionadas, también se fortalece la necesidad de comenzar a discutir alternativas de otro tipo.

Un nuevo marco para la educación y la democracia

La posibilidad de construir a través de la educación un proyecto de nación incluyente descansa en la idea de que la educación debe ser un espacio de acuerdo político y social. Un acuerdo que establezca no tanto una serie de especificaciones, sino un marco donde pueda generarse una dinámica de interacción y mejoramiento de la educación, de inclusión de todos y de servicio también a todos. Uno donde el Estado no se achique sino que, sin abandonar la responsabilidad de ampliar crecientemente los recursos para la educación, traspase la conducción que ejerce el gobierno a la sociedad. Y un marco donde pueda ser posible construir desde los maestros, padres de familia, estudiantes y comunidades, nuevas definiciones educativas y nuevos lazos de solidaridad.

Cuatro son los elementos que de momento parecen fundamentales para establecer un nuevo acuerdo de una educación para la democracia.

En *primer lugar*, la explicitación de los derechos educativos de todos los individuos en la sociedad, y de sus mecanismos concretos de defensa. Esto significa dar vida a la noción de que no es posible anclar la educación como parte de la vida social ni construir un proyecto de país en el que todos están de acuerdo en participar, si éste no ofrece derechos tangibles para todos. En *segundo lugar*, la creación de un marco funcional de conducción de la educación por parte de la sociedad. En *tercer lugar*, un encuadre semejante donde pueda desarrollarse la relación entre educación y democracia en cada centro escolar y en la práctica educativa dentro y fuera del salón de clases. En *cuarto*, el trabajo de recolección de las lecciones y definiciones que a lo largo de la historia ha hecho la sociedad respecto de la orientación de la educación.

Derecho a la educación y democracia

Como resultado de los cambios efectuados al artículo 3o constitucional en 1993, se ha generado una interpretación que disminuye sustancialmente los derechos educativos de los individuos. Esa interpretación, sin embargo, no tiene fundamento en el texto mismo de la Constitución ni de la legalidad que la reglamenta. No deja de resultar paradójico, sin embargo, que sea nada menos que la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), por voz de su Presidente, la que se ha encargado de redondear esa interpretación restrictiva del derecho a la educación y fundar con eso la posición de muchas autoridades educativas y del Gobierno federal.

El nuevo artículo 3o (1993) tiene la virtud de hacer explícito algo que sólo había estado sobreentendido en sus anteriores versiones: el derecho a la educación. En efecto, establece, sin ambages y por primera vez, que en

México: "...todo individuo tiene derecho a recibir educación". Esta afirmación general no encuentra condicionamiento o restricción alguna ni en ese ni en algún otro párrafo o frase del resto del artículo o de la legalidad educativa. A pesar de esto, el texto contiene elementos que han dado pie para negar ese derecho a la educación.

En primer lugar, ahora es más difícil que antes defender el derecho a la educación gratuita. En efecto, el nuevo artículo declara que el Estado "imparte" educación básica y "atiende" y "promueve" los otros niveles y modalidades educativas. Pero también señala que toda la educación que el Estado imparta será gratuita, con lo que se fundamenta la consideración de que la gratuidad ha desaparecido en los restantes niveles y modalidades, pues en ellos el Estado no imparte educación, sólo promueve y atiende. De hecho, no hay ya escuela media superior o superior pública donde no se cobren inscripciones o colegiaturas, autorizadas e incluso promovidas por las mismas dependencias de la SEP. El fin de la gratuidad por la vía legal o la de los hechos, evidentemente obstaculiza el ejercicio del derecho a la educación por el costo que ahora representa y contribuye a crear la noción de que fuera del nivel básico la educación es un derecho restringido, ya que su ejercicio queda supeditado a la capacidad económica de las familias. Quien pueda pagar tiene derecho.

En segundo lugar, el uso de verbos distintos en el nuevo texto constitucional también introduce una diferenciación de la función del Estado, misma que se interpreta como restrictiva del derecho a la educación. En efecto, por un lado el nuevo artículo señala que el "Estado Federación, estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria, y que la educación primaria y secundaria son obligatorias". Por otro lado, dice en la fracción V que además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.¹⁰

De los textos anteriores la CNDH deriva que puesto que el Estado tiene la función de impartir educación preescolar, primaria y secundaria y de promover y alentar los restantes niveles y modalidades, a éste sólo le corresponde una responsabilidad individualmente exigible respecto de la educación básica. Y, por tanto, el individuo no puede demandarle al Estado un lugar en la educación pública más allá de la básica que no es la educación básica para ejercer su derecho. Esta interpretación, sin embargo, es improcedente, por dos razones principales:

en primer lugar, los citados textos constitucionales no hacen una diferenciación del derecho del individuo, sino una distinción respecto de la manera como el Estado se vincula con los distintos niveles educativos. En otras palabras, a pesar de que los verbos utilizados reflejan un énfasis muy distinto en la relación Estado-niveles educati-

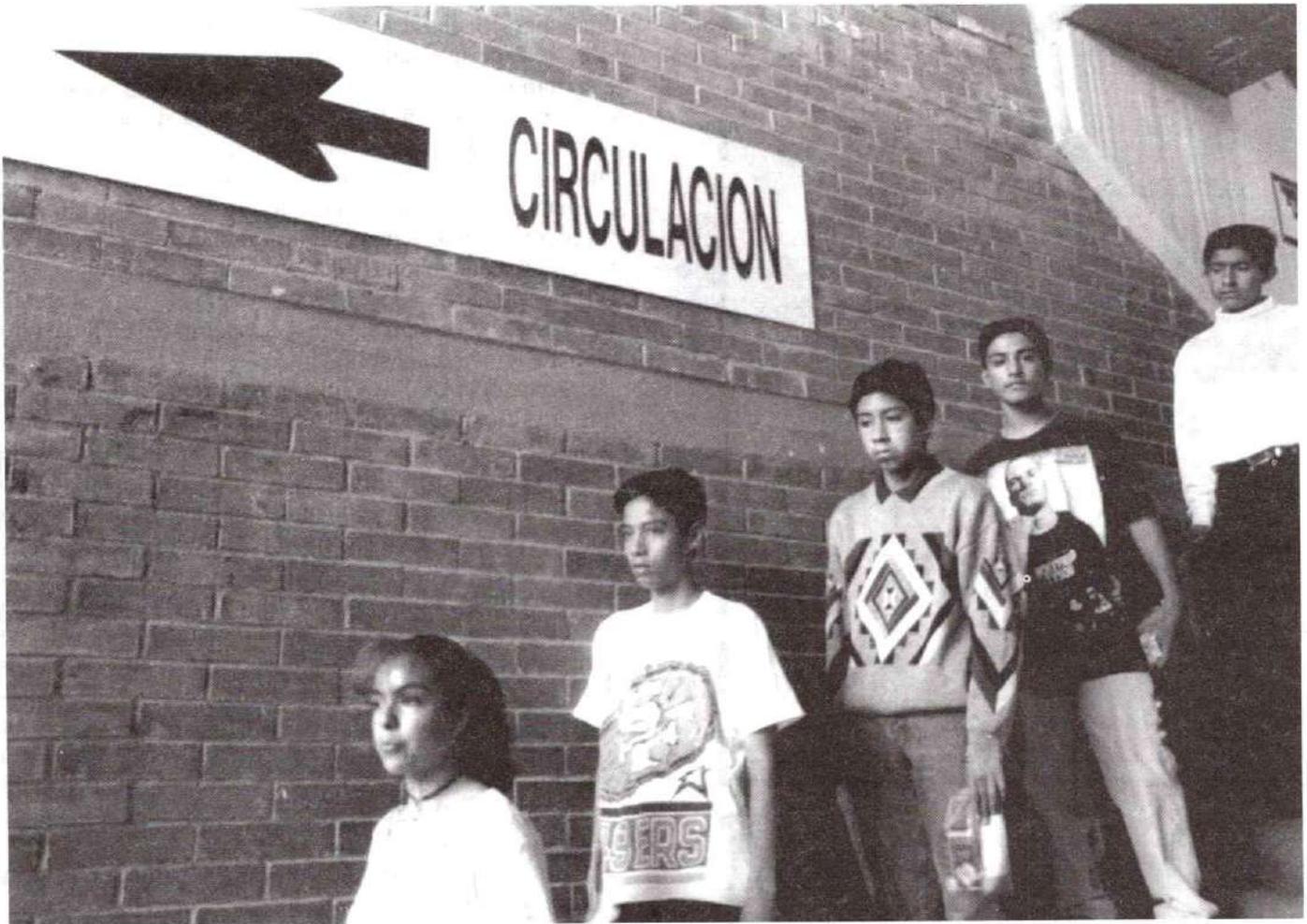


FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

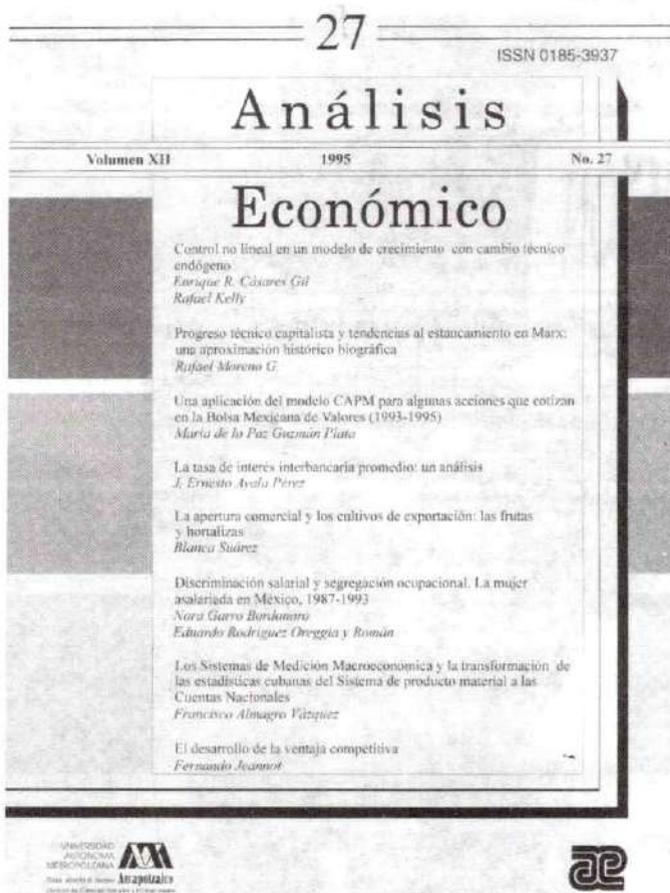
vos, esta distinción no se refiere al derecho a la educación. Igualmente, cuando se dice en la Ley General de Educación que “el Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria” (Ley General de Educación, artículo 3o), esta afirmación establece evidentemente una obligación con un nivel pero no la modifica ni la elimina de los demás. Parafraseando el viejo *adagio*, lo que se afirma de un nivel no se niega de los otros.

En segundo lugar, la objeción fundamental es que una interpretación como la de la CNDH (a la que además no le corresponde formalmente hacer interpretaciones legales) es contraria a la interpretación que el mismo legislador en el Congreso de la Unión ya le dio a esa primera frase con que abre el artículo 3o constitucional. En efecto, la misma legislatura que modificó el artículo 3o, aprueba meses más tarde la ley que reglamenta ese artículo. Y establece de manera precisa que el derecho a la educación significa el acceso a todos los niveles y modalidades con sólo cumplir con los requisitos generales, como son, obviamente, aprobar los cursos anteriores y tener el certificado correspondiente:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (...) (LGE, artículo 2o.).

La educación media superior y superior, como las demás modalidades, son parte del sistema educativo nacional, y para acceder a estos niveles entonces no pueden establecerse condicionamientos especiales, tales como concursos de admisión. Con esto no sólo se estaría vulnerando el derecho del individuo a tener las mismas oportunidades en todos los niveles (en unos hay concursos en otros no), sino que plantea un requisito que ciertamente no es parte de los que establecen las disposiciones generales aplicables. De hecho la existencia de concursos condiciona el ejercicio del derecho e, incluso, crea un mecanismo de exclusión que niega el derecho a la educación.

A pesar de lo anterior, la CNDH ha asumido como propia la opinión de que el derecho a la educación, en ciertos niveles, debe entenderse sólo como el derecho a participar en un concurso donde puede ganarse la oportu-



tunidad de acceder a la educación. “En el nivel básico —dice—, el derecho a la educación es un derecho subjetivo de contenido cierto, determinado y ponible inmediatamente al Estado...”¹¹ En otros niveles, sin embargo, dado que el derecho a la educación tiene como característica “su no exigibilidad inmediata”, y “el hecho de que la educación superior no sea un derecho público subjetivo genéricamente oponible al Estado...” plantea una situación completamente distinta para quienes buscan educación. En resumen la CNDH no llega tan lejos como a negar que exista el derecho a la educación en los niveles fuera del básico, pero entra entonces en una situación en la que al mismo tiempo que afirma el derecho en teoría lo niega en la práctica. Esta ambigüedad queda bien reflejada en una sorprendente frase de la CNDH: “no deben confundirse el derecho a la educación, con el derecho de acceso a las instituciones...”¹² La Comisión postula entonces que el derecho a la educación se transforma en el derecho a concursar para tener la oportunidad de ingresar a una escuela y postula que la competencia es el mecanismo para acceder a ese derecho: el principio de igualdad de oportunidades supone una situación en la cual varias personas *compiten* entre sí para la consecución de un objetivo único e indivisible, en este caso, el ingreso a las instituciones de enseñanza superior.¹³ En consecuencia, recomienda establecer concursos “nacionales de ingreso

tanto para bachillerato como para la educación superior.”¹⁴ También, por otro lado, la Comisión supedita el ejercicio del derecho a la visión que de las necesidades económicas y por ende educativas tenga el gobierno. Así, contradictoriamente, el encargado de responder al derecho a la educación se convierte también en el encargado de determinar la extensión que ese derecho debe tener (número de lugares disponibles). Una vez planteadas así las cosas, la atención de la Comisión se vuelve hacia las características que deben tener los concursos: imparcial, equitativo, basado en el mérito académico y en una completa información al solicitante.

La posición de la Comisión es importante porque la postura oficial se nutre de esta interpretación y, en ocasiones, llega aún más lejos, a negar de manera expresa la existencia de responsabilidad constitucional alguna en otros niveles. En 1996, con motivo de las manifestaciones por el derecho a la educación a partir del Examen Único del Ceneval,¹⁵ el Secretario de Educación Pública, Lic. Miguel Limón, reiteró el ofrecimiento del Gobierno federal de lograr en esta gestión un crecimiento de 30% en el nivel superior. Advirtió que a pesar de que el compromiso es sólo con la educación básica, existe una obligación moral y política de brindar alternativas de estudio en los otros niveles educativos.¹⁶ Es decir, el derecho constitucional no existe y queda reducido a una mera obligación moral o a lo que pueda obtenerse por la vía de la presión política.

Difícilmente puede construirse un acuerdo social en la educación a partir de un gobierno que sólo reconoce obligaciones morales o políticas y ya no constitucionales. Porque significa la indefensión legal de los cerca de 14 millones de jóvenes entre 16 y 24 años que no están inscritos en escuela alguna. Reconocer, por otro lado, sólo obligaciones políticas es precisamente invitar a que la educación se convierta en un campo de conflictos que son los que dictan la política educativa, la modificación y apertura de instituciones, la ampliación de la capacidad y no los derechos de los individuos y la responsabilidad del Estado.

El intento de retiro del Estado que subyace a estas interpretaciones, por otro lado, tiene otras consecuencias igualmente problemáticas para la posibilidad de un acuerdo social amplio y sólido. La inexistencia de un compromiso incluyente no permite que el Estado se comprometa con el respeto a la diversidad regional y a la pluralidad cultural y étnica que tiene el país. Se deja por tanto esta diversidad al juego de las fuerzas del mercado, de la política de la fragilidad de los imperativos morales y se pierde la oportunidad de asentar la diversidad en el derecho y el acuerdo. Las entidades privadas comienzan a tomar el papel del Estado como ocurre con la evaluación, al abrirse paso, con el Ceneval, la noción de que son entidades privadas las que pueden proveer este tipo de servicios y a conducir, desde ahí la educación del país y determinar quién tiene o no el derecho a acceder a la educación.

Sin entrar a la cuestión de las posibilidades que existen en este momento para legislar de manera favorable a este derecho, parece importante apuntar a establecer una corriente de opinión y de respaldo social a la construcción de interpretaciones y de un marco legal en el que, entre otras cosas se den los siguientes reconocimientos:

1. al derecho de todos los individuos a cursar todos los niveles educativos con base sólo en la disposición y capacidad de la persona, expresada en el cumplimiento de los requisitos generales. La gratuidad en todos los niveles es requisito indispensable para el pleno ejercicio de este derecho.
2. A una educación fincada en el respeto a la diversidad regional, la pluralidad y etnicidad variada, pero al mismo tiempo, que busque eliminar las desigualdades en el país. Lo anterior implica garantizar la vigencia de los derechos indígenas para propiciar su pleno desarrollo. En el país también existen distintas visiones religiosas, tradicionales y modernas; en el ánimo de la pluralidad debe también reforzarse el carácter laico de toda la educación oficial y la reconocida por el Estado. Asociaciones académicas y científicas ya han externado este tipo de propuestas.¹⁷ Aquí se retoman.
3. A los derechos del individuo a una evaluación que reconozca de manera integral su esfuerzo y todo su recorrido curricular. Esto pasa, entre otras, por el reconocimiento de los documentos y certificados oficiales y públicos, de tal manera que sean estos los que principalmente determinen el paso de un grado, nivel o modalidad a otro. Las instancias privadas o externas pueden tener un papel de diagnóstico sobre la calidad de la enseñanza.
4. La capacidad de la sociedad a vigilar del cumplimiento de estos derechos mediante una defensoría de los derechos educativos autónoma, pero con carácter público y con capacidad para hacer recomendaciones. Esta tendría a su cargo vigilar —por denuncia y por oficio— que las determinaciones del Estado impulsen todos estos derechos y asegurarse que los gobiernos locales y autoridades institucionales y el mercado de bienes y servicios educativos no los violenten.
5. La necesidad de crear un patrimonio educativo. Es decir, especificar una proporción fija de la riqueza nacional que no se puede usar para otros fines que el educativo; comprometida de antemano y de manera permanente. Un porcentaje del 8% del Producto Interno Bruto es, por ejemplo, una manera de reflejar la vinculación entre las posibilidades (riqueza) de la sociedad, el carácter redistributivo de la educación y el compromiso de la sociedad con la educación para todos.
6. La necesidad de propiciar el acuerdo interno dentro del sector educativo ofreciendo a los trabajadores

de la educación desde preescolar hasta posgrado la garantía de salarios justos y estables, profesionalización y condiciones de trabajo adecuadas, recursos para su trabajo y espacios para una participación sindical y bilateralidad plenas. En especial, debe suprimirse el estado de excepción en que se encuentran los trabajadores universitarios y permitir que éstos puedan definir plenamente sus condiciones de trabajo, incluyendo la retribución por su trabajo, funciones, tabuladores, así como la vigilancia sobre los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia, de manera colectiva y contractual.

Participación social en la educación o conducción de la educación

La participación social se ha definido hasta ahora como la posibilidad de vertir opiniones y apoyar a los gobiernos y autoridades encargadas de la educación. El concepto de conducción social implica, por otro lado, que toda la educación debe estar a cargo de la sociedad. Esto no significa la sustitución del Estado o de sus funciones, sino la redefinición de las relaciones Estado-sociedad, expresadas en un nuevo papel a asumir por el gobierno en la educación. Por una parte, a la sociedad le corresponde tomar las determinaciones fundamentales sobre la educación y supervisarla en el marco de derechos como los mencionados, es decir conducir. Por otra, al gobierno le corresponde poner en práctica esos lineamientos, es decir: administrar la educación.

Con esa idea, aquí se propone la creación de una estructura de conducción de la educación integrada por tres modalidades distintas. La primera consistiría en la creación de un consejo en cada uno de los centros de educación básica, media superior y superior (en este último donde no existan ya). En este consejo tendrían participación los maestros, directivos, estudiantes del propio centro escolar en edad para hacerlo, así como los trabajadores no docentes, padres de familia y los representantes de organizaciones y sectores de la comunidad a la que sirve la escuela, con las adecuaciones pertinentes que demande el concreto. A este consejo le correspondería discutir los problemas del centro y de sus relaciones con la comunidad desde la perspectiva de las necesidades educativas de los estudiantes y de la zona, tomaría las decisiones fundamentales para orientar la marcha del centro y supervisaría las funciones de administración. Finalmente le correspondería hacer llegar propuestas concretas, quejas y demandas a los consejos de otros centros escolares, a los ámbitos administrativos superiores o a las otras modalidades de participación social.

Otra modalidad, la segunda, sería la de consejos por ámbito territorial (que puede ser municipal estatal y nacional). Estos consejos tendrían a su cargo la definición de las políticas educativas correspondientes a su ámbito (municipal, estatal, regional, nacional), es decir los linea-

mientos de la acción educativa a ese ámbito y la supervisión integral de la administración educativa en el territorio correspondiente. Estaría integrado por organizaciones y sectores sociales, padres de familia, maestros, estudiantes, universitarios. No le corresponderían las cuestiones administrativas directas, pero podría hacer recomendaciones específicas cuando lo considerara indispensable. La aprobación de libros de texto referidos a la zona, la decisión de aplicar nuevas aproximaciones a la enseñanza de todas las ciencias, recomendaciones sobre formación de profesores, la manera de responder a las necesidades educativas de la comunidad, serían temas que tendrían cabida en este consejo a fin de llegar a determinaciones concretas de política educativa. Las decisiones de este consejo en cuestiones de política serían obligatorias para las autoridades educativas correspondientes pero se buscaría la coordinación e información constante a fin de tener en cuenta la viabilidad y conveniencia de las determinaciones.

La tercera modalidad consistiría en el apoyo a los consejos locales, regionales o nacionales. Comités o comisiones que estarían abocados al estudio y recopilación de opiniones, informaciones e investigaciones sobre aspectos concretos. La mejor manera de plantear y organizar la biblioteca es, por ejemplo, un tema de política educativa, pero que requiere el sustento de una indagación sobre cómo ven las comunidades, estudiantes y padres de familia este recurso y qué sugerencias ofrecen, qué estudios existen en otras regiones y países sobre el tema y qué propuesta concreta se puede presentar al consejo municipal, regional estatal o nacional, dependiendo de dónde se origine la demanda de investigación. Serían, como se puede ver, órganos especializados de carácter temporal o permanente según el tipo de tareas que se les asigne.

La comunicación horizontal y vertical entre todas estas diferentes instancias a nivel local, regional y nacional sería una de las potenciales más importantes de este nuevo marco organizativo. Evidentemente para intercambiar información sobre problemas y soluciones, pero sobre todo para construir por este medio consensos desde abajo —desde los centros escolares y las instancias de participación— respecto de la orientación y características de la educación en todo el país. De este tipo de redes de comunicación es evidente que no saldría una orientación, sino más bien un marco donde las diferencias culturales, étnicas, clasistas, regionales y sus expresiones educativas pueden encontrar un espacio donde puedan conocerse a fondo y compartirse experiencias y propósitos, sobre las bases de la libertad de cada centro, localidad, región, estado para adoptar puntos de vista, experiencias, soluciones, e informaciones. De ser visto como conveniente, puede impulsarse por los respectivos consejos la realización de encuentros locales, estatales, regionales y nacionales para llegar a acuerdos amplios territorialmente hablando e incluyentes. La idea de formalizar un parlamento educativo del país, donde están representadas todas las

regiones y estados apunta en esta dirección. Avanzar así ofrece posibilidades de crear un entramado muy sólido que sea el asiento de la educación del país: en el trabajo de los actores, en su convencimiento de las prácticas que realizan, en el control sobre el proceso, en la determinación y participación de las comunidades, en la libertad de crear relaciones educativas.

Prácticas educativas y democracia

En un contexto así, la relación entre educación y democracia va mucho más allá de la mera introducción de temas sobre democracia en el plan de estudios. La existencia de los consejos a nivel de cada centro escolar implican una participación real de estudiantes en la discusión sobre los problemas y situaciones de la escuela y sus posibles soluciones. En esa microsociedad, los estudiantes se ponen en contacto con su propio poder y el de sus opiniones y con el poder y puntos de vista de los otros; participan en elecciones para nombrar representantes; escuchan los informes y explicaciones que estos les dan, y los mandatan; asisten a las sesiones del consejo, como parte del público, etcétera. El proceso educativo debe construirse en parte importante en el estudio y reflexión sobre las experiencias de participación en la escuela pero también en como éstas se han dado y se dan en la historia nacional, regional y local, en las organizaciones e instituciones importantes, en las experiencias internacionales, en los marcos legales, etcétera, de ser posible acudiendo a los ámbitos de participación locales en instituciones y organizaciones, entre otros. De tal manera que se haga una conexión entre la experiencia propia, el estudio de los contenidos referidos a la vida cívica y la historia y experiencia de la comunidad, región, estado y nación.

En segundo lugar, establecer el vínculo entre educación y democracia implica también crear un movimiento de ir y venir entre la escuela y los procesos productivos de la comunidad, región, Estado y nación. Porque la definición constitucional de democracia se aparta claramente de la concepción liberal que abstrae de las condiciones sociales y reduce la democracia a la igualdad ante la ley, al voto y a la consulta. En contraste, la plantea expresamente en términos del “constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.” (artículo. 3o. fracción II). De ahí que la escuela deba no sólo ensayar y experimentar con sus propias actividades productivas, sino, además, revisar de manera detallada las de la comunidad local y de la región, y a través de medios indirectos (documentales, libros, contendios del programa, teatro, trabajos, exposiciones, etcétera.) también los del Estado y Nación. En particular resulta importante hacer la conexión de la manera como la participación en la generación, distribución y uso de la riqueza establece el marco del bienestar y de la democracia en los distintos ámbitos de la sociedad.

En tercer lugar, educación y democracia se expresan en una práctica pedagógica al interior del salón de clases que refuerza los procesos anteriores y los enraiza como estructura permanente y cotidiana de relaciones al interior de los grupos en torno al aprendizaje. Como manera de plantear y resolver conflictos, como manera de relacionarse con la autoridad (la del maestro) y de explorar maneras distintas a la del autoritarismo y represión. La voluntad de avanzar por este terreno implica que los consejos a todos los niveles tengan como una de sus más importantes preocupaciones la de discutir y plantear líneas editoriales donde las distintas corrientes de prácticas pedagógicas democráticas propicien una discusión y toma de decisiones lo más profunda posible entre los maestros, directivos, estudiantes, padres de familia y otros sectores en los centros escolares y comunidades.

Educación e historia

El temor gubernamental a la pérdida de control sobre la educación frecuentemente se expresa como una preocupación sobre lo que aguarda al país de crearse un simple vecindario de localidades, regiones, estados, culturas, distintos. Una desintegración que puede conducir en su versión benévola a serias desigualdades o, —aún peor— a una caótica y conflictiva balcanización del país. Debe decirse más bien que de este peligro no está exento el camino que hasta ahora se ha venido proponiendo, en el que el Estado deja de ser el responsable de la sociedad para reducirse a una especie de facilitador del mercado y del desarrollo. A tal punto que se han agravado en estos últimos años los procesos de segmentación social y regional. El camino que se propone ahora ofrece la ventaja de plantear, en todo caso, que la cohesión de la nación y su bienestar no está fincado en el mercado y en un control gubernamental, sino en acuerdos progresivos y desde abajo. Si estos acuerdos no se construyen desde ahora, un Estado en proceso de disminución de su función pública y un gobierno federal debilitado no serán capaces de mantener la idea de un proyecto común como nación.

La construcción de acuerdos, sin embargo, no se puede dar en el vacío. Un marco donde puede darse el encuentro de actores y la construcción de un proyecto de nación para todos, no sólo expresa la voluntad de construirlo hacia el futuro, sino también expresa la parte de voluntad que se construyó como experiencia del pasado. A lo largo de la historia esta nación ha tomado una serie de decisiones históricas que han surgido a partir de violentas confrontaciones y desgarramientos, deben respetarse. Estas decisiones se han traducido en líneas predominantes que si bien son objeto de cuestionamiento y de opiniones, son hitos que constituyen parte del acuerdo de seguir juntos como país.

Así por ejemplo, claramente desde el siglo pasado se decidió no constituirse en un régimen monárquico como modelo de participación y democracia. A partir de la experiencia decidió también no condicionar al Estado a

la fuerza económica, política y social de la Iglesia. De ahí la educación laica, el rechazo a los fanatismos y al sectarismo. También debió definirse como profundamente antiimperialista y plantear la solidaridad como uno de los elementos fundamentales de las relaciones internas y al exterior. El rechazo a las dictaduras es algo que surge también a partir de su propia experiencia. Y se fortaleció, por el contrario, la idea de una nación incluyente, con educación pública gratuita y para todos, salud, vivienda, trabajo y salario digno, democracia y participación y, más recientemente, una nación pluricultural y pluriétnica, justa con todos y al mismo tiempo respetuosa de las minorías de todo tipo. Libre de prejuicios en torno a raza, sexo, creencias religiosas, origen nacional donde obreros y campesinos, indígenas marginados, maestros, trabajadores, estudiantes, colonos, y los habitantes menos privilegiados del campo y la ciudad, son la base del acuerdo y el objeto central del esfuerzo colectivo.

Notas

¹ Véase Cuadro: *Serie Histórica de la Matrícula de la Educación Básica Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal. p. 21. Allí mismo implícitamente se reconoce que fue la falta de recursos lo que generó esta caída.

² *Idem*, p. 22.

³ Margarita Noriega, "Procesos y sujetos determinantes en el financiamiento de la educación, en el contexto de la globalización", Tesis Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad de Aguascalientes, 1997 muestra cómo en los ochenta el gasto educativo se volvió elástico en correspondencia con el servicio de la deuda.

⁴ Capítulo Tercero: "Participación social en la planeación". artículo 20. *Ley de Planeación* 1983.

⁵ *Idem*, artículo. 20 Subrayado nuestro.

⁶ Sección 2: De los consejos de participación social. Capítulo VII de la Ley General de Educación, 1993.

⁷ Entre otras cosas por la práctica arraigada de los encargados de diseñar el *Plan de Desarrollo* y los sectoriales: invitan a la presentación de ponencias, éstas se cuentan por cientos o miles y el *Plan* se formula a partir de la perspectiva gubernamental retomando aquellas ideas, datos o propuestas que enriquecen la perspectiva y propuesta fundamental ya asumida en el *Plan* desde el principio.

⁸ Lehman Brothers, "Investment Opportunity in the Education Industry" 1996.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Artículo. 3o. constitucional, subrayado nuestro.

¹¹ Jorge Madrazo, y Walter Beller, *Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México, desde la perspectiva de los derechos humanos*. Gaceta CNDH, núm. 61, agosto 1995. p. 30.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Idem*, p. 28, subrayado nuestro.

¹⁴ *Idem*, p. 29.

¹⁵ Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, entidad creada por la ANUIES bajo el régimen privado. Fue encargada por la SEP para organizar la evaluación y asignación de escuelas a los jóvenes que pasan a la educación media superior.

¹⁶ J. Gil Olmos, "Limón: seguirá el examen único como instrumento de evaluación, en *La Jornada*, 17 agosto de 1996, subrayado del autor.

¹⁷ Como la Asociación Mexicana por la Educación, la Ciencia y la Cultura (AMECC).

¿Fin del letargo sindical?

Marco Antonio Leyva P.*

Javier Rodríguez L.*

Con seguridad, El Foro Sindicalismo ante la Nación, la Coordinadora Intersindical Primero de Mayo y la Unión Nacional de Trabajadores no llegarán a consensos ni a unificarse, pero esto no puede asumirse como un fracaso o justificación de debilidades ficticias. La existencia de diversos proyectos sindicales es un buen síntoma de la recomposición sindical y la hegemonía de alguno de ellos no radicarán en el apoyo y padrino estatal. Al contrario, su reconocimiento social estará determinado en la concreción de su discurso en la práctica. Es una exigencia reconocerse como fuerzas políticas y sindicales diferentes pero no necesariamente contrarias y antagónicas.

Introducción

Desde 1995 inicia un periodo fundamental de superación parcial del letargo sindical. La mundialización de la economía y la instauración del modelo de desarrollo neoliberal han afectado negativamente a la clase obrera y a sus organizaciones, lo que ha propiciado la recomposición de estrategias sindicales para actuar en terrenos de creciente complejidad y con ingredientes novedosos en los espacios tradicionales.

Ante la crisis y debilitamiento del sindicalismo mexicano generados por una menor capacidad de control del trabajo, por la ineficiencia para revertir el deterioro salarial y el desempleo, por la erosión progresiva de la relación corporativa con el Estado, por la transformación de la estructura productiva y de los mercados de trabajo, por la pérdida de representación, por la viciada relación política con los partidos, por la falta de credibilidad ante la sociedad y por el desplazamiento político por parte de los movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales en la sociedad, se discute en esferas políticas y académicas el futuro de los sindicatos. ¿Los sindicatos son una especie en extinción ante las transformaciones de la sociedad industrial? ¿El movimiento sindical mexicano tiene voluntad y posibilidades políticas para conver-

tirse realmente en un actor de primer orden en la transición a la democracia? ¿Cómo pueden ser las relaciones políticas entre gobierno, partidos y sindicatos ante el ocaso del corporativismo? ¿Cuáles son los nuevos espacios de la acción sindical?

La situación económica y política adversa para los sindicatos aún está lejos de aniquilar a éstas organizaciones, al contrario ella también ha contribuido en su recomposición. Con ello no defendemos o justificamos al modelo de desarrollo neoliberal, sólo presentamos unos de sus escasos rasgos positivos. A pesar de la superación parcial del letargo sindical se abren espacios interesantes para las iniciativas estratégicas de esas organizaciones: incidir en el diseño del trabajo, aprovechar la reconfiguración del Poder Legislativo, articularse con otros actores sociales para proponer y defender reivindicaciones de interés para la población, como una exigencia de superar gremialismos tradicionales, establecer nuevas relaciones con los partidos que permitan forjar la autonomía y evitar convertirse en meras correas de transmisión.

Los sindicatos aún tienen un gran camino que emprender en las sociedades capitalistas; sin ellos los trabajadores serían víctimas fáciles de las estrategias empresariales de flexibilización y exclusión social. Para ello es necesario que inicien y consoliden su reinención en términos de construir una nueva lógica de acción, que proponga valores laborales alternativos a los de los empresarios, que mantengan la reflexión para constituir una ética sin-

*Profesor(es)-Investigador(es) del área de Investigación de Clases y Reproducción Social del Depto. de Sociología, UAM-Iztapalapa.

Cuadro 1
Integrantes y convocantes de los Foros del sindicalismo ante la nación

<i>Organizaciones integrantes</i>	<i>Primer foro</i>	<i>Segundo foro</i>	<i>Tercer foro</i>
SNTE	X	X	X
COR	X	X	X
SME	X	X	X
STRM		X	X
ATM		X	X
ASPA		X	X
ASSA		X	X
IEESA		X	X
CNT		X	X
Fenasib		X	X
Sitiavw		X	
Sinef*		X	X
SNTSS		X	
STYM		X	X
FSTGEM			
SINATSEFISC			X
SINTCB			X
SNAEB			X
STIMAHCHS			X
SNITIASYC*			X
STUNAM			X
Sutcolmex			X
Sutnotimex			X
FOSEM			
CIOAC			
FNSU			
STUANL			
SINTA			
PESCA			
DINA			

*No aparecen como integrantes del grupo de foristas.

dical que se contraponga con los decretos de la cultura laboral, que rompan con las visiones estatistas que estructuran sus prácticas laborales y políticas.

En la reinención del sindicalismo y en la construcción de iniciativas y opciones estratégicas es una exigencia observar el presente y el pasado desde una visión crítica y descarnada que nos ayude a superar visiones idílicas de los trabajadores y sus organizaciones, así como a alejarnos de pretensiones del monopolio de la verdad. Un nuevo paradigma sindical no puede edificarse en las

concepciones, iniciativas y acciones sustentadas en arquetipos unificadores, tampoco se puede seguir atrapado en la visión dorada del corporativismo, e inclusive es riesgoso pretender que la autonomía se acompañará de la paz y la unidad del movimiento sindical.

Si miramos hacia el pasado desprejuiciadamente podemos observar que la diferenciación, la división y la desunión son características constitutivas del movimiento sindical mexicano. La unidad del sindicalismo es una posibilidad, un fin deseado y volitivo tal vez inalcanzable,

pero no por ello irrenunciable, que de no lograrse, no conduciría inevitablemente al fracaso del movimiento sindical. Es necesario repensar la unidad y la solidaridad sindical como construcciones sociales que están en constante modificación y readecuación con relación a actores laborales concretos, no son metas fijas, no poseen contenidos universales y transhistóricos, como tampoco pueden convertirse en entelequias del pasado. Salir del letargo sindical es un proceso tenso y conflictivo, tal vez contradictorio y difuso, de avances y retrocesos, de confrontación y negociación y no por ello condenado a la derrota.

Con seguridad, El Foro Sindicalismo ante la Nación, la Coordinadora Intersindical Primero de Mayo y la Unión Nacional de Trabajadores no llegarán a consensos ni a unificarse, pero esto no puede asumirse como un fracaso o justificación de debilidades ficticias. La existencia de diversos proyectos sindicales es un buen síntoma de la recomposición sindical y la hegemonía de alguno de ellos no radicará en el apoyo y patrocinio estatal. Al contrario, su reconocimiento social estará determinado en la concreción de su discurso en la práctica. Es una exigencia reconocerse como fuerzas políticas y sindicales diferentes pero no necesariamente contrarias y antagónicas.

La confederación de trabajadores de México (CTM) y el congreso del trabajo (CT)

En el país una de las políticas de Estado más eficientes es la relacionada con el control sindical, y en menor medida también encontramos a los pactos económicos que ya resultan inoperantes. Los sindicatos son una preocupación estatal y por eso las declaraciones del presidente Zedillo de no intervenir en la vida sindical no resultan creíbles. El corporativismo aún puede ser eficiente a pesar de los deseos que se tengan de llegar a su total desaparición.

Hasta ahora el éxito de la política económica que se manifiesta en las variables macroeconómicas y en los altos niveles de pobreza de la población se ha sustentado en el apoyo irrestricto del Congreso del Trabajo. El neoliberalismo, que tanto pregona que el ciudadano es la unidad fundamental del orden social político, en la aplicación de sus políticas económicas se ha apoyado en los sindicatos oficiales. En el anterior modelo de desarrollo de sustitución de importaciones, el corporativismo permitió a los sindicatos lograr "conquistas laborales" que hoy día tienden a perderse, el Estado mantuvo la paz social por medio de un sistema de intermediación de intereses que sujetaban a la clase obrera a los supuestos

Cuadro 2
Objetivos concretos del Foro hacia el movimiento obrero

1. Avanzar en la unidad del movimiento obrero.
- Para recuperar capacidad de negociación en el diseño y reorientación del modelo de desarrollo. - Para profundizar en la discusión y en los consensos sobre la transformación del sindicalismo, con el conjunto del movimiento obrero nacional.
2. Promover una política económica.
- Compatible con el valor del trabajo. - Que genere crecimiento y empleos. - Que ofrezca a la sociedad un horizonte de mejora.
3. Fomentar la democratización de las estructuras y mecanismos sindicales.
- Desde los procesos de elección hasta la toma de decisiones - Con la participación activa, conciente, informada y organizada de los trabajadores en todas las instancias de representación y gestión.
4. Desarrollar una cultura sindical abierta y propositiva que promueva.
- El respeto y la tolerancia hacia la diversidad de pensamiento. - La discusión abierta y el diálogo constructivo.
5. Formular estrategias sindicales para la acción internacional conjunta.
6. Asumir la defensa de los migrantes nacionales y extranjeros por:
- el reconocimiento y respeto de sus derechos humanos, laborales y de organización.
7. Discutir y proponer mecanismos que den pie a la organización de los trabajadores informales para que asuman la representación y defensa de sus intereses.
8. Organizar la Asamblea Nacional de Trabajadores.



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

intereses nacionales a cambio de bienes materiales y simbólicos que beneficiaban sobre todo a los líderes sindicales y en menor medida a la clase obrera.

Ahora se mantiene la misma óptica estatal pero sin ninguna ganancia para la clase obrera, y en cambio las cuotas de poder económico y político siguen siendo las fuentes de reproducción del liderazgo sindical en general. En el Congreso del Trabajo la organización con mayor influencia política es la CTM, que impone sus decisiones a pesar de la existencia de un mínimo rejuergo y oposición política. La CTM es la principal organización que se opone a la reorganización del Congreso del Trabajo, ya que ella es ampliamente beneficiada por la conservación del autoritarismo laboral, por las políticas de flexibilización que acepta y por su interlocución con el gobierno. ¿Qué necesidad tiene de cambiar la CTM si sobrevivió a los embates del salinismo y se ha fortalecido en la actual gestión presidencial?

¿Para qué cambiar si las empresas transnacionales, que son las más importantes en el país, buscan a este tipo de sindicalismo tradicional para la instauración de contratos de protección? ¿Para qué cambiar si esa central es la principal organización de interlocución con el gobierno? ¿Para qué cambiar si el sindicalismo sigue siendo un buen negocio económico y político a pesar del reclamo democrático de la sociedad civil? ¿Cambiar para no desaparecer? Pero ¿acaso la CTM está realmente debilitada?

La CTM, constituida en 1936 y dirigida por Fidel Velázquez durante cincuenta años, es la central obrera más importante del país, con una membresía de 5.5 millones para unos, mientras que para otros no llega a 1.3 millones de afiliados. Actualmente la CTM cuenta con 47 sindicatos nacionales de industria, 32 federaciones estatales, regionales y sindicatos nacionales y de empresa.¹

Con la muerte de Fidel Velázquez se fincaron las esperanzas de democratizar a esa central y en consecuencia al Congreso del Trabajo. Para muchos analistas el fin de Fidel era el presagio que marcaría el fin del corporativismo. Hasta ahora no ha sido así. Fidel era la expresión más acabada del corporativismo, pero este último es un conjunto de relaciones de los sindicatos con el sistema político, con el régimen político, con la administración pública y se materializa no sólo como cultura política, sino también como cultura productiva.

Por ello, el corporativismo va más

allá de Fidel o de otros líderes del mismo perfil, y sus raíces se localizan en las instituciones que gobiernan este país. Si no cambia el sistema político tendremos por mucho tiempo corporativismo estatal.

Con Leonardo Rodríguez Alcaine, secretario General sustituto, la CTM ha sufrido un grave retroceso. Este líder obrero, conocido como el cuñado de los periodistas, representa a las fuerzas más oscuras y gansteriles de esa central, cuya opinión sobre los líderes obreros es "no somos ni avemarías ni dios, ni prometemos las estrellas del cielo a los trabajadores para resolverles sus problemas económicos".² Su lenguaje picaresco sólo es una expresión nítida de lo que su cabeza contiene: cero ideas, nula creatividad, cinismo, valemadrismo y ambición ilimitada de poder. Este tipo de liderazgo sindical no pone en riesgo a la CTM, ya que éste se reproduce espontáneamente en estructuras autoritarias. En la CTM no existe elección por voto secreto, directo y universal, su antidemocracia se ampara en la violación de la Ley Federal del Trabajo y de la Constitución. Por otro lado, "la Güera" Alcaine, o el "Periquín" como a él le gusta que le digan, hace gala de su poder político al destapar a líderes para ocupar puestos de elección popular, a pesar de que los cetemistas son una buena carta para fracasar en este tipo de cometidos.

Los posibles contrincantes de Rodríguez Alcaine, en especial Juan S. Millán, casi han desaparecido de la escena pública. En Millán se depositaron las esperanzas

Cuadro 3
Objetivos del Foro hacia el gobierno

1. Independencia y autonomía ante el gobierno.
- Implica una crítica al corporativismo que ha subordinado y limitado al movimiento sindical
2. Buscar la redefinición de la política económica y de la política social:
- que permita la generación de un nuevo modelo de desarrollo con empleo productivos, salarios justos y vida digna
- que fortalezca las actividades productivas e incentiven la capacitación

Fuente: *Lineamientos generales de táctica y estrategia del foro: el sindicalismo ante la nación*, septiembre de 1996

del cambio de la CTM hacia un sindicalismo más de apertura, negociador, menos vertical, más respetuoso de la oposición, con mayor visión de futuro, más ilustrado y civilizado; es decir, un corporativismo remozado, pero al fin corporativismo. En contraposición, Rodríguez Alcaine ha recibido adhesiones a su presunta candidatura para la Secretaría General de esa central de parte de los líderes cetemistas más retrógrados, como es el caso del exgobernador de Durango, José Ramírez Gamero.

De continuar con esta dinámica en la CTM, Rodríguez será el futuro sucesor formal y legal de Fidel Velázquez, ya que este personaje, educado y forjado en las viejas lides de las relaciones corporativas y autoritarias cuenta con los recursos de poder para imponer su decisión en los tradicionales cetemistas. Desde el interior de la CTM se tienen los recursos, formas y mecanismos para controlar brotes de disidencia y de democratización, de tal forma que posibles escisiones no afectan su normalidad corporativa. El Comité ejecutivo Nacional de la CTM inició una gira de trabajo por diferentes entidades del país con el propósito de fortalecer, y en su caso, meter en cintura algunas federaciones que enfrentan pugnas internas o que no funcionan como debieran, como son los casos de las federaciones de Veracruz, Chiapas, Quintana Roo, Oaxaca, Baja California e Hidalgo. Asimismo, estas acciones serán aprovechadas para realizar amarres para la Secretaría General que se disputará en marzo de 1998.³

A pesar de que esta central se ha convertido en un huésped indeseable y preocupante para la institución presidencial, ésta se está reservando cartas para un mejor momento. El fortalecimiento del Poder Legislativo, la llegada de Cárdenas a la gubernatura del Distrito Federal y la tolerancia gubernamental a la Unión Nacional de Trabajadores empiezan a formar un conjunto de condiciones que desde el exterior incidirán en la determinación de la suerte de esta central obrera. Por ello es exagerado pensar que el declive de la CTM y del sindicalismo oficial se propició a partir de la muerte de Fidel Velázquez. El asunto es más complejo, pues en cada líder sindical de esta central y en la mayoría de líderes del Congreso del Trabajo está incrustado el espíritu de Don Fidel, es el ejemplo a seguir para el deseo de poder por encima de la miseria de millones de mexicanos.

El poder de la CTM, además de fincarse en las estructuras e instituciones corporativas también se sostiene por la fuerza que representa en la estructura productiva. Por ejemplo, uno de los sectores más importantes en la economía mexicana es el automotriz, y ahí la CTM es predominante. Es evidente que los empresarios mexicanos y extranjeros siguen pensando que una central que se preste al abaratamiento de la fuerza de trabajo y a la firma de contratos de protección es la alternativa necesaria para el país. Los empresarios presuntamente desean la democracia en el país, pero manteniendo los sistemas autoritarios en la fábrica. Desde esta necesidad de acumulación de capital la CTM se considera como necesaria e inevitable.

Si bien la CTM sufre de problemas que no la aniquilarán a corto plazo, la situación del Congreso del Trabajo es aún más compleja y preocupante. Al igual que la mayoría de las instituciones en este país, el Congreso del Trabajo, en lo que va de su vida, ha generado efectos contraproducentes a los principios que le dieron nacimiento: en lugar de ser un instrumento en la defensa de las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores, se convirtió en instrumento del gobierno para legitimar políticas económicas y sociales que atentan en contra de los trabajadores, se pensó que podía coadyuvar en la unidad de la clase obrera y sus organizaciones, y sólo configuró un nuevo escenario de control y exclusión de los trabajadores, así como un nuevo pacto de repartición de poder y de canonjías económicas.

Hasta ahora, el CT ha sido y es un fuerte obstáculo para la democratización del país y de las organizaciones sindicales, y pese a las confrontaciones a su interior, mantiene el orden, amparado en la simbiosis con el poder. Las escisiones en el CT, como la salida de la Federación Sindical de Empresas de Bienes y Servicios (Fesebes), poco importan a la mayoría de sus integrantes, quienes no pueden reconocer que el presidencialismo que les otorgaba el monopolio de la representación está cambiando ante la fuerza de la oposición, a la que no hacen más que descalificarla. Rodríguez Alcaine declaró que "a ver si como roncan duermen (los de la UNT), o lo que es más importante no es hacer pipí sino espuma con el chorro".⁴

El CT no quiere ni tiene voluntad de salir de su letargo, su parálisis mental y deformaciones estructurales congé-

nitias le impiden vislumbrar horizontes de cambio. Después del término del periodo de Víctor Flores, líder ferrocarrilero impuesto, autoritario y golpeador, de dudosa inteligencia y por cuyas características se le obsequió una diputación priista, se pensó en un nuevo liderazgo que lograra restaurar las fisuras pretéritas y resarcir el pésimo trabajo realizado por el presidente saliente. En consecuencia, se eligió a Héctor Valdés Romo a través de una supuestamente novedosa elección "democrática", en la que se presentó una planilla única con la que se eligió al Presidente y a los dos vicepresidentes del organismo, y se llevó a cabo una tenue reforma estatutaria que consiste en la creación de comisiones sindicales para atender diversos problemas nacionales, reforma que no modifica la rígida y perversa estructura de esa central, ni mucho menos sus prácticas viciadas y antidemocráticas.⁵

En su lucha desesperada por recuperar credibilidad política, el CT ha realizado una serie de reorganizaciones entre las que destaca la creación de 32 filiales a nivel nacional, que estarán dirigidas por una Comisión Local Ejecutiva, y contarán con un Consejo Estatal responsable de determinar las directrices generales de acción a nivel estatal. Este último deberá celebrar por lo menos una reunión anual, y podrá efectuar reuniones extraordinarias cuando sean solicitadas por el 51% de las organizaciones integradas.⁶

Otra medida para evitar el desmantelamiento del CT es la modificación de su política salarial, al acordar solicitar un aumento a los minisalarios de cuando menos siete puntos por arriba de la inflación estimada para 1998. Si bien en la práctica están dispuestos a seguir subordinándose a los pactos económicos, están de acuerdo en poner candados a los mismos para que se cumplan cabalmente.⁷

En la misma retórica, Valdés Romo impulsa la reforma estatutaria de la FSTSE para contrarrestar las tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, según la cual se reconoce que los trabajadores de los organismos descentralizados del gobierno son sujetos del apartado "A" del artículo 123 constitucional, es decir, regidos por un contrato. De concretarse tal situación la FSTSE perdería más de 200, mil afiliados, de ahí la preocupación de Valdés Romo, y no lo que declara en torno a la creación de un nuevo modelo sindical basado en la autonomía y democracia. En lo que estamos de acuerdo con este líder es en la concepción siguiente: "Ahora tenemos que ponernos a trabajar y quitarnos la modorra, las crisis sindicales son de eficacia".⁸

En lo que toca pues a este tipo de sindicalismo aún está en la discusión, política, su viabilidad como un instrumento que puede, en ciertas circunstancias, seguir siendo funcional a un sistema, económico y político, que también, por otro lado, no es precisamente coherente en todos los planos con las medidas que predica, por eso el ceterismo y el muy precarizado CT se perfilan a un amarre político en el corto plazo ante lo cual su única duda es hasta donde el sistema no virará hacia los nuevos protagonistas que emergen en el ambiente sindical, pues parece como que es posible la interlocusión, como en adelante se expresará.

El foro sindicalismo ante la nación

El año de 1995 resulta clave para la interpretación de los proyectos emergentes en el sindicalismo: En ese año se inicia con una cruda financiera que dejó nuevamente al país varios pasos atrás del desarrollo pretendido; durante

Cuadro 4
Objetivos del Foro hacia la sociedad

1. Redefinir las relaciones con la sociedad.
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando alternativas que generen estructuras más democráticas. - Participar en la reforma del Estado. - Participar en el establecimiento de un sistema social más justo y equitativo.
2. Recuperar para el sindicalismo el espacio en la lucha social, contra el autoritarismo y el deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores
3. Construcción de una nueva propuesta alternativa para la actual situación económica y social.
<ul style="list-style-type: none"> - Una propuesta de modelo económico que: <ol style="list-style-type: none"> 1. restablezca los niveles de empleo y salario, 2. amplíe las condiciones de trabajo a favor de los trabajadores, 3. cree un seguro de desempleo, 4. disminuya la jornada de trabajo sin detrimento del salario y 5. fomente e impulse el mercado interno. - Una propuesta alternativa a los problemas de propuesta alternativa a los problemas de: <ol style="list-style-type: none"> 1. las carteras vencidas, 2. las privatizaciones, 3. la deuda externa y 4. la apertura comercial.

Cuadro 5
Premisas del Foro

* Proceso de renovación del sindicalismo mexicano.
- Implica afrontar no sólo la crisis y la modernización económica y productiva, así como la globalización, sino, la democratización de la sociedad civil y la reforma democrática del Estado.
* Generar opciones para el cambio democrático: pluralismo, autonomía e independencia sindicales, participación en la resolución de los grandes problemas nacionales.
* Transformar o redefinir la participación del sindicalismo en las políticas públicas y en la defensa de sus legítimos derechos.
* Sindicalismo renovador, participativo, incluyente, plural, horizontal y democrático.
* Sindicalismo dispuesto a: debate interno y externo, con cuadros sólidos, con capacidad de respuesta y de propuesta, abierto a las mejores influencias de su sociedad, inmerso en las cuestiones más sensibles de su entorno, enriquecido con las contribuciones del medio académico e intelectual y dispuesto a aportar sus experiencias para nuevas alianzas.
* Sindicalismo capaz de recuperar la iniciativa histórica y la fuerza social que le posibilite expresar y defender eficazmente los intereses legítimos de los trabajadores.

Fuente: *Lineamientos generales de táctica y estrategia del foro: el sindicalismo ante la nación*, septiembre de 1996.

los cinco años anteriores, es decir, desde que el salinismo inicia su proyecto, la promoción del desarrollo hubo de descansar en: 1) la necesidad de avanzar en el ajuste económico en donde los que más perdieron fueron los trabajadores, con menos empleos y más deteriorados salarios; 2) la formulación de una vía diferente a las anteriores, el desarrollo externo de la economía, lo que llevó a desgajar el proteccionismo económico y a liberalizar la economía con acuerdos comerciales, tipo el TLC; 3) la consigna de modernizar la base productiva, con dos escenarios resultantes: pérdida de empleos, ante la desestructuración de la base productiva en su sector más débil, la empresa pequeña y mediana nacional, y reconversión de las relaciones de contrato y laborales en los sectores que estaban ya colocados en mejor perspectiva para operar en el criterio de la competitividad y calidad productiva.

Los desencantos de la promesa del salinismo, que había logrado su legitimidad política y económica en los medios empresariales y sindicales, no así en los de los partidos políticos opositores y en las organizaciones sindicales independientes, sociales y civiles que se mantuvieron críticas a la promesa, fueron profundos. En la agenda empresarial se revirtió la posibilidad de establecer condiciones para el ingreso de los capitales externos, sin los que no había mayor concreción del proyecto. En la agenda sindical la promesa de alcanzarse el bienestar luego de haber controlado la inflación durante los cuatro años anteriores —con los costos al trabajo consabidos—, no se pudo cumplir con lo que su oferta política y sindical, en términos de haberle apostado a un proyecto que favorecería a los trabajadores y a sus sindicatos, quedaba fracturada.

Entonces, la situación para el sindicalismo fue doble: de un lado, el sindicalismo oficial, y dentro de él la parte más reflexiva que se ganó el título de nuevo sindicalismo, negociador, de la bilateralidad, así como el neocorporati-

vo, se hundió en la depresión política y en la pérdida de referentes económicos y políticos con los cuales poder dar alternativas y sólo pudo marcar la diferencia cuando surgió como un factor crítico, analítico y, en última instancia, propositivo, desde una parte de él. La otra situación sindical, la opositora e independiente, surgió como la parte de la razón: el proyecto salinista y neoliberal no es válido y sólo provocó mayores problemas dilando la esperanza entre los trabajadores que al final no se cumplió. Ambas situaciones sindicales se expresaron vivamente a partir de la crisis financiera de fines de 1994.

Para la CTM, base del esquema corporativo tradicional en el sindicalismo mexicano, la orientación inmediata, que surgió en el año 95, fue la de plantear la necesidad de modificar el programa económico; de avanzar rápido sobre un nuevo pacto, emergente, con los patrones; pero se mantuvo en la lógica de la alianza histórica del movimiento obrero con el Estado

Hubo otras orientaciones desde el sindicalismo oficial, en su parte más ilustrada, que plantearon la creación del Foro El Sindicalismo Frente a la Crisis y ante la Nación, que tres organizaciones; el SNTE, el SME y la COR, impulsaron a fines de febrero de 1995.

En los considerandos y conclusiones del Foro del 22 y 23 de febrero de 1995 se estableció, en resumen, que:

- 1) frente a la globalización, la necesidad de defensa del mercado interno y de la planta productiva nacional,
- 2) frente a la modernización productiva en las empresas, asegurar, la competencia sobre bases sólidas de las empresas mexicanas y defender el empleo y los salarios,
- 3) frente al programa neoliberal en economía y política del gobierno, defender la independencia y la soberanía nacionales y de las empresas estratégicas y paraestatales,

- 4) frente a las dificultades coyunturales de la organización sindical, buscar los nuevos caminos de la unidad sindical,
- 5) frente a la crisis de las relaciones del Estado con la sociedad y, particularmente con el sindicalismo, plantear la necesidad de un nuevo pacto social sobre bases diferentes a las existentes.

Evidentemente el planteamiento inicial de los foristas ya resultaba atentatorio de las prácticas tradicionales de los oficialistas que convivían en el CT, en la CTM y en organizaciones de menor peso político y sindical como la CROC y la CROM, que no solo hablaban de sostener a como de lugar la alianza con el estado, sino de modificar la LFT, sin más, para poder modernizar al país.

Los antecedentes inmediatos del proyecto forista estaban en las propuestas que parte de ellos, sobre todo desde el SME y el grupo de la Fesebes, muy orientado por las propuestas de los telefonistas y de su liderazgo, ya planteaban en el medio sindical desde el año de 1994. Como resultado del Primer Encuentro Sindical Nacional sobre Productividad, que convocaron estas organizaciones, se esgrimían: la necesidad de defender la LFT, consolidar un nuevo orden laboral, democrático y productivo, defender el salario y el empleo, e impulsar una Carta de derechos laborales frente al TLC. Sin embargo, el sentido de las propuestas aún se sustentaban en un plano de relación negociadora y bilateral con el gobierno y los empresarios restructuradores y flexibilizadores, que para febrero de 1995 no era fácil de sostener dados los acontecimientos económicos que hacían nula la esperanza de estos arreglos o, por lo menos, el aplazamiento de las propuestas para otro momento.

Si bien hay planteamientos que se rescataron en la discusión del primer Foro, en el sentido de mantener una visión crítica pero no opositora totalmente al programa económico, es sugerente que planteamientos como los de la unidad sindical, que enarbolaban los sindicalismos opositores, como es el caso de la CNT en el año de 1994, y los del carácter excluyente del modelo económico en curso, que habría sido expresado en el mismo año por el FAT, fueron de alguna manera recobrados en la perspectiva del grupo forista.

Como sea, y claras las diferencias de perspectiva y de objetivos, una parte cada vez mayor del sindicalismo se orientaba, desde ese momento, a ser más explícitamente reactivo al programa neoliberal, a mostrar su inviabilidad y, en última instancia, a construir los andamios para un nuevo tipo de relación, económica y política con el Estado y los empresarios, pasando por la renovación del sindicalismo.

Basado en el esquema del diálogo y la discusión orientada desde el análisis, el grupo forista encontró en un primer momento eco a sus métodos sindicales; lo importante parecía ser el dotar de claridad al sindicalismo ante la situación compleja del país, establecer los parámetros

sindicales de esa situación y, después, armar las propuestas de acción sindical.

Esta forma de relacionarse del sindicalismo parecía una isla de salvación ante la inviabilidad de establecer las acciones desde los recursos existentes: vía el CT y la CTM, se impugnaba el programa económico y se formulaba otro propio, como por arte de magia, que supuestamente resolviera la crisis pasajera. Lo evidente era que no existían condiciones en lo interno del sindicalismo para acceder a soluciones integrales reales, luego entonces lo prudente y aconsejable fue abrir esos espacios de discusión sobre asuntos que, en efecto, estaban definiendo y decidiendo, sin su participación, la situación de los trabajadores y del propio sindicalismo.

Tomada esa decisión se realizaron actividades foristas en lo sucesivo: El 18 de octubre del mismo año se planteó un segundo Foro: Análisis sobre el Desempleo; y para el 28 y 29 de febrero y el primero de marzo de 1996, otro Foro: Seguridad Social y Justicia Social. En ambos Foros el propósito fue examinar de cerca los fenómenos en cuestión, y la propuesta global fue: en el caso del segundo foro: 1) reorientar el modelo de desarrollo a partir de un pacto social que colocara en el centro el crecimiento con empleo y salarios justos; 2) desregulación y modernización del sistema financiero, concertado con los trabajadores del sector; 3) fortalecimiento de los sistemas de seguridad social y restitución del poder adquisitivo de los salarios; 4) transformación educativa en sus diferentes niveles; 5) preservar las áreas estratégicas de la industria nacional; y 6) definición de un nuevo acuerdo nacional plural y democrático. En el caso del tercer Foro: 1) Pugnar por la definición e instrumentación de una nueva política social, concertada con los trabajadores y especialmente de aquellos involucrados con las instituciones e instancias del sector; 2) participar en los procesos de reglamentación de la nueva ley del IMSS; 3) generar procesos de intercambio sindical a nivel estatal, regional, nacional e internacional, que permitiera la difusión de las problemáticas y la generación de nuevos planteamientos.

La reacción de sectores sindicales cercanos fue positiva y con ello creció la capacidad de convocatoria de los foristas, ahora con una membresía mayor.

Pero de la hora del estudio y evaluación crítica de la realidad para el sindicalismo, se tendría que pasar a la hora de las decisiones y la toma de postura frente a sus principales interlocutores y frente a sí mismo.

Los acontecimientos del año 95 y 96, en los cuales se incluía también la presencia de los foristas, estuvo marcada por datos como: 1) la ausencia de los sindicatos oficiales en el tradicional desfile del Primero de Mayo, espacio político en donde se refrendaba la alianza del sindicalismo con el gobierno en turno, eso ya no pudo ser, entre otras razones, por los riesgos evidentes de tensionar el ambiente sindical al grado de su expresión violenta, pero además el riesgo muy real de que las bases de los sindicatos cetemistas y en general de los congregados en

el CT hicieran un cambio de banderas en la práctica, al calor de sus descontentos. Como sea el espacio quedó vacío y quienes lo llenaron fueron justamente los sindicatos inconformes con el modelo económico y político en curso, de esa expresión surge la Coordinadora Intersindical 1o. de Mayo; 2) la crisis de la relación política entre los sindicatos oficialistas y corporativos de corte tradicional y el gobierno, marcada por la inexistencia de proyecto laboral, de empleo y de salarios, que se ajustara a las condiciones que vivían los trabajadores, con ello se desató una crítica permanente a las centrales de este corte que dio un sentido a la acción de los diferentes grupos sindicales inconformes: buscar la reforma o el cierre del CT como instancia superior de organización sindical en el país; 3) el redimensionamiento del poder y las formas de legitimación en las decisiones del estado, que implicaron un límite a la decisión presidencial y un espacio cada vez más real de las decisiones en el ámbito parlamentario. Esos acontecimientos, más el hecho mismo de que el proyecto modernizador neoliberal en las empresas encontró un *impase* por las dudas de los capitales de inversión, internos y externos, de que el cambio neoliberal no pudiera alcanzar su máxima expresión en nuestro país. Estos acontecimientos marcaron el entorno en que se movía el sindicalismo.

Si desde el año 95 los sindicatos contrastantes con la política del CT y la CTM tomaron las calles e hicieron suyos los festejos del 1o. de mayo, para el año 96 las manifestaciones fueron seguidas de manifiestos de las principales organizaciones sindicales del país en donde lo básico de los planteamientos ahí sustentados fue: a) en economía, para los foristas el proyecto económico debía redefinirse so pena de continuar la crisis del mundo del trabajo y la misma sociedad mexicana, en tanto que para los de la intersindical habría que cambiar toda la política neoliberal y dejar de pagar la deuda externa; b) en cuanto a los trabajadores, para los foristas era necesario un nuevo acuerdo productivo nacional desde el cual era viable defender al empleo y los salarios, para los de la intersindical el asunto estribaba en recuperar a como diera lugar el empleo y los salarios, defender los contratos colectivos y dar solución a los conflictos laborales; c) en cuanto al sistema político, para los foristas se trataba de lograr una democratización del sistema político y una relación con el Estado basada en la autonomía e independencia de las organizaciones sindicales, para los de la intersindical el cambio de un nuevo proyecto nacional; d) en cuanto al sindicalismo y su viabilidad, para los foristas se trataba de discutir, consensar y transformar al sindicalismo con un nuevo nivel de diálogo interno y de unidad de acción, para la intersindical es la unidad un factor importante para ir todos en contra de la política gubernamental; e) en cuanto a la visión de proyecto sindical, los foristas insistieron en la recuperación de los espacios sindicales en lo económico, lo laboral y lo político sobre la base de dar la vuelta a los vínculos corporativos y de armar el pluralis-

mo sindical con organizaciones incluyentes, horizontales y democráticas, para los de la intersindical la visión de proyecto se limitaba a luchar por la libertad, la democracia y la independencia sindicales como sustancia, sin tomar en cuenta sus referentes y el sentido de vincularse con ellos.⁹

Para septiembre de 1996 los foristas ya incluían a 11 sindicatos participantes en el CT, y a 13 sindicatos no oficiales, en total 24 organizaciones foristas auspiciaban el proyecto que a fines de año se abría paso hacia la formulación de proyecto y programa más allá de los discursos. Estos fueron los datos que se percibieron en las propuestas de los Lineamientos Generales de Táctica y Estrategia del 19 de septiembre de 1996 y de los resoluciones del Encuentro Sindical Nacional de febrero de 1997. En ambos espacios se puede decir, está contenido el proyecto y programa sindical de los foristas.

Con estos lineamientos generales de táctica y estrategia, el forismo se plantea como un espacio organizativo de propuesta que supera los sostenidos desde el corporativismo tradicional y, si bien comparte varios puntos de vista, abre posibilidades de reconstrucción del panorama económico, político y social en el país que no son observables en otras propuestas.

La línea ascendente que hasta ese punto guardaba el forismo puede caracterizarse como de construcción de propuesta y de acción que derivó en la discusión más plural y más abierta que se dio en los trabajos del Encuentro Sindical Nacional del 29 al 31 de enero de 1997, en donde con la presencia de otras organizaciones sindicales, se reiteran los elementos planteados en todo el periodo anterior, pero aparecen nuevos, de entre ellos destacan: 1) la necesidad de crear la Segunda Asamblea Nacional del Proletariado, que fuese considerado como el nuevo instrumento de unidad del sindicalismo que se contraponen a toda la estructura corporativa tradicional; 2) realización de foros o encuentros sindicales a nivel estatal para fortalecer el proyecto forista; 3) creación de un Centro de Estudios del Movimiento Sindical que dote de unidad teórica y orgánica al forismo; 4) Buscar la alianza con los movimientos sociales; 5) independencia sindical frente a los partidos políticos y libre afiliación política; 6) respeto integral al artículo 123, a 1 a LFT, a la Ley del Seguro Social y a todos los contratos y convenios de trabajo; 7) apoyar a la mujer en el trabajo y en la búsqueda de la igualdad y la equidad en las relaciones contractuales; 8) crear la figura jurídica del seguro de desempleo.¹⁰

A partir de esos resoluciones del Encuentro Sindical Nacional de enero de 1997, quedaban claros los sentidos de la acción sindical forista: 1) impulsar un nuevo esquema de desarrollo económico y social que no excluyera a los trabajadores ni los precarizara en su condición laboral y social; 2) establecer el diálogo laboral a nivel de las empresas y los centros productivos sobre la base de acuerdos entre los trabajadores, los sindicatos y las empresas; 3) impulsar un nuevo nivel de organización, de

unidad, en el sindicalismo mexicano basado en principios no corporativos y sí democráticos, pluralistas e incluyentes; 4) fomentar el intercambio dinámico, abierto y positivo con otros grupos y sectores de la sociedad mexicana. Todo ello derivó en la defensa de un proyecto y acciones que no comulgaban con el sindicalismo oficial tradicionalista, los espacios económicos, políticos y sociales estaban para el sindicalismo del forismo en el cruce de caminos, en la transición y no era posible reunirlos. Por eso el enfrentamiento que siguió al encuentro entre varios de los integrantes del forismo fue la situación crucial: quienes estaban por esas transformaciones ya no podrían argumentar por continuar por el solo camino del diálogo y la crítica, la diferencia se hizo en congruencia y el proceso se dinamizó en el plano de las fracturas pero con procesos de fortalecimiento como al parecer ocurre en el escenario de la UNT.

Así pues, la persistencia del grupo forista sólo podrá darse en la medida en que encuentren nuevas dimensiones de las líneas ya abiertas por ellos. Una parte de sus decisiones ya fue tomada, y los llevó a la escisión, la otra está en la mesa de su propio debate interno: surgirán nuevos perfiles de su expresión sindical, o se limitará a una puja de liderazgos que, de ser así, poco podrán brindar al sindicalismo que se transforma.

La constitución de la union nacional de trabajadores

Desde el Primer Encuentro Nacional Sindical empieza a pulular la idea de una nueva central obrera, perspectiva que conduciría a la división del Foro Sindicalismo Ante la Nación. Pero es a partir de la Asamblea Nacional de los Trabajadores en el mes de agosto, ya con la escisión del grupo de los nueve, cuando se acuerda formar la nueva central como un objetivo estratégico para enfrentar al corporativismo tradicional comandado por la CTM.

Después de un sinnúmero de preparativos, enfrentamientos, negociaciones al interior del movimiento sindical tanto oficial como independiente, se realiza el 28 de noviembre la constitución de la Unión Nacional de Trabajadores, que no nace por iniciativa del Estado, sino por la decisión de un conjunto de sindicatos independientes y oficiales, que cansados del corporativismo tradicional y de la ineficiencia del Congreso del Trabajo, se proponen competir y luchar por la interlocución con el gobierno, con la CTM, y con el Foro.

Entre coros de "¡Ni un paso atrás!", delegados de 150 organizaciones sindicales y campesinas con diferentes tradiciones políticas, entre las que sobresalían los telefonistas, los del Seguro social, los pilotos, los sobrecargos, y los campesinos de la CIOAC y de la Central Cardenista, nace una de las más importantes alternativas sindicales que se propone luchar contra el corporativismo sindical anclado en el Congreso del Trabajo por la democratización de la vida interna de las organizaciones sindicales, por los derechos fundamentales de los trabajadores, por

la autonomía e independencia sindical, por la revalorización del mundo del trabajo y del trabajador, entre otros.¹¹

La concepción limitada de la UNT sobre el corporativismo, al que se reduce a una forma o mecanismo de subordinación y control de las organizaciones sindicales por parte del Estado, la conducen a buscar como alternativa una novedosa interlocución con el gobierno que la dote de legitimidad ante sus bases obreras, las que no sólo quedan excluidas en decisiones de tal magnitud, tal como en los otros proyectos sindicales, sino también se encuentran sumergidas en la incredulidad hacia los liderazgos sindicales.

En la concepción de la UNT sobre la constitución de nuevos sistemas de intermediación de intereses, la figura presidencial como timón en la conducción del gobierno, continúa como referente fundamental. Uno de sus líderes principales, Hernández Juárez, en la clausura de la XXII Convención Nacional Ordinaria Democrática del Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana (STRM) pidió a Zedillo "que convoque a la construcción de un Movimiento Nacional de Convergencia Democrática, en el que se establezcan las bases de un nuevo acuerdo social en favor de las mayorías del país y se reconstituya el proyecto nacional con miras al próximo siglo".¹²

Para la UNT es prioritario el cuidado de la relación con el gobierno, de eso depende ganarle la interlocución con el Presidente a la CTM y al Foro. Por ello es entendible que en sus estatutos se encuentren declaraciones que requieren de mayor precisión, argumentación y jerarquización en torno a lo que persiguen como principios, objetivos y acciones. Llama la atención que cuando proponen la emancipación política, económica y social de la clase trabajadora, no se especifique de quién se deben emancipar. Esto parecería trivial y una simple apreciación ideológica, pero no es así, ya que el trabajador se constituye a partir de condiciones estructurales y procesos subjetivos en sociedades concretas. Al hacer abstracción de la sociedad en que se desenvuelve el trabajador, la llamada emancipación se convierte en un recurso retórico, más que analítico y político.

También es notable que a lo largo del texto de su Estatuto se haya omitido el término neoliberalismo, y no se incluya un análisis de sus efectos sobre la clase obrera, tal vez porque se piensa que es demasiado conocido, y entendible por todos, aunque más adelante se menciona que se contribuirá "a la implementación de un modelo de desarrollo alternativo a partir de un nuevo pacto social nacional". De nueva cuenta la duda viene al caso, ¿desarrollo alternativo a qué? ¿Los pactos sociales no son una contribución del modelo político corporativo frente al pluralista? ¿Pactos de organizaciones sindicales con el Estado y con exclusión de los trabajadores? El modelo de desarrollo actual es sostenido e impulsado por la institución presidencial, entonces ¿por qué cambiar a aquel, sin transformar a ésta última?

Es loable que se propongan la autonomía de las organizaciones sindicales con respecto del gobierno, de las empresas, de los partidos políticos, y de las iglesias, pero no queda claro en qué medida lo van a hacer. El simple hecho de que ninguna autoridad gubernamental ni laboral estuvieran presentes en el acto de fundación de la UNT no significa autonomía, aunque sí es un avance en el logro de este objetivo. Consolidar la autonomía significa una concepción diferente del trabajo político, y para empezar es necesario modificar las concepciones estatistas en las que se encuentran atrapadas las organizaciones de la UNT. Forjar una identidad propia exige tomar distancia del Estado y dejar de pensar que el Presidente tiene la varita mágica para dar solución a todos los problemas; en consecuencia la relación con el gobierno puede ser tirante, de presión y confrontación, pero no por ello exenta de espacios para la negociación. Por ello es interesante la propuesta de la UNT de promover acciones legislativas que fortalezcan las políticas reivindicatorias del movimiento obrero. Dejar de mirar al Presidente, para orientarse hacia el Poder Legislativo es un principio en la conquista de la autonomía.

La representación efectiva de los trabajadores es uno de los objetivos más importantes de la UNT. Se busca la transparencia de los mecanismos y la participación de las bases en la toma de decisiones, lo que contribuirá a su democracia interna. Otro de los avances significativos que proponen es la creación de candados para evitar la eternización de líderes y los protagonismos contrapuestos e innecesarios para el espíritu de su lema: "Por la Unión Democrática de los Trabajadores". La no reelección y la Dirección Política Colegiada son pasos importantes cuyo éxito será determinante para el futuro de esta nueva central. En el mismo tenor, su estructura organizativa y de gobierno se diseñaron con el fin de ser incluyentes, plurales, promover la participación y mantener el equilibrio entre las organizaciones integrantes.

La UNT empieza a formar su propia historia. El que ésta sea congruente con los fines que se han declarado hasta ahora será responsabilidad exclusiva de la misma. El éxito o fracaso de este proyecto dependerá de la inclusión real de los trabajadores como entes creativos y pensantes, que no se reducen a simples insumos de producción para incrementar la productividad, más que del trato preferencial que reciba del gobierno.

La coordinadora intersindical primero de mayo

Las organizaciones políticas y sindicales de izquierda fueron las más afectadas por el modelo de desarrollo neoliberal y la represión estatal. Las primeras han logrado reactivarse con cierto éxito a partir de fusiones, alianzas y cambios en el terreno ideológico y en la acción misma, que se sintetizan en gran medida en el ascenso del PRD en la vida política del país. En cambio, las organizaciones sindicales tanto del llamado nacionalismo revolucionario

como aquellas tendencias más radicales y promotoras de la lucha anticapitalista, no han resurgido con la fuerza que mostraron en la década de los setenta.

Desde la derrota de la Mesa de Concertación Sindical (MCS) no se había constituido una organización de masas como la Coordinadora Intersindical Primero de Mayo (CIPM), que intenta presentarse por las agrupaciones que la integran como una forma de organización novedosa hasta hoy. Su primera aparición pública data del 1º de mayo de 1995, "cuando el Congreso del Trabajo perdió el Zócalo, por temor a un desbordamiento de sus bases, la CIPM recuperó ese espacio, llenando el corazón del país con las voces de protesta de las organizaciones independientes y democráticas de trabajadores, campesinos, colonos, estudiantes, desempleados, de ahí su actual conformación".¹³

Si bien la CIPM se enfrenta a problemas económicos y políticos nuevos, su orientación se inscribe en los tradicionales estilos y concepciones políticas de la izquierda mexicana, que la dotan de una identidad propia y diferenciable de los otros proyectos político-sindicales, y tal vez ahí radique la principal limitación para su desarrollo como fuerza política a nivel nacional.

La CIPM se reconoce como una organización de carácter clasista, que lucha por un proyecto de sociedad donde no existan explotados ni explotadores, y para lograr este objetivo la democracia y la revolución son los caminos indicados. Se concibe como democrática porque no excluye a ninguna organización ni posición política de los trabajadores, y es independiente del gobierno, de la burguesía, así como de cualquier partido político.¹⁴ La CIPM afirma a la alianza campesino-indígena-obrero-popular como la fuerza principal de lucha contra el Estado neoliberal y proimperialista; reivindica el principio internacionalista de solidaridad de clase como método distintivo de lucha de los trabajadores, y llama a luchar en contra de toda forma de *charrismo sindical* y prácticas oportunistas, así como superar las desviaciones gremialistas y sectaristas.¹⁵

En la confrontación con el gobierno y el capital considera que la táctica movilización-negociación-movilización es la más efectiva para satisfacer sus demandas.¹⁶ Implícitamente acepta ciertos niveles de interlocución con el gobierno y los empresarios, y más aún, se podría establecer que en ella existe cierta añoranza por el intervencionismo estatal en la regulación de las relaciones laborales ante su flexibilización. De cualquier forma, el Estado continúa siendo el referente estratégico de la acción para este tipo de sindicalismo que lucha contra el neoliberalismo, el corporativismo, los pactos económicos, el Tratado de Libre Comercio y los organismos financieros internacionales.

Como un sindicalismo clasista y alternativo al corporativismo, reivindica a la huelga en sus diferentes modalidades, como la general y por solidaridad, como instrumentos de lucha que contribuirán a la definición de las políticas a seguir por los trabajadores y sus organizacio-

nes.¹⁷ También reconoce la realización de paros nacionales como táctica en sus planes de acción.¹⁸

La CIPM lucha permanentemente por la unidad de la clase trabajadora, planteando la necesidad de la construcción de una organización más amplia que encabece su lucha general,¹⁹ por ello aglutina "a todo tipo de trabajadores, así como organizaciones civiles y políticas, (articulación) que no ha sido suficiente para poder incidir y expandirse a nivel nacional, dadas las limitantes propias de la organización".²⁰ En este movimiento de masas que se constituye entre organizaciones sindicales y sociales, éstas últimas tienen mayor importancia y una notable capacidad de movilización, como quedó de manifiesto en los tres últimos desfiles del 1º de mayo, en los que un gran número de participantes fue de las organizaciones sociales, más que de las sindicales.

En esta medida, los problemas sindicales tienden a quedar en un segundo plano, en tanto que la unidad popular se perfila como un objetivo medular a alcanzar, pues con ella y desde ella se abren nuevas posibilidades de resolver los problemas sindicales. La lucha anticapitalista de la CIPM puede fincarse en el movimiento táctico de transitar de la unidad sindical a la unidad popular, en la cual el centro de confrontación está en el territorio, en un espacio lejano a los centros de trabajo. De esta manera el trabajador queda diluido en el movimiento social, presentándose problemas para identificar demandas propias de uno y de otro.

La articulación entre movimientos sociales y sindicalismo significa un potencial político sensible, comparado con el tradicional campo de acción estatal y con el limitado y efímero espacio del proceso productivo. La confluencia de la diversidad de organizaciones en la CIPM apunta a la posibilidad de acción sindical estratégica en el campo de lo social, lo que le permitiría alejarse de posiciones gremialistas y de impactos reducidos a unas cuantas empresas en las que predomina el capital transnacional. Situar la lucha en lo social también puede convertirse en una deficiencia si no se proponen adecuadamente demandas de tipo laboral que se jerarquicen dentro de la concepción de construcción de un poder popular. Este tipo de perspectiva sindical impide que la CIPM pueda confluir con los otros proyectos sindicales existentes en el país, lo que agudiza sus debilidades estructurales, ya que en esta organización predominan los sindicatos de servicios bajo la tutela estatal. Los sindicatos industriales están prácticamente ausentes y atrapados en las redes del corporativismo.

No obstante su discurso radical, en la CIPM hay indicios de que la estrategia de transformación del país por vía de la democracia gana algo de terreno a la posición revolucionaria. En consecuencia los canales institucionales de representación política, como la Cámara de Diputados, tienden implícitamente a adquirir mayor importancia en su plan de acción. Sin embargo, hasta ahora, la CIPM mantiene una posición ambigua a este respecto.

Por un lado, la CIPM propone "que se utilice el espacio parlamentario para incidir en el debate sobre política económica y su reforma hacia la justicia social con igualdad".²¹ En tanto que el eje central de su organización y por lo tanto el terreno de lucha se alejan cada vez más de la fábrica y de los mercados de trabajo, la CIPM enfrenta el reto de asumir que una importante posibilidad de solución a los problemas de la clase obrera se encuentra en la capacidad de las organizaciones sindicales para influir en el terreno legislativo, aprovechando el ascenso del PRD y el descalabro del PRI.

Por otro lado, consideran que la nueva composición de la Cámara de Diputados no solucionará los problemas de la clase trabajadora.²² A pesar de ello pareciera que la apuesta está en la formación y consolidación de una agenda sindical legislativa que pueda impulsar el PRD y en especial la figura de Cárdenas. Aquí el reto es superar el oportunismo y tener capacidad para impulsar propuestas favorables a la organización independiente de los trabajadores y a la democracia sindical, más allá de la coyuntura del ascenso perredista.

De no ser así, todo quedaría en la intención de treparse en la oleada perredista reciente, y nuevamente el destino del sindicalismo estaría determinado por la dinámica del sistema político. Esto simplemente significaría la reedición de viejos vicios, cuando lo que la recomposición sindical requiere es la creación de identidades propias, lo que implica conceptos diferentes, nuevas formas de pensar y de actuar ante el gobierno, los empresarios y los movimientos sociales.

En la CIPM también confluyen fuerzas grupusculares de la izquierda radical que se oponen obcecadamente a cualquier tipo de lucha dentro del Estado y del sistema. Según ellas la derrota del corporativismo no se puede hacer siendo cómplice del gobierno y de sus instituciones, además de que el problema no es readecuar al capitalismo para que realice una explotación más humana, sino al contrario, lo que se requiere es su abolición. La polarización ideológica al interior de la CIPM puede ser definitivamente un factor que la lleve a quedarse al margen de los procesos políticos y sociales en marcha; su condena férrea a cualquier tipo de reformismo la puede conducir al rechazo de alianzas con las otras alternativas sindicales.

Un problema vital de la CIPM es la estructuración de su plan programático. Las diferencias ideológicas en su seno son sustanciales, lo que obstruye consolidar líneas de acción y formas de organización adecuadas para los fines que se ha impuesto. Esto puede observarse en sus temas de discusión, que en muchas ocasiones se enfrascan en problemas que desde otras estrategias sindicales se consideran superados, como la disyuntiva entre revolución o democracia, que se expresa en las propuestas sobre su lema: "La emancipación de los trabajadores es obra de los trabajadores mismos", y "Por un sindicalismo democrático, independiente y solidario". En su Congreso resolu-

tivo se aprobó por mayoría al primero, en congruencia con los principios ideológicos predominantes a su interior.

En congruencia con la defensa del socialismo y de la lucha de clases, la CIPM mantiene un conjunto de tradiciones de la izquierda, lo que quedó de manifiesto al aprobar la composición de un himno propio a cargo de los compañeros músicos democráticos, y al asumir además el himno latinoamericano "¡Venceremos!" y "La Internacional".²³ De esta manera la CIPM aparece como la fiel heredera de arquetipos del pasado que hoy día aparecen en desuso para muchos, pero para otros son fundamentales en la construcción de un nuevo paradigma sindical.

A raíz del predominio de un discurso, estrategias y tácticas radicales, se tiende a una depuración interna en la CIPM, en la que algunas organizaciones que la integran también tienen representación en la UNT, mismas que ya se están definiendo hacia esta Central, como son los casos del FAT y del STUNAM. Debido a la composición de la CIPM este tipo de escisiones la dejan con un grupo de sindicatos de poco peso cuantitativo y estratégico en el conjunto de la economía, y a su interior reducen aún más la fuerza sindical frente a las organizaciones sociales que la componen.

Además, su discurso ideológico la lleva a concebir al Foro como una escisión al interior de los sindicatos corporativos, que a fin de cuentas se compone de organizaciones que también han sido cómplices en los pactos y en la implementación de las políticas neoliberales. Así, el Forismo es visto como el efecto de la descomposición del corporativismo en la lucha por la interlocución ante el Estado y los patrones; se le concibe de plano y sin matices con la misma desconfianza y cerrazón sectaria que en toda la historia de la izquierda mexicana ha conducido únicamente a la autoexclusión.²⁴

La CIPM se organiza de la siguiente forma: el Congreso Nacional como máxima instancia de discusión y decisión, la Asamblea Plenaria Estatal, la Asamblea Plenaria Nacional, Comisión Nacional Ejecutiva, la Comisión de Organización, la Comisión de Finanzas, la Comisión de Prensa, la Comisión de Relaciones, la Comisión de Asesoría Jurídica y Derechos Humanos, y la Comisión de Honor y Justicia. Además, se recomienda que sean creadas las siguientes comisiones: Comisión de Educación Sindical, Comisión de Asuntos Campesinos, Comisión de Vivienda, Comisión de Educación Cultura y Deportes, Comisión de Seguridad Social y Ecología y Comisión de la Mujer. Esta estructura organizativa no conduce necesariamente a la burocratización, ya que el funcionamiento de la misma depende de las relaciones que estructuren los líderes sindicales con sus bases. No sólo es necesario buscar la eficacia y eficiencia de la organización, sino también que ésta sea legítima ante los trabajadores. La consolidación de una estructura propia le permitirá la continuidad de sus acciones y su expansión a lo regional.

La CIPM en respuesta al corporativismo y en la construcción de la democracia sindical establece que toda

organización, sin excepción, deberá acreditar a sus integrantes y representantes, y se compromete a respetar su autonomía. Otro dato interesante a mencionar es que en la CIPM se aceptan como miembros activos a partidos y organizaciones políticas con o sin registro,²⁵ pero los partidos no tienen derecho a voto.²⁶

La CIPM ha adoptado como forma de organización una estructura flexible y descentralizada, lo que significa que cada organización que la integra tiene un peso similar en la toma de decisiones independientemente de su capacidad cuantitativa. En las Asambleas Plenarias los sindicatos y organizaciones sociales consolidadas tienen tres votos, mientras que las corrientes, sindicales, y organizaciones sociales, estudiantiles, campesinas u otras tienen un voto.²⁷ Es realmente importante que las decisiones se elaboren y se tomen en términos de votación, y que sean consensuales, lo que permite tener mecanismos que aseguren la democracia en la vida interna de las organizaciones.

Un problema táctico de envergadura que afronta la CIPM es lograr romper su radio de acción metropolitano, para que su desarrollo político y crecimiento en términos de adhesión de organizaciones se vea extendido a nivel nacional. Este es un problema serio pues las organizaciones de la CIPM que pueden tener esa posibilidad de hacer extensivo su campo de acción radican sobre todo en el movimiento urbano popular. En este movimiento táctico los sindicatos tienen una escasa posibilidad política, ya que los que integran a esta central no tienen carácter estratégico en las ramas de producción y no son representativos regionalmente. En la marcha hacia la concreción de este movimiento táctico con seguridad los sindicatos pasarían a ser poco más que ornamentales.

En agosto de 1997, todavía en medio de la coyuntura de las rupturas internas del CT y en el seno de la Primera Asamblea Nacional de Trabajadores (ANT), la CIPM se pronunció por la formación de una Central Sindical independiente Democrática, Unitaria y Combativa.²⁸ Sin embargo, en su Primer Congreso Resolutivo Nacional, La CIPM consideró prioritario consolidarse y fortalecerse interna e independientemente, rechazando incorporarse a la propuesta sindical de la ANT.²⁹

Con una actitud autocrítica que sin embargo dista de ser profunda, en los documentos del Primer Congreso Resolutivo Nacional de la CIPM se reconoce que le falta mucho por hacer en lo organizativo, que el trabajo carece de constancia y permanencia e incluso que en su seno no se ha dado un debate ideológico adecuado. Se reconoce también que "aunque se tiene presencia en algunos estados, se carece de una estructura nacional, de un órgano de prensa único y de una membresía definida permanente, no hemos sido capaces de dar la solidaridad necesaria oportuna a los movimientos en lucha, por ejemplo, el magisterial".³⁰

Pese a que en la CIPM "no participan grandes sindicatos obreros, los que (por cierto) no se han incorporado a la lucha en los últimos tiempos", y que su acción ha sido de

“manera cíclica y coyuntural”, se consideran ya como un elemento fundamental de referencia para el movimiento democrático desde el cual se podrá influir en el fortalecimiento del movimiento sindical.³¹ A través de sus planteamientos es notorio que la apuesta está en términos de hacer confluír a la democracia con posiciones anticapitalistas, en cuya estrategia, los sindicatos no son la columna vertebral del movimiento, y la centralidad se deposita en lo popular.

La CIPM, al igual que los otros proyectos sindicales en construcción, tiene un sinnúmero de problemas y retos a resolver en el corto plazo, a nivel discursivo, de estructura, de funcionamiento y de acción, pero la existencia de los mismos no puede conducir a extender su acta de defunción. A diferencia de intentos anteriores de construcción de organización de masas que han sido efímeros, la CIPM cuenta con un tiempo de vida que a estas alturas puede considerarse alentador, y su permanencia permite estructurar contrapesos políticos al corporativismo, ser elementos fundamentales en la transición democrática del país, e inclusive ser funcionales al sistema capitalista.

Consideraciones finales

- 1) El Foro El Sindicalismo ante la Nación, La Coordinadora Intersindical Primero de Mayo, y la recién creada Unión Nacional de Trabajadores son las expresiones más organizadas de la refundación sindical, tanto de las corrientes oficiales como las independientes.
- 2) En el espacio de las relaciones del sindicalismo con el partido oficial, la capacidad de hacer política partidaria con los recursos públicos, la gestión de la demanda social, y de la obrera en particular, constituye un punto de conflicto. En este sentido las relaciones del sindicalismo corporativo y el partido oficial se encuentran en su peor momento. Ante esto una alternativa se perfila en las posibilidades del sindicalismo oficial con capacidad de crítica de relacionarse con los partidos de oposición y de incursionar en la Cámara de Diputados en términos propositivos y no subordinados.
- 3) Para los sindicatos independientes y opositores, el panorama se presenta diferente y, hasta cierto punto, prometedor: las relaciones partidarias con otras asociaciones distintas al partido oficial, se encuentra en un momento de apertura de posibilidades, aunque con límites evidentes por las posiciones ideológico-políticas de partidos como el PAN, que llevan u orientan a los sindicatos independientes y opositores a inclinarse por partidos como el PRD o, por lo menos, a sentar bases para tratamientos pactados a nivel del legislativo. El dilema para el sindicalismo de este corte, con agudas crisis ideológico-políticas, será el remontarlas en forma práctica en lo inmediato, como una posibilidad de conectarse con el escenario político-partidario realmente existente.

- 4) En general para las orientaciones sindicales que hoy ya claramente divergen del oficialismo expresado desde el CT y la CTM, se abren expectativas de acción sindical desde los escenarios que están emergiendo:

- a) pueden ser parte de los interlocutores en la discusión de la modernización económica aún en curso, e incluso con *impases* y retrocesos, para imprimirle un sentido menos grave de repercusiones a los trabajadores y sus condiciones de trabajo y de vida;
- b) pueden también perfilarse como interlocutores válidos para las nuevas fuerzas que emergen en la representación política en las cámaras, pero incluso de las gubernaturas en estados ya no ordenados bajo la influencia del PRI;
- c) pueden, igualmente, instalarse en la interlocución y en las acciones con otros agrupamientos de la sociedad que hoy ya se expresan como organizaciones no gubernamentales.

Notas

- ¹ *La Jornada*, 3 de noviembre de 1997.
- ² *La Jornada*, 26 de septiembre de 1997.
- ³ *La Jornada*, 5 de agosto de 1997.
- ⁴ *El Financiero*, 29 de noviembre de 1997.
- ⁵ *La Jornada*, 5 de agosto de 1997.
- ⁶ *La Jornada*, 23 de noviembre de 1997.
- ⁷ *El Financiero*, 27 de noviembre de 1997.
- ⁸ *La Jornada*, 23 de octubre de 1997.
- ⁹ Manifiestos públicos de los Foristas aparecidos en *La Jornada* el 30 de septiembre de 1996, y de Intersindical aparecido también en *La Jornada* el 27 de abril del mismo año.
- ¹⁰ *Encuentro Sindical Nacional*, 29 al 31 de enero de 1997, Relatorías y Resolutivos.
- ¹¹ UNT, *Estatutos*. 26 de noviembre de 1997, p. 3.
- ¹² *Reforma*, 1º de octubre de 1997.
- ¹³ *Primer Congreso Resolutivo Nacional*. D.F., 3, 4 y 5 de octubre de 1997, p.2.
- ¹⁴ *Ibid.* pp. 12-14.
- ¹⁵ *Ibid.* pp. 14-15.
- ¹⁶ *Ibid.* pp. 14-15.
- ¹⁷ *Ibid.* p. 20.
- ¹⁸ *Ibid.* pp. 23-24.
- ¹⁹ *Ibid.* p. 14.
- ²⁰ *Ibid.* p. 12.
- ²¹ *Ibid.* p. 8.
- ²² *Ibid.* p. 20.
- ²³ *Ibid.* p. 17.
- ²⁴ *Ibid.* p. 21.
- ²⁵ *Ibid.* p. 16.
- ²⁶ *Ibid.* p. 18.
- ²⁷ *Ibid.* p. 18.
- ²⁸ *Trabajo y Democracia Hoy*, p. 33.
- ²⁹ *Primer Congreso Resolutivo Nacional*. D.F. Op. Cit. p. 23.
- ³⁰ *Ibid.* p. 6.
- ³¹ *Ibid.* p. 21.

La política habitacional para sectores de escasos recursos en el Distrito Federal: Fividesu y Fonhapo

Ana María Durán C.*
María Teresa Esquivel H.*

La acción habitacional de Fividesu y Fonhapo está dirigida a responder a la demanda de las familias más pobres de la ciudad y, sobre todo, de aquellas que por el tipo de actividad económica que desempeñan sus miembros (actividades informales) no pueden ser atendidos por otras instituciones de vivienda. No obstante, el análisis de las características sociodemográficas y económicas de las familias encuestadas nos muestra una realidad bastante diferente. Estos organismos, en su creación fijaron como límite de ingresos familiares hasta 2.5 veces salarios mínimos. Sólo 3 de cada 10 familias cumple con este perfil.

La política habitacional constituye un elemento central de la política social, entendida ésta como el compromiso adquirido por el Estado para contribuir a elevar el nivel de vida y el bienestar de la población, fundamentalmente la de menores recursos.

Con el fin de atender precisamente a los grupos más pobres de la población, el Estado ha desplegado diferentes modalidades de intervención en la problemática habitacional. Entre éstas están los dos organismos objeto de nuestro estudio: el Fideicomiso para el Fondo de las Habitaciones Populares (Fonhapo) y el Fideicomiso de Vivienda y Desarrollo Urbano (Fividesu).

Estos fideicomisos fueron creados durante la década de los ochenta, y desde su constitución establecieron como población objetivo sectores que por sus características (bajos ingresos e inserción laboral informal) queda-

ban excluidos de otras instituciones de vivienda. Asimismo, en su creación se establecía como condición fundamental el desarrollo de prácticas autogestivas, ya que los créditos se otorgaban no individualmente, sino a través de organizaciones sociales e instituciones públicas que desarrollaban programas de vivienda popular. No obstante, a finales de los años ochenta y en un contexto de crisis y de cambio en las modalidades de intervención del Estado en materia habitacional y por lo tanto en política social, las formas de operación de los organismos cambiaron, impactando seguramente las condiciones de vida y el perfil de los beneficiarios.

El presente artículo tiene como objetivo conocer las características socioeconómicas y demográficas de la población que ha accedido a una vivienda de interés social a través del Fonhapo y del Fividesu, con el fin de evaluar un aspecto del funcionamiento de los organismos: *la población beneficiaria*. Para ello, iniciamos con una breve presentación de las reglas de operación de estos organismos y de los cambios ocurridos en los últimos años.

*Profesor(as)-Investigador(as) del Depto. de Sociología UAM-Azcapotzalco, Investigadoras del proyecto "Pobreza, vivienda y política habitacional en el Distrito Federal", financiado por el Conacyt.

En la segunda parte, y con base en una encuesta,¹ se analizan el perfil de la población beneficiada.

Reglas de operación de los organismos²

Fonhapo. Por acuerdo Presidencial publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de abril de 1981 se autorizó la constitución del Fideicomiso Fondo de Habitaciones Populares "...con la finalidad de financiar la construcción y el mejoramiento de viviendas y conjuntos habitacionales populares".³ En 1985 se modificó el nombre del organismo denominándosele Fideicomiso Fondo de Habitaciones Populares (Fonhapo). Este organismo priorizó la atención de sectores *no asalariados* que no disfrutaban de prestaciones sociales ni de otros apoyos en materia habitacional.

Para la obtención de un crédito a través del Fonhapo era necesario cumplir con los siguientes requisitos: estar integrados en cooperativas, asociaciones civiles, sindicatos y otras formas organizativas.

Como garantías para el uso del crédito se establecieron las siguientes: a) tener personalidad jurídica; b) contar con tierra apta para el desarrollo del programa de vivienda, ya sea en propiedad o simplemente tenerla identificada para su compra; c) que los montos que solicitan los beneficiarios, estén de acuerdo a su capacidad de pago y d) tener la demanda captada, es decir, el grupo de personas que solicitan el crédito para vivienda.

El perfil del solicitante debía cumplir con las siguientes características: a) ser persona física y mayor de edad; b) ser jefe de familia (con dependientes económicos); c) tener ingresos hasta de 2.5 veces el salario mínimo mensual; d) no tener vivienda, a menos que el crédito sea para mejorar la que ya tiene; e) tener arraigo en la zona.

En su constitución se estableció que los créditos que el Fonhapo otorga operan en un esquema crediticio en que el préstamo, subsidio, pagos y tasas de interés están relacionados con el salario mínimo, que es el indicador más cercano a la capacidad de pago de la población.

Es importante apuntar que se elaboraron condiciones crediticias diferenciales que trataban de favorecer a los grupos de menores ingresos, a través de plazos de amortización más largos, descuentos salariales menores, enganches más bajos y mayores subsidios. También se impulsaron estímulos al cumplimiento del contrato.

El Fonhapo comprende diferentes tipos de programas que dependen del salario, del crédito otorgado y de las necesidades de vivienda. Estos programas son: lotes y servicios, vivienda progresiva, vivienda mejorada y vivienda terminada,⁴ apoyo a la producción y distribución de materiales de construcción.

En 1987 se incluyen programas específicos de vivienda popular. Se autorizan créditos "para la producción y distribución de materiales, para la realización de estudios y proyectos y para la adquisición de suelo destinado a los programas de vivienda".⁵ Además se establece

que el subsidio sería del 30 y 40% de acuerdo al rango de crédito y se aplicaría en dos etapas, al inicio de la recuperación y la segunda por *buen pago*. Se estableció también como tiempo de recuperación del crédito de 7 a 8 años, de acuerdo al monto. Llama la atención que no obstante que el crédito se otorga a miembros de organizaciones sociales, la recuperación se hace en forma individual.

*Fividesu.*⁶ Organismo público descentralizado creado el 3 de diciembre de 1983 con el objetivo de dotar de vivienda digna a la población del Distrito Federal. Destinado para atender a grupos de solicitantes de crédito para la construcción o mejoramiento de la vivienda popular. En su creación, el fideicomiso promovió la construcción de conjuntos habitacionales en terrenos propiedad del Departamento del Distrito Federal (DDF) con el fin de atender las necesidades habitacionales de la población de bajos recursos (hasta 2.5 veces el salario mínimo mensual). Es importante señalar la falta de información que existe sobre este organismos, no obstante, las reglas de operación son muy similares a las del Fonhapo.

De esta manera, hasta fines de los años ochenta, el tipo de apoyo que los organismos otorgaban a sus beneficiarios consistía en créditos con tasas de interés muy bajas, y subsidios aplicables al momento de pagar.

Crisis y modificación en los organismos

Desde finales de la década de los ochenta, se presentan importantes condicionantes económicos y políticos que influyeron en el giro que estos organismos iban a tener. Así, a partir de la crisis y de la reducción de la inversión estatal en el gasto social, los mecanismos y los programas de vivienda de interés social combinaron dispositivos destinados a posibilitar atender tanto las necesidades habitacionales de la población de menores recursos, como apuntaron a sostener la actividad de la industria de la construcción y recortar los niveles de subsidio.⁷ De ahí que como señala Villavicencio "...a fines de los ochenta se había hecho evidente que la capacidad del Estado para destinar recursos propios a la vivienda de interés social estaba agotada, que los organismos de vivienda estaban inmovilizados y que, sin duda se requería nuevas fórmulas para llevar adelante la producción de vivienda para los más pobres".⁸

De esta forma, en coincidencia con la política económica global adoptada por el Estado mexicano, la acción de las instituciones de vivienda retomaron un nuevo giro: la disminución e incluso la desaparición de los apoyos brindados por el Estado a través del presupuesto federal y con ello los subsidios que anteriormente se otorgaban ya de manera directa o indirecta, y una cada vez mayor presencia de la banca comercial.

En relación con el Fonhapo, los principales cambios observados fueron los siguientes: el monto máximo de financiamiento se fijó en 2 mil veces el salario mínimo

regional diario a la fecha de contratación, actualmente el crédito para vivienda terminada puede ser de hasta 3 mil 500 vsmd. Como señala Ortíz,⁹ el enganche equivaldría a un 10% del monto total del financiamiento y los beneficiarios estarían obligados a la contratación de un seguro de vida y de daños.

En el caso de Fividesu, las condiciones crediticias se modifican en 1987. El interés que se aplica es el *costo porcentual promedio*,¹⁰ esto es, que dicho interés, de acuerdo a los vaivenes de la banca, va aumentando el monto del crédito en forma tal que los deudores no tienen la posibilidad de lograr la disminución de éste, pero está estipulado en el contrato que al cumplirse 20 años de haber iniciado el pago de las mensualidades, la deuda se liquida automáticamente. A partir de 1993, el Fividesu modifica radicalmente sus reglas de operación al convertirse en un organismo que funciona como intermediario entre los beneficiarios y las instituciones bancarias.

Los beneficiarios ¿quiénes son?¹¹

Con el fin de conocer las características sociodemográficas y económicas de la población beneficiaria de estos organismos, hemos recurrido para la primera dimensión (la sociodemográfica) a tres variables: 1) composición de parentesco, 2) ciclo de vida y 3) tamaño del hogar. Para el análisis *económico* vinculamos las características sociodemográficas de los hogares con la inserción laboral de jefe, las personas que trabajan en el hogar, así como los ingresos y los gastos de las familias. Todo esto lo vinculamos con la relación de la familia con su nueva vivienda.

a) Características sociodemográficas

En relación con la composición de parentesco,¹² tenemos que en nuestra muestra predominan los hogares nucleares ya que 7 de cada 10 hogares son de este tipo.¹³ Igualmente, destaca el porcentaje de hogares sin componente nuclear, que aunque bajo (3.3%, representan seguramente, los casos de menor necesidad de una vivienda como las que estos programas ofrece.¹⁴ El 24% de los hogares son extendidos, además se observa una mayor presencia de este tipo de hogares entre las familias de Fonhapo los que alcanzan más de 30 por ciento. Se ha relacionado la extensión del hogar con variables económicas como la falta de empleo o los bajos ingresos y la escasez de vivienda que obliga a los hijos a permanecer más tiempo en casa de sus padres ante la imposibilidad de independizarse y formar un núcleo familiar independiente. También la formación de unidades extendidas puede ser resultado de la adopción de una estrategia familiar ya que facilita la participación económica de otros miembros, además del jefe para hacer frente a la presión económica, o reflejar ciertas pautas culturales que indican la pertinencia de mantener el núcleo familiar unido. Estas situacio-

nes pueden estar por encima de un condicionante importante que en el caso de las familias estudiadas puede ser el tamaño de la vivienda. Es decir, pareciera que el reducido tamaño de los departamentos no parece constituir un obstáculo para la extensión de la familia, principalmente en el caso de las unidades de Fonhapo.

Otra característica a resaltar es la alta presencia de los hogares *monoparentales* la cual está muy por encima del promedio nacional (23.8% frente a 11.6%).¹⁵ De estos, el 77% están encabezados por una mujer. Así, mientras los hogares nucleares en su mayoría son encabezados por un jefe del sexo masculino en los arreglos extendidos predominan los que están encabezados por mujeres. La presencia de la jefatura femenina, es mayor en las familias del Fonhapo (29.1% frente a 19% que registra el Fividesu).¹⁶



FOTO: RAUL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

Es importante apuntar que en diversos estudios se ha destacado la fragilidad de este tipo de unidades, ya sea porque las mujeres jefas de familia se ven forzadas a cumplir tareas de reproducción del hogar (trabajo doméstico) o porque la obtención de un salario se da muchas veces en condiciones de explotación y de manera limitada. De ahí que una de las estrategias de estos hogares sea, precisamente su extensión, lo cual permite apoyar la salida de la mujer al mercado laboral o bien incorporar otros miembros que apoyen la obtención de recursos o se encarguen de las labores domésticas.

El ciclo de vida familiar (ciclo vital)¹⁷ juega un papel fundamental en el análisis de las características sociodemográficas de los hogares ya que supone que en determinadas fases la familia cuenta con un mayor número de miembros, mientras que en otros, como es el periodo de formación de la familia, la disponibilidad de trabajo se encuentra referida sólo a los padres. Además, el análisis a partir del ciclo de vida permite identificar las necesidades de la familia frente a la vivienda y sus espacios.

Se puede observar un predominio de los hogares del ciclo intermedio (56 por ciento). Además, hay que destacar que las familias del Fividesu son más jóvenes en promedio ya que más de la tercera parte (36%) de sus jefes son menores de 35 años. En contraste, Fonhapo presenta un mayor porcentaje de familias encabezadas por una persona de la tercera edad *12.4 por ciento). Esto sin duda tiene que ver con la mayor presencia de hogares extendidos en este organismo y con jefas mujeres que generalmente son de mayor edad.

Otro elemento importante es que las familias no son numerosas ya que en promedio registras 4.33 personas por hogar.¹⁸ No obstante, hay que apuntar que la encuesta registra hogares muy grandes, de 8 miembros y más (4% del Fividesu y 7% del Fonhapo) lo que es indicativo de situaciones de hacinamiento importantes.

Características económicas

Para el análisis económico del hogar incluimos las características fundamentales del jefe:¹⁹ su inserción laboral²⁰ y su sexo. Distinguimos también a los jefes que no registran una actividad remunerada (PEI) abarcando las categorías de "ama de casa", "jubilado o pensionado" y "otro". Dentro de esta última incluimos a los desempleados y aquéllos que no especificaron su actividad.

Así, encontramos que el 86% de los jefes son económicamente activos. Entre ellos predominan los que son trabajadores "asalariados no manuales" (49.1 por ciento). Un peso también importante de los jefes trabajan "por su cuenta" (38%) y sólo un 12.8% son "asalariados manuales". Esta situación es interesante resaltarla ya que estos organismos de vivienda fueron diseñados para atender a la población que no cuenta con un trabajo fijo y en el caso de la muestra, 6 de cada 10 trabajadores son asalariados.

El 13.8% de los jefes son inactivos, la tercera parte de ellos son jubilados o pensionados. Nueve de cada 10 jefes varones trabajan, mientras que en los hogares con jefatura femenina, sólo seis de cada 10 está inserta en el mercado laboral. Entre ellas, la mitad trabaja de "asalariada no manual" y sólo el 5.1% realiza una actividad manual. De las jefas que pertenecen a la categoría de "económicamente inactivas", casi la totalidad es ama de casa.

Como ya fue mencionado, la acción habitacional de Fividesu y Fonhapo está dirigida a responder a la demanda de las familias más pobres de la ciudad y, sobre todo, de aquéllas que por el tipo de actividad económica que desempeñan sus miembros (actividades informales) no pueden ser atendidos por otras instituciones de vivienda. Llama la atención que sí se estipuló como límite de ingresos familiares los 2.5 veces salarios mínimos, el 76.6% de las familias no se encuentran dentro del perfil de hogares a ser atendidos (véase Cuadro 1). Aquí cabría preguntarse: ¿qué pasa con las unidades familiares que ganan hasta 2.5 salarios mínimos y que originalmente constituyeron la población objeto de esta acción habitacional? ¿cómo resuelven sus problemas de vivienda?

Cuadro 1
Ingresos familiares en veces el salario
mínimo mensual total y por
organismo (distribución porcentual)

Ingresos	Total	Fividesu	Fonhapo
Menos de 2.5 s/m	23.4	21.0	31.8
De 2.5 a 4.5 s/m	36.0	37.2	31.8
Más de 4.5 s/m	40.6	41.8	36.4
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: encuesta propia, 1995.

Calculamos también el porcentaje que las familias destinan a lo que denominamos *gastos de vivienda* y que incluye el pago de la hipoteca, el predial y el agua.²¹ Encontramos que en promedio estos gastos representan el 12.9% del ingreso global familiar, destaca que en el caso del Fonhapo este porcentaje es más alto que en el de Fividesu (14.5% y 12.4% respectivamente).²²

Incluyendo otras variables que vinculan los ingresos con los gastos, encontramos que los actuales beneficiarios de Fividesu y Fonhapo no cumplen con el perfil estipulado y que para los destinatarios objetivo está fuera de su alcance una vivienda de estos organismos. La población que habita en conjuntos del Fividesu tiene en promedio un nivel más alto de ingresos familiares que las

Cuadro 2
Comparación entre organismos Fividesu y Fonhapo (promedio de algunas variables)

<i>Variables</i>	<i>Total</i>	<i>Fividesu</i>	<i>Fonhapo</i>
Número de miembros del hogar	4.33	4.31	4.39
Ingreso del jefe del hogar	1,588.57	1,605.90	1,522.80
Ingresos globales	2,563.17	2,604.38	2,416.32
Ingreso per cápita	681.18	685.49	665.06
Gastos en vivienda*	329.33	322.87	351.33
Gastos en alimentación	956.00	948.97	980.92
Total de gastos**	1,214.03	1,201.82	1,256.86
Saldo***	1,349.14	1,402.56	1,159.46

* Incluye el pago de vivienda, el costo del predial y el pago de agua.

** Suma de los gastos de vivienda y gastos de alimentación.

*** Diferencia entre ingresos globales y gastos totales.

Fuente: encuesta propia, 1995.

de Fonhapo, además de que el promedio de habitantes por vivienda es menor. Esto se traduce en un ingreso per cápita²³ más alto en las familias del Fividesu.

Esto explica por qué el 64% de las familias afirmaron no necesitar buscar más ingresos y el 61% no ha tenido necesidad de recortar los gastos del hogar con el objeto de contar con recursos para el pago de su vivienda. Sólo el 38.6% de las familias declaró haber tenido que restringir algunos gastos y éste ha sido básicamente el de recreación (29.8 por ciento). Además, muy pocos declararon haber aplicado esta estrategia en gastos que son prioritarios.²⁴

Destaca también que el 88.9% de los jefes no tiene una actividad secundaria, el 65.8% de los cónyuges no trabaja en alguna actividad remunerada y sólo se dedican al hogar. Sin embargo, cuando se tiene la necesidad de incrementar los ingresos, se recurre fundamentalmente al *trabajo de otros*. Así, el 41.9% de los hogares tiene el apoyo de otros miembros además del jefe y/o su cónyuge.

Impacto de la nueva vivienda en las familias

Uno de los posibles impactos que trae consigo el acceso a una vivienda sobre las condiciones de vida de la población beneficiaria es la existencia de una serie de "gastos no contemplados" como el aumento de las mensualidades, el pago del mantenimiento del edificio, así como el pago de predial. Además, consideramos que el adaptar la nueva vivienda a las necesidades de cada familia, genera gastos no previstos como arreglos (aplanados, pintura, enyesados, protecciones de ventanas, subdivisión de espacios) y la compra de mobiliario que se adapte al tamaño y condiciones de la nueva vivienda, lo que se traduciría en mayores gastos que los hogares deberían enfrentar.

Si bien el pago de la mensualidad de la vivienda es un elemento que las familias sí tenían contemplado, con las modificaciones en las condiciones financieras de los organismos,²⁵ una parte de las familias se vieron afectadas

por el aumento de su hipoteca.²⁶ Sólo al 27.4% de las familias no le han aumentado su mensualidad. De los que sí han tenido aumentos, al 65.6% le han aumentado de una a dos veces, al 5.3% le ha aumentado más de dos veces, al 23.4% se le ha ajustado su pago mensual conforme el salario mínimo, y hay un 6.2% de las familias que sí le han aumentado pero no sabe cuánto.

No obstante que al 72.6% de las familias sí ha tenido un incremento en el pago, la mayoría (68.1%) sí están al corriente. De las familias que *no* están al corriente (31.9%), la razón de su retraso generalmente es de tipo económico, es decir, que "no les alcanza" (71.9%), aunque también se señala la falta de empleo (9.2%), o problemas administrativos que ocasionan que no se les hayan cobrado (3.2%), el 5.4% no ha tenido tiempo de ir a pagar o lo ha olvidado y el 10.3% señala otras razones.

Los datos muestran que no todas las familias pagan cuota de *mantenimiento*, sólo la mitad lo hace (49.1 por ciento). De éstas, el 28.1% está atrasado, la mayoría de los que están en esa situación (76%) declararon que no han pagado el mantenimiento por problemas de dinero. Lo mismo sucede con el pago del *predial*, ya que el 41.3% de las familias a pesar de ser propietarias, no pagan sus contribuciones.

De ahí, es posible afirmar que existe un grave problema de irregularidad en los pagos, ya sea porque no les cobran o porque de plano las familias no pagan por falta de dinero.

Las tres cuartas partes de las familias tuvieron que hacer arreglos para poder adaptar la vivienda a sus necesidades. Básicamente se realizaron revestimientos de muros o pisos (63.7%), el resto arregló o puso protecciones a las ventanas (2.8%), agua o gas (4.3%), impermeabilizado (1.3%) y el 25.6% tuvo que realizar varios arreglos.

A pesar de que algunas familias han realizado inversiones importantes a sus viviendas para hacer más confortable su uso, aún hay cambios que se requieren. Así lo señaló el 49.7% de los hogares. Estos cambios básicamente se refieren a revestimiento de muros o pisos (42.9 por ciento).

La mitad de las familias sí compró muebles para su nueva vivienda. El 37.8% no se vio en la necesidad de hacerlo porque ya tenía todo. Sin embargo, hubo un 11% que no compró porque no tuvo dinero. Además, 6 de cada 10 familias que sí gastaron en muebles, obtuvieron el dinero para hacerlo, a través de ahorro, este dato es importante, ya que en las familias a pesar de la situación económica por la que atraviesa el país, buena parte de ella tienen capacidad de ahorro. El 24.1% obtuvo el dinero a través de crédito.

A pesar de esto y comparando los gastos de la vivienda actual con la anterior, el 49.8% de las familias declaró que ahora pagan más que en la vivienda anterior, el 25.9% considera que pagan igual y el 24.2% pagan menos.²⁷

La opinión que las familias tienen de su vivienda actual es un elemento de capital importancia ya que se relaciona directamente con la *satisfacción residencial*. A grandes rasgos se puede afirmar que la nueva vivienda trae consigo una mejoría sustancial en las condiciones habitacionales de la población beneficiada, además de ello, el 88% de la población entrevistada manifestó una opinión favorable por su vivienda. La razón principal por lo que les gusta la vivienda es porque es *propia* (32%), o por el diseño (27 por ciento).

No obstante, destaca que a pesar de que los entrevistados manifestaron que la vivienda les gusta y que en ella encuentran una mejoría en relación con su vivienda anterior, el 73% señaló que *sí* dejaría esta vivienda, la razón principal de esta afirmación es que les gustaría mejorar (47.7%), sólo el 0.2% señala como razón los problemas económicos.

Reflexiones finales

La acción habitacional de Fividesu y Fonhapo está dirigida a responder a la demanda de las familias más pobres de la ciudad y, sobre todo, de aquéllas que por el tipo de actividad económica que desempeñan sus miembros (actividades informales) no pueden ser atendidos por otras instituciones de vivienda. No obstante, el análisis de las características sociodemográficas y económicas de las familias encuestadas, nos muestra una realidad bastante diferente. Estos organismos, en su creación fijaron como límite de ingresos familiares hasta 2.5 veces salarios mínimos. Sólo 3 de cada 10 familias cumple con este perfil.

Así, concluimos que los actuales beneficiarios de Fividesu y Fonhapo no cumplen con el perfil estipulado y que para los destinatarios otra vivienda fuera de estos organismos, no se encuentra a su alcance.

Esto explica por qué la mayoría de las familias afirmaron no necesitar buscar más ingresos, ni han tenido necesidad de recortar los gastos del hogar con el objeto de contar con recursos para el pago de su vivienda. Los que sí lo han hecho este recorte no se ha dado en gastos que son prioritarios.

Por otro lado, si bien 7 de cada 10 familias son nucleares, destaca el peso que tienen los hogares sin componente nuclear, los cuales como apuntan los datos no cumplen con los requisitos estipulados por los organismos para ser considerados como beneficiarios importantes.

Destaca el importante peso de familias encabezadas por una mujer. Estas familias han sido consideradas por varios investigadores como especialmente frágiles y vulnerables. Sin embargo, nuestros datos apuntan a que éstos presentan condiciones económicas no más desfavorables que el resto de unidades. Esto es posible explicar precisamente porque en ellos es muy socorrida la estrategia de *extender* la unidad doméstica, con el fin de, por un lado, apoyar la salida de la mujer al mercado laboral o bien para que otros miembros se incorporen y apoyen el sostenimiento económico del hogar. También, en promedio estos hogares son más pequeños y albergan a un número mayor de adultos. De cualquier forma, lo que es un hecho es que seguramente existe una diversidad de situaciones cuando se habla de hogares encabezados por mujeres, por ello, no se puede generalizar su situación.²⁸

Otro aspecto importante es el que se refiere a las familias encabezadas por un anciano, cuyo peso es mayor en las viviendas de Fonhapo. Este tipo de hogares también son muy frágiles y sus condiciones de vida son precarias, de ahí la importancia de buscar alternativas que faciliten a estos jefes senectos enfrentar la deuda de su vivienda.

Con relación al tipo de actividad que desempeña el jefe, se encontró un fuerte predominio de trabajadores asalariados no manuales lo que contradice también las reglas de otorgamiento de estos organismos. Esta situación es interesante resaltarla ya que estos organismos de vivienda fueron diseñados para atender, en especial, a la población que no cuenta con un trabajo fijo.

Una reflexión importante es que si bien hay una evidente mejoría en las condiciones habitacionales de las familias beneficiadas, también existe una opinión favorable en relación con la vivienda, ya que las personas entrevistadas manifestaron su deseo de dejarla en un futuro con la intención de "mejorar". Es decir, quizá la vivienda sea vista como un escalón hacia el mejoramiento habitacional. Lo importante sería crear los mecanismos para permitir este ascenso en las condiciones habitacionales.

Finalmente, los grandes cambios tanto cualitativos como cuantitativos en las formas de operación de los organismos públicos de vivienda se manifiestan, por un lado en la reducción de la superficie promedio de la vivienda y de la calidad de los acabados de éstas. Por el otro lado, y aún más importante es que se restringe a los grupos sociales de menores ingresos el acceso a una vivienda de interés social, es decir, se desplaza la población para la que fue diseñado el programa; se atiende, entonces, a una población de mayores ingresos relativos.

Notas

¹ Esta encuesta se levantó dentro del proyecto "Pobreza, vivienda y política habitacional" que se realiza actualmente en el área de Sociología Urbana de la UAM-Azcapotzalco. La encuesta fue levantada en 1995 y cuenta con un total de 723 cuestionarios válidos correspondientes a una muestra probabilística sobre el total de conjuntos habitacionales del Fonhapo y del Fividesu, localizados en el Distrito Federal y que fueron adjudicados entre 1990 y 1995.

² Véase A. Durán, "Organismos de vivienda: reglas de operación y modificaciones", ponencia presentada en el *Precongreso sobre la Ciudad de México*, Programa de Estudios Metropolitanos de la UAM, enero de 1997.

³ *Reglas de Operación y Políticas de Administración Crediticia*. Fonhapo.

⁴ Para nuestro trabajo hemos analizado sólo esta modalidad de intervención: la vivienda terminada.

⁵ E. Ortíz, Fonhapo, *Gestión y desarrollo de un fondo público en apoyo de la producción social de vivienda*, México, Habitat International Coalition, mayo de 1996, p. 37.

⁶ Véase A. Durán, *Op. cit.* Es importante apuntar que no se contó con información oficial del Fideicomiso, los datos apuntados son el resultado de entrevistas aplicadas a funcionarios, así como de experiencias directas.

⁷ Coulomb *Apud* en E. Duhau, "Políticas y programas habitacionales", en *Dinámica urbana y procesos socio-políticos. Lecturas de actualización sobre la Ciudad de México*, Observatorio Ciudad de México 1992, p. 229.

⁸ J. Villavicencio, "Dale, dale, dale...al problema de la vivienda en la Ciudad de México", Ponencia presentada en el *Precongreso sobre la Ciudad de México*, Programa de Estudios metropolitanos de la UAM, enero de 1997, p. 10.

⁹ E. Ortíz, *Op. cit.*

¹⁰ El costo porcentual promedio es una tasa de interés que estipula el Banco de México de acuerdo a las tasas promedio que tiene la banca comercial.

¹¹ Véase MT. Esquivel, "Características sociodemográficas y económicas de las familias beneficiadas por el Fonhapo y el Fividesu" Ponencia presentada en el *Precongreso sobre la Ciudad de México*, Programa de Estudios Metropolitanos de la UAM, enero de 1997.

¹² La composición de parentesco hace referencia a la organización de los hogares en función del tipo de lazos que unen a los diferentes miembros que la integran. Hemos agrupado a las familias básicamente en tres modalidades: las nucleares: formadas por uno o ambos cónyuges con hijos o sin ellos, las familias *extendidas* conformadas por uno o más hogares con parientes o individuos sin lazos familiares y aquellas *sin componente nuclear* que son hogares compuestos por una o varias personas, pero sin núcleo familiar (padres e hijos).

¹³ En la muestra los hogares extendidos tienen niveles más altos incluso que los datos nacionales, los cuales apuntan que el 61.6% de los hogares son nucleares y 25% son extensos V. Salles, *Cfr.* "Hogares y frontera" en *Nueva Antropología*, vol. xv, núm. 49, México 1996, p. 143.

¹⁴ Boltvinik apunta que este tipo de hogares, que a nivel nacional representa el 6% se caracterizan, en contraste con los hogares nucleares y extendidos, en que la mayor parte de ellos (52.8%) está entre las clases media y alta y un porcentaje bastante bajo de ellos es pobre. *Cfr.* J. Boltvinik, "Familia y pobreza", en *La familia: investigación y política pública*. Día Internacional de la Familia. Registro de un debate Unicef, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y El Colegio de México 1996, p. 78. De ahí que resulte interesante observar la presencia de un 3% de hogares sin componente nuclear, precisamente en un programa habitacional destinado a la población de menores recursos.

¹⁵ Véase Salles, *op. cit.*

¹⁶ El 21.3% del total de hogares tienen como jefe una *mujer*. Llama la atención esta fuerte presencia de hogares encabezado por mujeres ya que el dato nacional apunta a un 17 por ciento.

¹⁷ Hemos utilizado para el análisis del ciclo de vida familiar, la edad del jefe y con el fin de facilitar su interpretación, agrupamos las edades en tres categorías: ciclo inicial cuando los hogares tienen un jefe menor de 35 años; ciclo intermedio cuando el jefe es mayor de 35 años y menor de 60 y ciclo avanzado cuando éste tiene más de 60 años.

¹⁸ De acuerdo al estudio de Boltvinik, una característica de los hogares pobres es su mayor tamaño. En el medio urbano, el investigador encuentra que los hogares pobres tienen un promedio de 5.3 personas y los no pobres de 4. Lo que él denomina la *clase alta* del medio urbano tiene un promedio 3.4 personas, mientras que en los hogares de *indigentes urbanos* el promedio es de 6. De ahí que afirme que hay una asociación muy clara entre el tamaño de la familia y la pobreza: "cuanto más pobres, más grandes son los hogares" *Op. cit.* p. 77.

¹⁹ Se ha señalado en algunos estudios que los individuos pertenecientes a un hogar comparten los beneficios o desventajas derivados de las condiciones económicas del jefe de familia, de ahí que la satisfacción de las necesidades básicas del hogar dependen en buena medida de la posición del jefe en la estructura económica y de su condición de hombre o mujer. Ambos aspectos se añan para configurar una situación de escasez o de privilegio relativo para el jefe y su familia.

²⁰ Para la *inserción laboral* se utilizó el criterio básico de trabajadores asalariados y trabajadores por su cuenta. Dentro de los primeros distinguimos entre manuales y no manuales con el supuesto de que estos últimos realizan una actividad de mayor prestigio social por el nivel de escolaridad más alto que se les exige, así como por ser actividades mejor remuneradas.

²¹ Que son los datos que se recogieron en la encuesta.

²² Los asalariados manuales destinan el 14.4%; los asalariados no manuales, 12.7%; y los que trabajan por cuenta propia 12.6 por ciento. Los jefes que son amas de casa 12.8%; los jubilados o pensionados el 14.5% y en el caso de los desempleados el 10.1 por ciento.

²³ Creemos que el cálculo de los ingresos *per cápita* nos permite acercarnos un poco más a las condiciones reales de supervivencia de los hogares. No obstante, hay que citar a Selby quien considera que "el ingreso *per cápita* exagera las posibilidades de consumo de los hijos, ya que en el México urbano, los hijos no tienen ni la oportunidad ni el derecho, culturalmente definido de consumir como los adultos. Los hijos no acarrear grandes gastos entre las clases populares mexicanas", 1991p. 164.

²⁴ Así, sólo el 8.9% ha tenido que recortar el gasto en comida, 0.4% en educación, 0.4% en salud. El 24% ha recurrido a restringir el gasto en varios de los rubros anteriores.

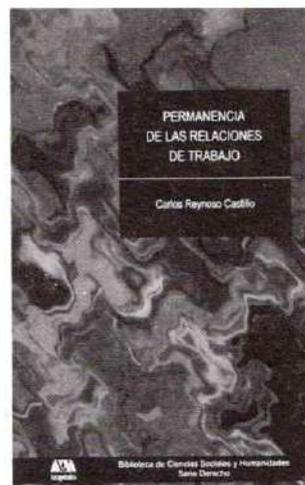
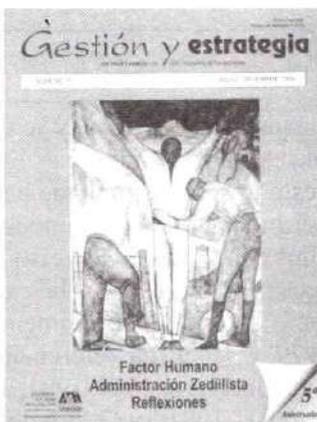
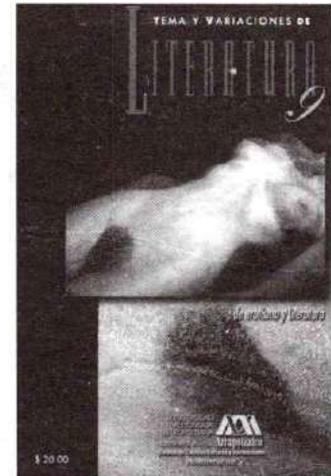
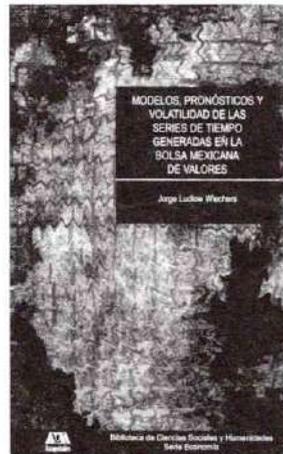
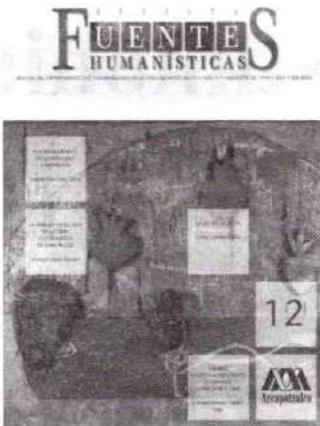
²⁵ Es importante que estas modificaciones en las condiciones financieras de los organismos no le afectan al total de familias entrevistadas ya que sólo se ven involucradas el 58.6% de la muestra.

²⁶ El promedio de la cuota mensual de la vivienda asciende a \$332.87 pesos de 1992. Las viviendas que tienen de 3 a 5 años, pagan en promedio \$279.05 mientras que las de menos de tres años, el promedio mensual del pago de su vivienda es de \$371.97, es decir hay un incremento del 33 por ciento.

²⁷ Del total de familias hay un 3.3% que en el momento de la encuesta aún no pagaban nada, por ello no podían realizar la comparación.

²⁸ Boltvinik señala que los hogares completos tienen mayor probabilidad de ser pobres que los hogares incompletos, "lo que va en contra del sentido común...Además, los hogares incompletos femeninos tienen menos probabilidades de ser pobres que los incompletos masculinos, resultado que va en contra de la tesis de la feminización de la pobreza", Boltvinik *Op. cit.* p. 79.

Publicaciones de la UAM-Azcapotzalco
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Para adquirirlas puede dirigirse a las librerías de la
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

Informes: UAM-Azcapotzalco, DCSyH

Coordinación de Difusión Cultural

Maestros, el conflicto por la democracia sindical: testimonio de tres experiencias

Rogelio Sosa*

El magisterio insurgente en los tres casos abordados desencadenó luchas por la democracia desde el nivel más elemental como es el caso de exigir que sus dirigentes formales encabecen la presión y negociación frente al gobierno para lograr un mejor ingreso. La imposibilidad de tales dirigentes designados como tales por el propio régimen, llevó a los maestros insurgentes a luchar por conquistar las instancias sindicales estatutarias (y a crear otras no estatutarias) para usarlas en la lucha por recuperar su ingreso.

Presentación

El conflicto magisterial por la democracia sindical es un referente importante para comprender el desarrollo de la lucha social contemporánea de los mexicanos.

La lucha por la democracia sindical entraña un doble conflicto. El primer plano de éste se expresa en la confrontación de los trabajadores que se proponen avanzar hacia la democracia, frente a las estructuras corporativas del sindicato en las cuales las cúpulas cooptadas por el Estado ejercen un control político e ideológico avasallante hacia las instancias intermedias y de base. El segundo plano del conflicto es la confrontación, a veces más exacerbada que en el primer plano y que se protagoniza entre grupos y organizaciones de corte democrático que difieren entre sí, eventualmente mediante una lucha encarnizada que neutraliza relativamente a los contendientes frente al adversario principal.

También es necesario considerar que en el seno de los sindicatos controlados por el charrismo, el conflicto por

la democracia es prácticamente inexistente y se presenta como tensión larvada de expresión individual.

En el desarrollo de este trabajo se pretende hacer una recapitulación de los términos en los que ambos planos del conflicto se han imbricado en el trayecto de tres movimientos específicos. Ello atiende a la expresión compleja de ese conflicto considerando momentos cruciales como los de 1979 y 1989, en referencia a tres experiencias específicas: Guerrero, 1979-1981, Universidad Pedagógica Nacional, 1981-1983 y Michoacán, 1989-1995, al final se hace una valoración.

La insurgencia magisterial ha atravesado prácticamente todo el ámbito latinoamericano. En el caso de México, la trayectoria de las movilizaciones magisteriales se han mantenido prácticamente (con algunos periodos de reflujo) desde 1979, cuando las primeras medidas de austeridad y de control salarial fueron impuestas por el régimen de José López Portillo, bajo la secuela de la crisis financiera de 1976.

La creciente inconformidad magisterial lejos de encontrar una dirección de lucha y negociación sindical como en otras circunstancias y países, tuvo que enfrentar, desde el principio, a la estructura cupular del SNTE, como un acérrimo enemigo, frecuentemente más duro que las instancias de autoridad del Estado.

*Militante magisterial en Guerrero, Michoacán, UPN y CNTE entre otras organizaciones.

Las lecciones de tres movimientos

- 1979-1981 Guerrero
- 1981-1984 La Universidad Pedagógica Nacional
- 1989-1995 Michoacán

En los tres casos se especifican tales periodos porque corresponden al nacimiento y desarrollo fundamental de estos movimientos. En ellos, la lucha de los trabajadores de la educación involucrados prosiguió después de los periodos abordados aquí forjando experiencias complejas cuya evaluación global y rigurosa no es el objeto de este trabajo.

El movimiento magisterial de Guerrero 1979-1981

En el estado de Guerrero la lucha por la democracia se ha asociado históricamente a las luchas de resistencia del pueblo contra los caciques. De hecho, los gobiernos estatales han tenido ancestralmente un carácter caciquil. Ello significa un poder económico y político altamente concentrado en una persona y sus allegados quienes disponen de los aparatos represivos para ejercer un control absoluto sobre la población y cuentan con fuentes apoyos a nivel del poder central federal.

El magisterio de la educación básica ha sido tradicionalmente resistente al poder caciquil. Los maestros Genaro Vázquez y Lucio Cabañas son los exponentes más destacados del papel jugado por los maestros en las luchas del pueblo guerrerense. En el último periodo histórico, el gremio como tal, logró conformar una fuerza organizada y fue durante 1980 que desplegó su lucha como Consejo Central de Lucha del Magisterio de Guerrero (CCLMG), en el marco de las acciones nacionales de la CNTE. Dicho Consejo se constituyó a partir de la lucha de los maestros de la región de la Montaña, la más marginada del estado.

Fue en octubre de 1979 cuando se desplegó uno de los mayores movimientos en la región a partir de la acumulación de problemas laborales y sociales no resueltos de los maestros. El inicio de este movimiento tuvo como detonante el despido injustificado de seis trabajadores del Programa de Desarrollo Educativo de la región, quienes habían logrado identificarse con los maestros y pueblos de la misma. Estos estallaron el paro de labores el día 4 de octubre y solicitaron el apoyo de la Coordinación de Comités Ejecutivos Delegacionales de la región. Con ello, el Movimiento alcanzó dimensiones generales levantándose de inmediato un Pliego Petitorio ante las autoridades.

Las demandas más destacadas fueron de carácter económico; incremento salarial, seguridad en el trabajo, reinstalación de los despedidos y otras de carácter social. Significativamente, la reclamación de democracia sindical en la región no estuvo presente por la fuerte regulación que ejercen las bases sobre sus dirigentes inmediatos. Los dirigentes estatales se encontraban distantes geográfica y políticamente.

Estas reclamaciones fueron acordadas junto con las medidas a tomar para lograr su solución. Enseguida se desencadenaron rápidamente: el parto de labores en toda la región y las acciones de presión en Tlapa, la principal ciudad de los veinte municipios involucrados, ahí se realizaron marchas, mítines, plantones y toma de las oficinas de la SEP.

El movimiento alcanzó rápidamente un alto grado de homogeneidad y unidad en virtud de que los promotores bilingües poseen una cultura de participación e identificación en el trabajo colectivo que es inherente a sus comunidades de origen. Ello los dota de un sentido de grupo y de una visión e identidad colectivas muy acentuadas, además están vinculados con los problemas de sus comunidades.

El 21 de octubre se envió al presidente López Portillo un documento con las demandas planteadas solicitando su intervención. No hubo respuesta.

El gobierno del estado, entonces encabezado por Rubén Figueroa Figueroa, ante las demandas del magisterio de la Montaña, respondió primero con el silencio y después, el 7 de noviembre a la dos de la madrugada, con una feroz represión a manos del ejército, las policías judicial federal y del estado y la policía montada, quienes desalojaron el plantón con ráfagas de metrallera, haciendo correr por el hecho del Río Tlapa a los 3 mil 500 maestros y maestras con sus hijos. A los representantes se les sometió a un simulacro de fusilamiento. La situación no pasó a más por la defensa de los pobladores quienes armados con machetes y palos se levantan en defensa de los maestros.¹

El conflicto regional se resolvió con una solución parcial de las demandas sociales y laborales; la reinstalación de los cesados tardarían aún dieciocho meses, hasta la movilización estatal y nacional de febrero de 1981.

El 1 de diciembre de 1979 en la capital del estado se realizó la primera Asamblea Estatal de representantes de delegaciones y de centros de trabajo, levantándose un Pliego con 16 demandas generales de carácter económico y laboral entre las que destacaban: aumento del 100% al salario, instalación de la escala móvil de salarios, pago de tres meses de aguinaldo, base para personal bajo contrato, dotación de libros de texto en secundaria y otras.

Destaca el hecho de que la demanda de democracia sindical sólo se levantó en 1980-1981 en el conflicto a nivel estatal cuando las bases repudiaron al Comité Ejecutivo de la Sección XIV por negarse a encabezar la lucha.²

En el plano estatal, las discrepancias ideológicas y la confrontación de grupos se observó durante todo el proceso. Aún así, se logró formar un contingente de maestros mayoritario, dentro del Consejo Central de Lucha. Este a fines de ese año, decidió estallar el Paro Nacional Indefinido convocado por la CNTE para el día 15 enero de 1981.

Estatalmente el conflicto interno se manifestó con virulencia. La pugna ideológica intergrupala fue por mo-

mentos paralizante. Quienes se adscribían al Partido Comunista Mexicano (PCM) y después al Partido Socialista Unificado de México (PSUM) eran clasificados como “reformistas” por los grupos más radicales, llamados a su vez por los primeros “ultraizquierdistas”. Las interminables discusiones para poder llegar a algún punto de acuerdo lastró al Consejo de Lucha en aquella época.

La gran jornada nacional de lucha de enero y febrero de 1981 por aumento salarial y democracia sindical, puso a prueba al Movimiento y a su organización. Sin duda, fue la Región de la Montaña la que sirvió de columna vertebral al conjunto del magisterio guerrerense para soportar la represión del gobernador Figueroa, quien a punta de pistola pretendía romper el paro indefinido de los maestros y para sacar adelante la desgastante y pesada jornada de lucha de varias semanas en la ciudad de México así como el desalojo del Plantón Nacional de las inmediaciones de la instalaciones centrales de la SEP y el SNTE y el regreso a pie desde Cuernavaca, hasta la culminación de las negociaciones.

De esta jornada, los maestros de Guerrero regresaron a clases con una moral alta a pesar de no haber conquistado sus demandas centrales: se logró un compromiso de no represión y la incorporación formal de siete representantes democráticos en el Comité Ejecutivo de la Sección XIV del SNTE de Guerrero –CES–.

Como ya fue mencionado, el reflujo del movimiento que tuvo lugar de 1981 a 1989 se podría explicar en gran medida por la práctica cupular de la toma de decisiones. En lo general, las bases eran consultadas para tomar decisiones pero quienes las encausaban en último término eran las cúpulas. Si a esto se agrega la constante disputa ideológica entre los grupos, la inhibición en la participación de las bases se comprende como un corolario lógico.

La conducta cupular y la falta de participación de las bases fue aún más drástica en los otros contingentes participantes en esa oleada de la CNTE Valle de México e Hidalgo; ello a tal grado que a partir de 1982 ya no pudieron remontar nunca el reflujo.

El Movimiento Magisterial de Guerrero, por su parte, tuvo nuevos episodios de lucha como Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG) en 1989, 1991 y 1996, manteniéndose como un contingente activo de la CNTE hasta la fecha. Algunos de sus principales dirigentes de la primera etapa, salvo los de la Región de la Montaña, pasaron a posiciones conciliadoras y de integración con el charrismo.

La sección nacional UPN del SNTE, 1981-1984

Abordamos la experiencia del movimiento de la Sección Nacional durante este periodo porque fue en el que este proyecto sindical emergió y permitió el mayor despliegue de la lucha de los trabajadores y porque durante esos años también se experimentaron con mayor algidez las contradicciones entre sus protagonistas.

En el año de 1981 con el proceso de sindicalización del personal de la UPN, se presentó la oportunidad de que afloraran entre los trabajadores contradicciones políticas de fondo. El Grupo Vanguardia Revolucionaria del SNTE no logró hegemonizar el proceso y optó por promover la incorporación local de los trabajadores a las estructuras estatutarias. Ello le ofrecía mejores condiciones de división y control del conjunto de trabajadores. Las autoridades apoyaban cualquier fórmula organizativa, dentro o fuera del SNTE, que le permitiera crear un ascendent sobre la base trabajadora y que impidiera el dominio “vanguardista” de la institución desde la instancia sindical. Un hecho por demás significativo es que desde la fundación de la UPN, hasta la fecha (1997), las autoridades no han descontado cuotas para el SNTE a los trabajadores.

En la base trabajadora se dio el debate entre los diversos proyectos. La mayoría se pronunciaba claramente por la creación de una fuerza propia que permitiera la regularización de los graves problemas laborales y profesionales que se experimentaba en prácticamente todos los centros de trabajo; el mayor de ellos, la inseguridad en el trabajo (la mayoría trabajaba por contrato); además se carecía de un Reglamento de Condiciones de Trabajo incluso todo el Sistema de Educación a Distancia se hallaba fuera de la estructura legal de la UPN y en los centros de trabajo campeaba el despotismo de los directivos.

En la primera asamblea nacional resolutive, celebrada el 23 de noviembre de 1981, la votación mayoritaria fue por la formación de una Sección Nacional (no existente en los Estatutos del SNTE). En total, participaron 824 delegados de 49 de los 82 centros de trabajo existentes en la Unidad Ajusco y en el Sistema de Educación a Distancia.³

Los días 15 y 16 de febrero de 1982 se realizó en la Unidad Ajusco la Segunda Asamblea Nacional Resolutive de los Trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Participaron delegados de 55 centros de trabajo, seis más que en la primera.

En esa ocasión, la conquista de derechos básicos se apreciaba aún lejana e incierta. La identidad colectiva de los trabajadores estaba todavía fraguándose y los resultados de esa Asamblea ilustran el procedimiento democrático que se habría de seguir en el futuro para la toma de las decisiones más relevantes. Por un lado, se reconocía la necesidad de llevar al seno de las bases la toma de decisiones, pero, por el otro, la dinámica de los acontecimientos en la capital del país impedía una participación efectiva y oportuna de ella y era la instancia representativa nacional: Asamblea, Congreso, Comité Ejecutivo Seccional, según el caso, la que decidía las cuestiones más importantes.

Esta Asamblea fue determinante para el rumbo que adoptaría la lucha de los trabajadores. En ella se volvió a discutir (de manera más profunda) la forma organizativa adoptada por la Primera Asamblea y las diversas perspectivas que se avizoraban al respecto.

Los consensos y votaciones mayoritarias fueron:

1. ratificar la lucha por el reconocimiento de una Sección Nacional.
2. Constituir la de facto.
3. Elegir el Comité Ejecutivo Seccional con carácter definitivo, sin perjuicio de la revocabilidad de los dirigentes.
4. No intentar ganar las delegaciones que el SNTE trate de constituir y, en cambio, formar comités delegacionales de la Sección Nacional en cada unidad, sean estos mayoritarios o minoritarios.
5. Hacer un llamado a la unidad nacional de los trabajadores de la UPN.
6. No incorporarnos orgánicamente a la CNTE, pero sí vincularnos de hecho con ella.
7. Participar en el aspecto académico. Luchar por la plena integración jurídica del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) a la UPN y por el establecimiento de órganos de participación: creación de academias y colegios y la elaboración de un Proyecto Académico verdaderamente democrático.
8. Cubrir los requisitos jurídicos formales sin subordinarse a ellos.

La Asamblea construyó con base en las discusiones realizadas en los centros de trabajo y en la problemática expuesta en la Primera Asamblea, un Pliego Nacional de Demandas, en el cual destacaron las siguientes: reconocimiento de la Sección Nacional UPN del SNTE; aumento salarial; regularización y participación en los procedimientos de admisión; inamovilidad (seguridad laboral); reinstalación de despedidos, constitución de las Condiciones Generales de Trabajo con participación de las bases; alto a la represión al proceso sindical y participación de la base en la Comisión Académica Dictaminadora.

La aproximación hacia el conjunto de la comunidad universitaria permitió la constitución de un Comité Intersectorial en el que convergieron los trabajadores administrativos de la Unidad de Ajusco y los estudiantes y profesores de esa Unidad.

En las condiciones anteriores, el Comité Ejecutivo Seccional (CES) convocó a la realización de un primer paro de labores para el día 16 de marzo de 1982.

A partir de esa fecha, las acciones de presión se sucedieron frecuentemente y cada vez con mayor contundencia, ello incluyó la toma de instalaciones, del periférico de la ciudad de México, huelgas de hambre, etcétera. La dinámica de construcción de la Sección Nacional se aceleró y se realizó el I Congreso de la Sección de los días del 14 al 16 de mayo de 1982, apenas a tres meses de la Segunda Asamblea. Para entonces, la identificación de las bases con la Sección se había desarrollado significativamente igual que su proyección hacia el exterior.

A partir de la fuerza desplegada por los trabajadores, las autoridades (tres rectores) aceptaron en los hechos,

como representantes de los intereses de los trabajadores al Comité Ejecutivo de la Sección Nacional UPN del SNTE. Ello significó la posibilidad de resolver los problemas laborales cotidianos de los centros de trabajo.

En cuanto al Proyecto Académico de la UPN, el proceso derivó de una primera etapa en la que la Sección Nacional participó en comisiones conjuntas con las autoridades para el replanteamiento del Proyecto, sin que se llegara a un acuerdo formal; hacia una segunda etapa en la que diversos compañeros exrepresentantes de la Sección se incorporaron a título individual en tareas de asesoría y en comisiones con las autoridades, hasta una tercera etapa en intervalos de 1986 a 1990 en la que la comunidad universitaria volvió a participar con las autoridades para definir el proyecto.

A partir de 1983 fueron elegidos por la base los coordinadores de academia en la Unidad Ajusco y se inició ese proceso en las unidades del SEAD. Se logró incidir con programas y representantes democráticos en el Consejo Académico de la institución y se inició (no culminó) la formación de un Colegio Académico Nacional. Desde 1982 se habían organizado foros académicos autónomos por la Sección Nacional participando también en los que organizó la CNTE.

Sobre el conflicto interno en el proceso democrático, habría que señalar que la división de los trabajadores por motivos ideológicos siempre se manifestó en el seno del Movimiento y afloró con mayor fuerza en los momentos de reflujo. En ciertos momentos, la intensidad de la lucha inhibió el desarrollo de las contradicciones, pero, una vez logrados los beneficios más importantes (basificación, normatividad laboral y homologación favorable y el avance democrático a nivel de las academias en Ajusco), las fuertes contradicciones ideológicas influyeron en la profundización y extensión del reflujo sindical; ello se conjugó con el fuerte desgaste experimentado entre la base trabajadora después de las extenuantes jornadas de movilización y de organización del periodo 1981-1983.

El problema se resume en los siguientes términos:

Desde la creación de la UPN se incorporaron profesores y trabajadores administrativos con diversa formación política, ideológica y sindical. Sólo una minoría tenía un avanzado nivel en esos aspectos y ellos se concentraban principalmente en la Unidad Ajusco.

Los trabajadores más politizados militaban o simpatizaban con diversos partidos políticos con o sin registro y la polarización entre ellos se manifestó también desde la Primera Asamblea de noviembre de 1983. Las posiciones principales; por una Sección nacional o por un Sindicato Independiente, expresaban posiciones político partidarias divergentes. La mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo Seccional había promovido la primera opción, mientras que entre los que propusieron la construcción de un Sindicato Independiente, sólo fueron electos una minoría muy reducida; ello determinó una confrontación que marcaría negativamente en adelante al Movimiento.



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

Cabe hacer notar que, en teoría, las diversas propuestas tenían que discutirse en el seno de las bases de trabajadores; pero, ello no fue así. La lucha entre posiciones mayoritarias y minoritarias no involucró a las bases trabajadoras.

Las fracturas dentro del Movimiento aunque estuvieron presentes durante todo su desarrollo, fueron agravándose después del Paro Nacional Indefinido de junio de 1983. La confrontación se profundizó entre el Comité Ejecutivo de la Delegación Sindical DIII 47 de los trabajadores administrativos de la Unidad Ajusco (la cual agrupaba a más de seiscientos trabajadores) y un grupo de académicos de esa unidad frente al proyecto de la Sección Nacional y el Comité Ejecutivo de ésta.

Se trató de una confrontación que no involucró sino al segmento de trabajadores más politizados quienes disputaron la dirección del movimiento desde un principio. La ausencia de discusión sobre las diversas posiciones en el seno de la base trabajadora fue el factor determinante del fracaso de los intentos de unidad entre las partes.

La confrontación fue grave porque implicó incluso la expresión de la contradicción en momentos de negociación frente a las autoridades y al CEN del SNTE y en el terreno de las acciones implicó que en la Unidad Ajusco no se realizaran algunas movilizaciones y paros acordados nacionalmente.⁴

El III Congreso Ordinario de la Sección Nacional celebrado los días del 12 al 14 de mayo de 1984 en la

ciudad de Querétaro, marcó el fin del periodo más álgido de movilizaciones sindicales en la UPN y el inicio de la declinación y desaparición de la Sección. En esa reunión se realizó un balance general de la experiencia iniciada en 1981; de lo alcanzado en los terrenos laboral, académico-institucional y sindical; del esfuerzo realizado y de las perspectivas del Movimiento. Se realizó el cambio de Comité Ejecutivo Seccional y se pasó a una etapa más caracterizada por la administración de las relaciones laborales que por la conflictividad de fondo con las autoridades. De alguna forma, los principales problemas de los trabajadores habían sido sustancialmente resueltos.

La necesidad de contar con una instancia como la Sección Nacional reaparecería a partir de 1992 con la descentralización de la institución.

En el periodo siguiente a la realización del III Congreso, varios de los exdirigentes de los grupos divergentes en el Movimiento se incorporaron en tareas y comisiones académicas y puestos de confianza; al grado que algunos de ellos llegaron a ocupar en la UPN los puestos de Rector, Secretario Académico, Director de Docencia, Director de Difusión y Director de Investigación. Ello, sin embargo, no produjo cambios sustantivos en el rumbo errático de la institución ni mejoró la perspectiva laboral y académica de la comunidad universitaria.

Los exdirigentes sindicales habilitados como funcionarios aplicaron fielmente las orientaciones marcadas por la SEP y fue notoria la distancia que establecieron con las bases trabajadoras de todo el país. Desde luego, lo anterior se combinó con el reflujo y la apatía que caracterizó, en lo general, la vida de la comunidad universitaria.

El periodo de lucha más álgido no sedimentó estructuras de participación sindical de base. Fue notable la distancia geográfica y política entre dirigentes y bases; las discusiones más importantes sobre los objetivos, contenido y rumbo del movimiento se concentraron mayoritariamente en las reuniones representativas. El conflicto interno entre las posiciones que se confrontaron no significó por ello, un proceso de aprendizaje y participación democrática en el que la base pudiera haber determinado críticamente las opciones a impulsar unitariamente y el perfil de las instancias sindicales formales en que se organizó.

El movimiento magisterial de Michoacán, 1989-1995

Abordamos aquí el nacimiento (en 1989) y desarrollo del *Movimiento Democrático Magisterial de Michoacán*,

(MDM), éste se habría de transformar en noviembre de 1994 en *Movimiento de Bases de los Trabajadores de la Educación de Michoacán*, (MBTEM). En marzo de 1995 esta fuerza alcanzaría su reconocimiento institucional conquistando el Comité Ejecutivo de la Sección XVIII del SNTE en Michoacán.

En enero de 1989, cuando se realizó el Congreso Seccional, siendo electo con los métodos tradicionales de corrupción y "acuerdos de alcoba" del charrismo, el Comité, se produjeron fuertes inconformidades en determinados sectores del propio charrismo, en amplios sectores de base y un grupo de activistas democráticos existente desde la década anterior.

En ese marco, la CNTE llamó a la realización de un paro nacional para el día 17 de Abril de 1989, por aumento salarial del 100 por ciento. Desde el mes anterior se había iniciado la movilización del magisterio de la capital del país.

Las bases de la Sección XVIII se incorporaron masiva, progresiva y aceleradamente al movimiento nacional. El Comité Seccional espurio, convocó a una marcha estatal en Morelia para respaldar a Jonguitud Barrios; al mismo tiempo que la CNTE convocó a luchar por aumento salarial. Los acontecimientos se sucedieron rápidamente: el repudio de las bases para Jonguitud; el reclamo de que el Secretario General espurio encabezara la lucha por aumento salarial; el desconocimiento de éste al no hacerlo, la organización por regiones, la toma de las instalaciones sindicales, las marchas y acciones estatales y regionales, los plantones y tomas de carreteras y el envío de una comisión para negociar con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (CEN del SNTE en la ciudad de México).

La Comisión Negociadora avanzó con base en la movilización de la base y firmó en el mes de mayo con el CEN del SNTE los siguientes: a) acuerdos la destitución del Comité Seccional espurio; b) la instalación de una comisión Ejecutiva, nombrada por el CEN del SNTE; c) la instalación de dos comisiones: una de vigilancia, integrada por el MDM y otra paritaria para gestoría y fijación del mes de octubre de 1989 para la realización del Congreso Extraordinario que elegiría al nuevo Comité Ejecutivo Seccional.

La Comisión Ejecutiva designada y avalada por Elba Esther Gordillo no pudo avanzar en la conquista de sectores amplios de base y al acercarse la fecha del Congreso (fijada, después de muchas presiones, para los días 13 y 14 de octubre de 1989), se dedicó a organizar el charrazo, en lugar del Congreso Extraordinario, con el apoyo evidente del CEN del SNTE y del gobierno del estado.

El Congreso Seccional antecedido de un Precongreso Democrático fue un parteaguas en la historia de la Sección XVIII del SNTE y de los movimientos sociales en Michoacán. Allí decenas de miles de trabajadores de la educación experimentaron por primera vez lo que significaba tener en sus manos el poder sindical y tener capacidad de decidir el rumbo de su organización.

Al tiempo que el Congreso Democrático sesionaba en Uruapan, Gordillo realizaba otro Congreso con sus incondicionales. De éste resultaría un Comité espurio con Getsemaní Viveros Maldonado⁵ como secretario General.

Como respuesta a lo anterior, se determinó un plan de acción que incluyó la toma de las instalaciones de la SEP en el estado y de la Sección Sindical, y se resolvió realizar un plantón indefinido en la ciudad de México. En unos cuantos días la base trabajadora cobró conciencia de la necesidad de la vinculación con otras fuerzas del pueblo y principalmente con la CNTE (a la que anteriormente muchos habían satanizado dadas las campañas de los charros). El plantón y las movilizaciones en el Distrito Federal se realizaron en octubre y noviembre de 1989. Al mismo tiempo se instaló un plantón estatal, fue una lucha en dos frentes, los trabajadores vivieron una intensísima experiencia de aprendizaje que les permitió comprender los alcances profundos de la lucha por la democracia sindical, la vinculación orgánica charros-Estado, la demagogia y la represión como armas cotidianas del régimen y sobre todo, la necesidad de acumular más fuerza para hacerse escuchar.

Después de agotar las diversas formas de lucha, incluyendo la huelga de hambre de compañeros de las diversas regiones y ante el inevitable levantamiento del paro de la Sección IX, la cual no se pudo integrar significativamente al plantón, las bases tomaron la decisión de levantar los plantones en México, D.F. y Morelia y el paro indefinido. Las mayorías que se habían movilizado en abril y mayo, no mantuvieron el ritmo de movilización de octubre-noviembre (aunque tampoco se sumaron al charrismo).

Una de las lecciones más importantes que dejaron a muchos trabajadores estas jornadas de lucha, fue que la combatividad de un sector de las bases no puede sustituir a la movilización de las mayorías y que no es suficiente con el apoyo pasivo de éstas para conquistar los derechos de todos.

La unidad del movimiento en la primera etapa, permitió ir probando en la práctica las formas organizativas (Consejos Centrales de Lucha Regional -CCL's-, comités de Lucha Delegacionales CLD, Plenos Estatales y Regionales de comités Ejecutivos Delegacionales); perfilándose después, contradicciones que tendrán repercusiones. Los Comités de Lucha por delegación van dejando su lugar a los Comités Ejecutivos estatutarios. Los CCL's regionales fueron adoptando diversas formas, grados de representatividad y funcionamiento; en algunos casos se van cerrando y funcionando como núcleos de activistas, por encima de otras representaciones de la base. Ello, en buena medida por la desmovilización de ésta y por cierta dosis de sectarismo y protagonismo de determinados activistas.

La asamblea delegacional, clave en la primera etapa del movimiento, como instancia de discusión, generación de iniciativas y acuerdos de la base, en este periodo (1990) empieza a decaer y a funcionar más como correa

de transmisión para impulsar las iniciativas de las instancias de dirección y para atender problemas domésticos. Pocas son las asambleas delegacionales que conservaron el vigor, la autonomía y la iniciativa hacia las estructuras generales del MDM.

Los activistas y los núcleos más politizados fueron marcando poco a poco el rumbo del movimiento e incidiendo en sus principales decisiones; ello desplegando un sorprendente ritmo de trabajo. Se reunía la Asamblea Estatal cada semana y la Dirección Colectiva trabajaba a toda su capacidad. De ésta se fueron retirando los representantes que esperaban los beneficios personales y el "sosiego" de un Comité tradicional charro.

El funcionamiento colegiado del Comité Ejecutivo Seccional Democrático como Dirección Colectiva a través de comisiones de trabajo, empezó a crear inconformidades entre quienes exigían que se le diera al Secretario General toda la personalidad que tiene, en un Comité Ejecutivo Seccional estatutario. En el MDM, éste suscribía toda la documentación como tal y así se presentaba ante los medios de información y ante el Estado y en toda instancia de negociación; pero dentro del Comité, su voto y sus argumentos contaban tanto como cualquier otro miembro de la Dirección.

Las profundas contradicciones que se desarrollaron en el seno de la Dirección, no se expresaron en el seno de las bases en virtud de que éstas delegaban en aquella, la deliberación y conducción del movimiento, con un virtual voto de confianza. La democracia de bases no llegó a cristalizar. La lógica de que basta con tener dirigentes honestos y apoyarlos para que todo marche bien se impuso, porque en efecto, se trataba de líderes honestos, pero sin suda, la democracia representativa fue, como en otras experiencias, un factor importante de despolitización y contención de la verdadera democracia.

Por su lado, avanzaba el proyecto de refuncionalización del control político dentro del SNTE. La legitimación del poder inaugurado por Gordillo por mandato de Carlos Salinas de Gortari; la necesidad de un ajuste de cuentas y deslinde del vanguardismo de Jonguitud; el impulso de las políticas modernizadoras del Estado en el sector educativo y la definición y propagandización del llamado "nuevo sindicalismo" como forma de reinserción del sindicalismo controlado por el Estado, fueron los motivos evidentes para la promoción y realización del I Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit, a principios de 1990.

En el nivel estatal continuaron las movilizaciones y el avance de MDM, manteniéndose la política de aislar al Comité Seccional espurio y sostener y ampliar la gestoría democrática. En esas condiciones se preparó y convocó al II Congreso Seccional Democrático Extraordinario, a realizarse en la ciudad de Morelia, en el mes de junio de 1990.

El Congreso resultó un significativo avance político del MDM: la asistencia de más de 900 delegados efectivos y fraternales y la presencia de invitados nacionales y

estatales de otras organizaciones fraternas; la movilización realizada para instalarlo y a la agenda de trabajo fueron evidencias de la potencia del Movimiento y de su creciente maduración.

En julio y agosto de 1990 el gobierno de Salinas de Gortari ensayó la represión a fondo para dismantelar el movimiento. Más de cien miembros de la dirección fueron apresados y varios torturados. Sin embargo, la vigorosa respuesta de las bases y del pueblo permitió la liberación, a los sesenta días, de los 17 maestros que permanecían en la cárcel.

En 1991, se convocó al III Congreso del MDM en la búsqueda de responder a las acciones estratégicas que el Estado estaba perfilando contra los maestros y la educación y en razón de los cambios y la efervescencia que se advertían en el escenario social y político de Michoacán. La problemática se inscribía en los siguientes términos:

- A. el charrazo del II Congreso Nacional Extraordinario que preparó las condiciones para imponer legalmente el modelo de "nuevo sindicalismo" y la desintegración del SNTE la descentralización ya anunciada,
- B. los cambios en el artículo 3o de la Constitución que le abrió las puertas de la educación pública a la iglesia y la profundización de la modernización educativa en cuya línea se anunció el salario profesional para mayo de 1992 y la carrera magisterial; así como la profundización en los cambios en contenidos y métodos de estudio, con el auxilio de los resultados de la llamada "prueba operativa", en marcha y
- C. el inminente periodo de agitación política en el estado por el cambio de gobernador y a fines de 1992, de todos los ayuntamientos.

El III Congreso debería enfrentar tales problemas; pero la atención se centró más en la definición sobre si se cambiaría o se reestructuraría a la dirección del MDM, dejándose de lado la atención de los graves problemas que lo habían motivado.

La dinámica del Congreso no permitió la obtención de resoluciones significativas para enfrentar la problemática externa; tampoco se pudo avanzar en la unidad interna. Al término del Congreso reinaba un ambiente de frustración, con el cual se inició un periodo sumamente duro para el desarrollo del Movimiento. Algún delegado sintetizó el resultado de este Congreso diciendo: "lo que no pudieron lograr desde fuera el charrismo y el Estado, lo ha logrado en la división interna"

El Movimiento no pudo articular una respuesta ante las acciones del Estado. Su plan de acción se vio reducido a la participación en las movilizaciones de aniversario: 10 de Abril, 1 y 15 de Mayo, 2 de octubre. La desmovilización de otras fuerzas sociales en Michoacán evidenció

Cuadro 1
Movimiento Magisterial en Michoacán: posiciones en el III Congreso del MDM

<i>Posición de la mayoría</i>		<i>Posición de la minoría</i>	
1.	La gestoría debe respetar derechos de la base. Está o no con el MDM es además una política que nos permitirá crecer, demostrando una nueva forma de sindicalismo para todos y no para grupos.	1.	La gestoría debe servir a los miembros del MDM, por ser los que se sacrifican, beneficiar a otros, es desmotivar a que sigan participando las bases y es injusto tratar a todos por igual.
	La gestoría tiene que hacerse con la movilización y aún sin ella si hay problemas urgentes que resolver. La actitud hacia la autoridad tiene que ser enérgica pero sin provocaciones cuando se respete al Movimiento.		La gestoría tiene que hacerse con fuerza de bases si queremos que nos oiga la autoridad la Dirección Colectiva se manera con apapachos con las autoridades y hace gestoría charra, a espaldas de las bases.
2.	El crecimiento del MDM es la principal tarea de todos. Es un error tratar de charros a todo el que no esté con nosotros. Debemos ser mucho más activos en convencer a la base apática o a la que anda con los charros, aislar a éstos de la base es una condición para derrotarlos definitivamente.	2.	El MDM se sostiene por sus principios. Hacer concesiones lo debilita. Ha habido tiempo para que se defina todo trabajador ante los dos proyectos. Es mejor pocos pero firmes, que una masa grande con gente inconsecuente. con el tiempo se acercarán los tibios y vacilantes.
3.	Las fuerzas con la que el MDM debe aliarse para avanzar son las que estén dispuestas a movilizarse con nosotros sin condiciones. A nivel estatal, es la CEOSP y a nivel nacional, el frente que el propio MDM ha impulsado en los encuentros que hemos promovido con sectores obreros, campesinos, populares y estudiantiles.	3.	Las alianzas que ha de establecer el MDM, son con las fuerzas más independientes. En la CEOSP hay organizaciones reformistas y hasta gobiernistas y esa coordinación inclusive se ha hecho un fantasma. A nivel nacional las alianzas no son los grupos más realistas y consecuentes.
4.	La dirección del MDM debe ser colectiva para rebasar las formas charras de los comités ejecutivos tradicionales, en los que un individuo se apropia de las decisiones que afectan a miles. Se debe respetar la representación estatutaria hacia el exterior, pero en su interior, cada miembro de dirección tiene un solo voto y toda la libertad de argumentar sus propuestas.	4.	Se debe respetar el acuerdo del Congreso de Uruapan que eligió a un Comité Ejecutivo estatutario y no a una Dirección Colectiva. El Secretario General es quien debe dirigir todo el trabajo del Comité, estar informado de todo lo que pasa con los demás integrantes para informar a la base. No debe menoscabarse su autoridad y personalidad tratándolo como a los demás. Por algo se le eligió a él como Secretario General.
	El trabajo en comisiones es más eficaz y democrático. El funcionamiento como Dirección Colectiva fue aprobado en el II Congreso del MDM.		Lo que se busca al desplazar al Secretario General es imponer las posiciones reformistas del grupo mayoritario de la Dirección Colectiva.
5.	La construcción de un proyecto de educación alternativa, en un compromiso de la CNTE desde su I Congreso de septiembre de 1990. No podemos quedarnos sólo en el rechazo declarativo de la modernización, porque eso no le afecta al Estado y porque dejamos al pueblo y al magisterio sin opciones ante la educación burguesa. Tenemos que construir un proyecto educativo proletario.	5.	Hablar de educación alternativa es desviar la atención de nuestros objetivos originales. Debemos mantener nuestras demandas de aumento salarial y democracia sindical. Insistir en el proyecto de educación alternativa es al final de cuentas desviar al MDM y hacerle el juego al Estado. La posición debe ser al respecto de rechazo total a la modernización educativa salinista. No olvidar que yéndose Salinas, pasa de moda esto como ha sucedido con otras reformas.
	Un Colegio Profesional, conformado como asociación civil, es un esfuerzo válido aprobado por un Congreso Estatal para avanzar en la investigación y en la lucha ideológica contra el Estado y los charros otras iniciativas así son bien recibidas. La construcción de un proyecto de educación alternativa requiere de un largo proceso en el que las bases tendrán que tomar su papel. El que se use una asociación civil no es negativo, el MDM ya tiene varias. Si lo que se impugna es que sea reconocida por el Estado, también el sindicato en el que estamos lo es y luchamos porque la fuerza del MDM sea reconocida por el Estado.		El Colegio Profesional es sólo una invención de ciertas personas para protegerse y seguir figurando después de que salga de la Dirección. Las bases no avalan ese proyecto porque es de cúpulas y no se ha discutido. Además, es una asociación civil reconocida por el Estado, lo cual es una traición al MDM
6.	Los bienes de la Sección XVIII fueron saqueados por los charros de Getzemaní y por los judiciales durante el desalojo. Los compañeros que por un tiempo tuvieron a su cargo esta tarea, pueden desmentir, sin dudas todas las acusaciones criminales y sin fundamento que se hacen y que golpean más que a individuos, al MDM.	6.	Los bienes de la tienda y de las oficinas sindicales fueron saqueadas por gente de la Dirección Colectiva. Deben responder ante las bases por ello, no puede salvarse de la responsabilidad nadie, hasta que se aclare en dónde están todos los bienes que habla.
7.	Los acuerdos del MDM son estatales, por lo tanto, obligan a todas las regiones, delegaciones e individuos, sean de base o de dirección. No respetar este principio es debilitar al Movimiento. No se puede cultivar a las bases de una región para obtener su apoyo para una posición de interés político particular, si eso fractura al MDM. El factor determinante de nuestro avance ha sido la unidad frente al enemigo. Los núcleos de dirección regional no deben imponerse sobre los acuerdos estatales porque así se desgaja en regiones el Movimiento. Tenemos que respetar a la minoría pero disciplinarnos a los acuerdos de mayoría como única forma de avanzar. Los grupos y corrientes tienen que someter sus intereses a los del conjunto del Movimiento.	7.	Las regiones tienen autonomía para decidir si cumplen o no los acuerdos estatales. Varios eventos estatales no son representativos o son manipulados y los consejos centrales de lucha regional y las bases de éstos, pueden deslindarse de esos acuerdos. Las principales decisiones deben tomarlas las bases en sus instancias regionales y desde ahí, ponerse de acuerdo con otras regiones. Tareas como la formación política, el trato con las autoridades o con los charros, no tienen que pasar necesariamente por la instancia estatal del MDM si lo avalan las bases de la región.
8.	Las acusaciones en contra de cualquier miembro de base o de dirección del MDM, debe registrarse por los principios democráticos; las acusaciones deben presentarse ante las instancias colectivas del MDM con pruebas serias y ante la presencia del acusado. Si es de la Dirección Colectiva, deben participar en el proceso las representaciones de todas las regiones. Si no se prueban las acusaciones, el MDM sancionará a quienes provocan la división del mismo (que es uno de los peores atentados en contra de esta lucha). Brigadear, calumniando sin fundamento y sin dar oportunidad de que las bases conozcan las dos versiones, es una práctica dolosa, ajena a los principios por los que luchamos.	8.	Hace tiempo que la Dirección Colectiva se desvió. La mayoría de sus integrantes ha traicionado al MDM, se han entregado al gobierno, apapachándose con las autoridades y algunos de ellos son policías infiltrados en el MDM para destruirlo. Para salvar al MDM hay que denunciarlos ante las bases. Así se les ajustarán las cuentas. Si se les deja hablar van a manipular, no tienen autoridad para organizar ningún Congreso, sólo la base en pleno puede hacerlo. La mayoría de la base está con esta posición que defiende los principios del MDM; los demás están controlados. Una persona manipula a la Dirección Colectiva y ésta a las bases de diferentes regiones, por eso hay que brigadear a éstas.

también la debilidad de las manifestaciones magisteriales de esos días.

Ante las medidas que el Estado adoptó en los terrenos salarial, laboral y de la modernización educativa, el MDM no logró movilizar a sus fuerzas. La parte mayoritaria avanzó en la realización de eventos como el Curso-Taller Nacional de educación Alternativa, en el verano de ese año y el II Congreso Estatal de Educación Alternativa, hacia los cuales, el grupo minoritario hizo el vacío.

A partir del III Congreso, las discrepancias pasaron al ámbito de las delegaciones y centros de trabajo y se convirtieron en un asunto de interés general para el Movimiento y aún para los charros y el Estado. Para estos últimos era cosa de que pasara poco tiempo para ver la desaparición definitiva del MDM.

Después del III Congreso fue posible definir con mayor claridad las discrepancias, y cómo se planteaban en aquel momento las principales (véase Cuadro 1).

El resto del año de 1992, las dos partes desarrollan dinámicas muy diferentes. Mientras la parte minoritaria se abocó *brigadear* diversas regiones, propagando sus posiciones, la parte mayoritaria, se dedicó a organizar para Octubre de 1992 el IV Congreso del MDM, según lo previsto en el Congreso de Uruapan, realizando a la vez diversos trabajos y foros de análisis sobre el cambio educativo que estaba imponiendo el Estado dentro del Programa para la Modernización Educativa; estaban por implantarse nuevos cambios en los libros de texto de primaria y se anunciaba la puesta en marcha de la carrera magisterial a partir de septiembre de ese año.

Al respecto, ya se había realizado un primer ejercicio de resistencia en 1989 en el marco del plantón en el DF; éste se sirvió de base para la discusión más organizada en el I Congreso del MDM de junio de 1990 y en febrero de 1991, cuando se realizó el I Foro Estatal de Educación Alternativa del MDM, el cual, a su vez, sentó las bases para la realización del I Congreso Estatal de Educación Alternativa, (octubre de 1991) en el cauce del también Primer Congreso Nacional de Educación Alternativa realizado por la CNTE en noviembre de ese año.

Pero, pronto se tuvo que reconocer que no es lo mismo criticar que levantar alternativas pertinentes en el terreno técnico pedagógico y en la formulación de planes, programas, libros de texto y metodología avanzadas y de contenido democrático.

Por lo anterior, se llegó a la conclusión de que si bien es indispensable resistir en lo inmediato, el avasallamiento de los cambios impuestos por el Estado en la dinámica acelerada del cambio modernizador, utilizando en el salón de clases, en la escuela y en las zonas y sectores, la creatividad, la imaginación y la organización del magisterio de base; también se convino en que se requería de un largo plazo para que maduraran y tuvieran viabilidad las propuestas de más fondo, construidas por los maestros en comunicación y articulación con los alumnos y padres de familia. Esta perspectiva se corroboró ante el lento

avance en este camino, por parte de las secciones hermanas de Oaxaca y la IX del DF, las cuales han sido, con Michoacán, las más avanzadas en estos esfuerzos.

La CNTE, por su parte, experimentaba la división interna. La experiencia de las jornadas de febrero-marzo de 1991, la habían dejado muy desgastada y con bajo poder de convocatoria. Si agregamos a ello que, por un lado, las fracciones radicales no tenían interés en resistir algo que, consideraban finamente "se acabaría con el sexenio" y que "podía desviar a la CNTE de la lucha por aumento salarial y democracia sindical" y por el otro lado, algunos grupos habían aceptado colaborar con el Estado en el programa modernizador, entonces, la capacidad de respuesta de la Coordinadora ante la modernización de la educación, no pasó de las consignas de rechazo y de esfuerzos aislados, expresados en los foros y congresos de educación alternativa realizados en medio del vacío que les hicieron muchos compañeros.

Por otro lado, al recordar los grandes esfuerzos que habían venido haciendo tantos compañeros maestros en Michoacán y en el país por lo que se ha llamado apropiarse de su materia de trabajo, no se podía dejar de observar, por contraste, el lamentable espectáculo que ofrecían los dirigentes charros y sus seguidores al hablar de la modernización educativa, en los actos ordenados y organizados por el CEN del SNTE, en los que campeaba la ignorancia, el cretinismo de los dirigentes y el seguidismo, de consigna con los que se apoyaba incondicionalmente a la modernización, incluso algunas de las estrategias de ésta, como la carrera magisterial y el salario profesional, fueron apropiadas como "conquista sindical", cuando se trataba de modelos de sobreexplotación importados e impuestos por el régimen. El velo transparente con el que se pretendía dar legitimidad sindical a esto era la Comisión SEP-SNTE en turno que trabajó en secreto desde 1989 hasta 1992.

En Michoacán la confrontación produjo, en los hechos la inhibición de esfuerzos organizativos para construir una respuesta educativa. Incluso, se dejó a la deriva el funcionamiento del Colegio Profesional de los Trabajadores de la Educación, A.C., (Coltem) formado para esos fines desde el seno del MDM y con el aval del I Congreso Estatal de Educación Alternativa.

Uno de los aportes del II Congreso de la Coordinadora en octubre-noviembre de 1992 fue justamente que se dio impulso a los esfuerzos de construcción de un Proyecto de Educación Alternativa y se resolvió precisamente realizar el II Congreso Nacional de Educación Alternativa.

Por otro lado, en la Sección XVIII, durante el otoño de 1994, la falta de respuesta por parte del gobierno a los problemas laborales del personal administrativo, desencadenó la movilización generalizada de los trabajadores de todas las regiones. La mayoría, sin participación activa en alguna de las corrientes sindicales puso en práctica una amplia gama de formas de lucha: paro indefinido, marchas, mítines, bloqueo de bancos, centros comerciales y

de carreteras, una marcha caravana a la ciudad de México fue bloqueada por la policía. El descontento de más de 50, mil trabajadores de la educación michoacanas se bautizó como movimiento de bases de los trabajadores de la educación de Michoacán (MBTEM) y logró uno de los más caros anhelos del magisterio de la Sección XVIII: la unificación.

La parte minoritaria del MDM durante las grandes jornadas de octubre-noviembre se evidenció como un proyecto en descomposición, sin brújula, promoviendo el levantamiento del paro indefinido en algunas regiones, en los mismo términos que lo hizo el grupo charro.

En el Congreso Seccional en febrero de 1995, ante la visible hegemonía del MBTEM, la que auguraba una segura derrota para las huestes institucionales, el gobierno del estado y el CEN del SNTE presionaron al máximo al MBTEM lo que produjo que en la elección del nuevo Comité Ejecutivo Seccional, el charrismo local encabezado por Elba Esther Gordillo, del CEN del SNTE y el gobierno del estado, obtuviera antiestatutariamente casi la mitad de las carteras. La Secretaría General quedó en manos del MBTEM.

La salida represiva fue siempre un riesgo, sin embargo, ello hubiera provocado más años de inestabilidad política en Michoacán, especialmente en una coyuntura decisiva en lo electoral y en un entorno nacional crecientemente conflictivo caracterizado por el emplazamiento del movimiento armado de Chiapas.

Conclusiones

La aparición de la CNTE en diciembre de 1979 le dio un sentido de unidad al proceso de lucha magisterial como respuesta sostenida del gremio ante los embates de las políticas de ajuste en el sector iniciadas primero con una posición de contención salarial y enseguida complementada con la pretensión de obtener el descontento de los trabajadores mediante los mecanismos tradicionales de control corporativo existentes en el propio sindicato; dentro de una estrategia global de modernización de corte neoliberal ensayada desde 1983.

En el caso de Guerrero, la gestación de la lucha magisterial tuvo como un claro motivo, la inconformidad del deterioro salarial y de las condiciones laborales de los trabajadores. En los casos de la UPN y de Michoacán, aunque ello fue también un factor desencadenante de los movimientos insurgentes, rápidamente en ambos casos el objetivo fundamental se trasladó al terreno directo del reclamo democrático y a los esfuerzos por incidir en el terreno de la materia de trabajo con la construcción de propuestas educativas y académicas de sentido democrático y de contenido transformador a favor de las mayorías.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, el camino del magisterio hacia la democracia es un camino altamente conflictivo. Éste tiene, como ya se planteó, dos planos

y cada uno de ellos está atravesado por una compleja trama de variables de orden político, económico y social.

En el plan del conflicto principal, el magisterio insurgente en los tres casos desencadenó luchas por la democracia desde el nivel más elemental como es el caso de exigir que sus dirigentes formales encabezen la presión y negociación frente al gobierno para lograr un mejor ingreso. La imposibilidad de tales dirigentes designados por el propio régimen, llevó a los maestros insurgentes a luchar por conquistar las instancias sindicales estatutarias (y a crear otras no estatutarias) para usarlas en la lucha por recuperar su ingreso.

En este nivel el conflicto por la democracia se mantiene en el ámbito intrasindical. Se trata de rebasar el poder del charrismo, en tanto que es un dique para avanzar en las reivindicaciones económicas. Cada jornada de lucha, por ello, volvió a empezar casi en la primera. La conquista de secciones democráticas demostró que la mayoría de los trabajadores seguía viendo el poder alcanzado como una herramienta para el logro de la reivindicación económica.

La meta de democratizar al SNTE como instancia de poder nacional se planteaba, especialmente en los casos de Guerrero y la UPN, como una aspiración todavía demasiado lejana y no asimilada de manera práctica por la base trabajadora. En el caso de Michoacán, ello se vio ya como algo realizable, a partir del papel jugado en los últimos congresos nacionales por las fuerzas de la CNTE.

En los casos analizados, se observa como la conciencia y la convicción de que es posible y necesario esforzarse por construir un proyecto de educación alternativa va de menos a más desde Guerrero a Michoacán. Si en el primer caso sólo se realizaban foros aislados sobre esta importante tarea, en el caso de la UPN y más en el caso de Michoacán, los esfuerzos cristalizan en la realización de Foros y Congresos cada vez más potentes y con planteamientos más elaborados y realistas, al grado que se suscribió por la Sección XVIII democrática en 1995 un compromiso para realizar con las autoridades estatales un proyecto de educación y cultura.

Precisamente, se advierte que el emprender tareas de amplia perspectiva histórica como la anterior, podría atemperar y encausar positivamente el conflicto interno en los procesos democráticos del magisterio.

Pero, en los casos analizados, todavía se advierte relación inversa: ante la elevación del conflicto principal contra los charros y las autoridades se produjo una disminución del conflicto interno de las fuerzas democráticas y viceversa, en fases de menor conflicto contra los charros y las autoridades, el conflicto interno creció.

El conflicto interno en el Movimiento Magisterial tiene causas profundas y son las que derivan de la diversidad de proyectos político-sindicales, los que a su vez se derivan de las opciones de poder que plantean las diversas fuerzas (en este caso, de izquierda). La lucha permanente

por la conducción de los procesos de lucha democráticos es natural, porque refleja las contradicciones existentes en cualquier sociedad, sin embargo, en las experiencias analizadas y suponemos que en muchas otras también, el conflicto se genera y se desenvuelve a partir de la dinámica dictada por los grupos más politizados y deja de lado la incorporación plena de las bases en estas disputas.

Debatir los proyectos alternativos en el seno de las bases no eliminaría pero sí encausaría el conflicto hacia el crecimiento político de todos los protagonistas del Movimiento, más que hacia la capitalización por parte de sus enemigos.

¿Es posible construir una cultura de la tolerancia y de la unidad real en la acción? En el caso de Guerrero ello fue posible desde el principio entre los maestros de la Región de la Montaña, dadas las raíces de su vida comunitaria. Es muy posible que la ausencia de rompimientos graves en el Movimiento Magisterial de Oaxaca se explique también de esa manera. Igualmente fue posible en los momentos álgidos de los tres movimientos abordados porque en ellos el protagonismo y la discusión de las bases crecía en las asambleas y movilizaciones y rebasaba cualquier dinámica divisionista. El conflicto interno se mantenía dentro de los causes razonables de la vida democrática.

La cuestión entonces radica en cómo lograr que las bases mantengan su protagonismo más allá de coyunturas y el mismo se convierte en parte de su forma de ser y de hacer como colectivo.

Tal vez el análisis de entorno ofrezca algunas respuestas. En efecto, el canibalismo de la izquierda en el mundo, pero especialmente en América Latina y en México ha sido reconocido, sin embargo no es inevitable. El conflicto interno de la izquierda mexicana se exacerbó durante un largo periodo. Paradojicamente, ese periodo corresponde al que se abre hacia el fin del sexenio de Lázaro Cárdenas y parece que se va cerrando con el ascenso de su hijo Cuauhtémoc como figura política unitaria de gran parte de la izquierda nacional.

Pero, los tres movimientos incluidos en este trabajo se desarrollaron todavía en una etapa marcada por las graves y estériles disputas protagonizadas por la izquierda política y ello tuvo serias repercusiones en el seno del magisterio democrático como se observó en los tres casos.

En el plano general de la lucha de los maestros por tomar en sus manos a su sindicato y por ensayar en México un modelo educativo democrático, es difícil avizorar el atenuamiento del conflicto.

En efecto, la profunda y extendida conflictividad protagonizada por los maestros llevó al Estado mexicano a incorporar como uno de los ejes modernizadores el de la descentralización. Con ello, pretendió eliminar el espacio nacional de articulación de estos conflictos, con la cual, aminoraría la desestabilización que modelo a implantar

desde principios de los ochenta y ofrecería una mejor imagen a los inversionistas externos.

Pero si como vimos en los tres casos, el origen del conflicto en éste y en los demás gremios es el propio modelo económico y social, la conflictividad continuará sin duda, más allá de las formas centralizadas o descentralizadas del aparato sindical. La rigidez de las estructuras de control impuestas por el Estado y el carácter general de su política contra todos los asalariados, obligó a los maestros a unir sus esfuerzos contra el régimen con otros sectores.

El papel de los grupos dirigentes politizados del magisterio fue importante, pero no suficiente para construir una conciencia colectiva de carácter clasista en el magisterio. Sin duda, el ya largo proceso de lucha de este grupo ha sedimentado nuevos niveles de conciencia en miles de maestros. La democracia representativa antes que la democracia de bases despoltizó y contuvo el avance desde abajo.

Por otra parte, en cuanto al nivel más alto de la conciencia al que puede aspirar un maestro, que es la concepción de una nueva sociedad y de una nueva educación como obra colectiva y democrática, falta mucho terreno por recorrer.

Podemos identificar el desarrollo de los tres movimientos magisteriales considerados, dentro de un periodo de transformación drástica de la política educativa, implementada por el Estado mexicano dentro de su estrategia de respuesta a la crisis del sistema, la cual se manifestó en el terreno económico desde los últimos años del sexenio 1970-1976 y tuvo su más drástica expresión en 1982-1983.

Las historias de estos movimientos no han concluido. La mayoría de los actores de estos relatos continúan haciendo en su espacio la historia contemporánea dentro del escenario más conflictivo que haya experimentado el país durante décadas; por ello, los saldos están aún por obtenerse y las conclusiones definitivas por escribirse. Por lo anterior, terminamos estos testimonios con algunas reflexiones preliminares:

1. los movimientos magisteriales aquí reseñados, forman parte de la conflictividad social desatada con la aplicación del llamado modelo neoliberal de reestructuración de la sociedad mexicana, ensayado por el Estado mexicano en articulación con el gran capital nacional y extranjero; ello, como intento de salida a la crisis profunda que vive el sistema capitalista en su conjunto. Este modelo tiene dimensiones mundiales y su aplicación en México ha avanzado con un costo social que se ha evidenciado como impagable por el régimen. El emplazamiento Zapatista de 1994 y del Ejército Popular Revolucionario (EPR) y otros grupos armados desde 1996; así como el desarrollo de la insurgencia civil en general y de los nuevos fenómenos de amplio rechazo por

la vía electoral al bloque en el poder, permiten avizorar un agudizamiento creciente de la lucha de clases que podría hacer insostenible en el corto plazo la marcha de las políticas actuales y podría significar el fin de una hegemonía política instaurada en 1929.

2. Los maestros constituyen un sector social de gran peso político por su activa presencia en todos los rincones del país y por tratarse de un conjunto organizado de asalariados, portadores de conciencia social y de influencia hacia otros sectores, como no existe otro. Su despertar político en 1979 con el nacimiento de la CNTE, tuvo repercusiones profundas y de largo plazo todavía hoy muy difíciles de cuantificar.
3. El Estado mexicano y las instancias del gobierno federal y estatal han mantenido una obsesiva hostilidad y cerrada posición ante los movimientos magisteriales porque en diversos momentos han constituido fuerzas capaces de enfrentar el proyecto dominante y de control sindical nacional y por su capacidad de convocatoria hacia otros sectores en el país
4. El vigor de los movimientos fue puesto a prueba en diversas circunstancias desde 1979, al someterseles a toda clase de presiones y estrategias para lograr su derrota o su control. El régimen probó todas las medidas: la cooptación, el soborno, la amenaza, la represión policiaco-militar y administrativa y la promoción de su división interna. Todo ello no logró destruir a estas fuerzas y es evidente que al conservarse las causas fundamentales que les dieron origen, se puede explicar su preservación y las potencialidades de su desarrollo.
5. Los tres movimientos pasaron por fases de desarrollo que frecuentemente se encuentran en otros movimientos sociales: la gestación espontánea a causa de motivaciones colectivas, la cresta (en estos casos varias) de máxima movilización, el avance y logro de triunfos parciales que van consolidando y estabilizando las fuerzas, el reflujo recurrente y combinado con los momentos de reanimación; los procesos de maduración política de activistas y dirigentes, la gestación y desarrollo de las contradicciones y del conflicto internos que provocaron cierta parálisis o freno en el avance de las fuerzas como producto de la lucha ideológica y finalmente un saldo político favorable del papel jugado en la sociedad y en términos de los intereses de las mayorías.
6. Con la aparición y preservación de los Movimientos Magisteriales hubo sin duda, un cambio trascendente en la vida de los maestros. Aún aquellos que no intervinieron nunca en las acciones pueden registrar ya, un trato diferente de las autoridades y de los

charros. Estos, han tenido que cambiar su trato a los trabajadores. Cuentan todavía a su favor, por cierto, con el atraso político e ideológico de determinados sectores de base que mantienen un condicionamiento hasta psicológico hacia la figura del "dirigente" formalmente reconocido por el Estado. Este fetichismo se arraigó tan profundamente, que muchos trabajadores reconociendo lo nefasto del papel de los charros y la identificación incondicional de éstos con la autoridad, se siguen subordinando a sus designios.

Qué pueden esperar los trabajadores democráticos en la coyuntura histórica que se ha abierto en México, lo menos que pueden esperar es que el despertar social y político de las grandes masas alcance, por necesidad, la vida en los centros de trabajo y en los sindicatos.

De cualquier manera, a pesar de los riesgos de retrocesos y parálisis temporales que pueda haber respecto de su papel transformador, los movimientos magisteriales son ya un patrimonio de todos los asalariados y del pueblo mexicano. Ellos estarán seguramente presentes en las primeras filas impulsando las jornadas libertarias del porvenir.

Notas

¹ Croresimog, "Toda la verdad sobre la lucha de los maestros de la región de la montaña de Guerrero", en *folleto de la Comisión de prensa y propaganda*, Tlapa, (Guerrero), noviembre de 1989, p. 14

² Comisión de propaganda del CCLMG, "CCL", núm. 2, órgano de la comisión de Propaganda del Consejo Central de Lucha, de Guerrero, Chilpancingo, Mimeo., 21 de noviembre de 1980. En este documento se establece dentro del aparatado de "Plan de Acción" lo siguiente: "27 de Noviembre: Paro de labores de 12 horas. Se emplaza al Comité Ejecutivo Seccional para que se sume a la movilización. En caso de no hacerlo se levantarán actas de desconocimiento que en forma oficial serán presentadas el día 10 de diciembre próximo".

³ Acta formal de la primera asamblea nacional resolutive de los trabajadores de la universidad pedagógica nacional, fotocopia, Ajusco, D.F., 23 y 24 de noviembre de 1981, p. 8.

⁴ Sobre los términos del conflicto interno del Movimiento se elaboraron diversos documentos por los protagonistas. El momento culminante de la confrontación fue durante la celebración del I Congreso Extraordinario de la Sección Nacional realizado en Zamora, (Mich.) los días del 8 al 10 de octubre de 1983. De hecho, allí se dio un rompimiento casi total debido a las mutuas acusaciones que se vertieron y a la dinámica de acciones unilaterales que se desarrollaron en adelante por la Sección Nacional por un lado y por la Delegación D III 47 y el grupo académico hegemónico en la Unidad Ajusco.

⁵ Este oscuro "cuadro" emergió de una prolongada pugna entre los candidatos promovidos por los exvanguardistas michoacanos y los seguidores de Gordillo, promotores del llamado "nuevo sindicalismo". Así fue desbandado en el último momento Alfredo Esquivel, por Getzemaní, quien inició y terminó "su mandato", en medio del repudio y hostilidad de las bases democráticas, experimentando incluso el juicio político público de julio de 1990. En 1994 fue compensado por sus jefes como *Responsables de Acción Ciudadana del PRI* estatal y como miembro del Consejo Político Nacional del SNTE.

Condición de género entre las huicholas de Nayarit*

Lourdes C. Pacheco**

Se acostumbra regalar jovencitas a los hombres mayores de la comunidad que han quedado solos. En este caso, la jovencita se convierte en el apoyo del señor y lo acompaña en su vejez. El señor, a su vez, acuerda con la familia encargarse de la manutención de la niña-joven a cambio de que permanezca con él hasta la muerte. En estos casos, el hombre, mucho mayor que la niña, la toma por esposa y la mantiene apartada del resto del grupo.

Introducción

En las comunidades indias los derechos humanos atraviesan por la condición étnica ya que el sistema de valoración parte de principios distintos a los difundidos por la cultura occidental. Por ello, la situación de los derechos humanos de las mujeres debe verse como parte de las normas consuetudinarias aceptadas por el grupo y por los valores vigentes a su interior, los cuales, en ocasiones, son distintos de los existentes en la sociedad mestiza. Dentro de la comunidad huichola en el noroccidente de México las mujeres tienen una participación específica derivada de su condición de género.

Lo que posibilita la ley

A partir de 1992 se modificó el artículo 4o. de la Constitución general del país para reconocer la composición pluricultural sustentada en los pueblos indios. Se otorgó a la ley la obligación de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizar a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del

Estado. A partir de esa reforma, las Constituciones estatales han sido modificadas para incluir el reconocimiento de los pueblos indios. Aunque la adaptación en cada entidad federativa introduce diversas versiones del texto constitucional, es preciso destacar la obligatoriedad referida a *promover el desarrollo de los usos y costumbres* y su relación con los derechos humanos de las mujeres indias.

Lo que permite la costumbre jurídica

Dentro de los pueblos indios las mujeres tienen una participación específica derivada de su condición de género. En general, a ellas corresponden las labores de reproducción biológica y culturización de las sucesivas generaciones. Si se observa el papel de las mujeres al interior del grupo se podrá apreciar, desde fuera, que existe una situación subordinada a la autoridad masculina y generacional. Esto último porque los cargos de autoridad recaen en personas de edad avanzada.

A primera vista, en las comunidades indias los derechos humanos atraviesan por la condición étnica, ya que el sistema de valoración parte de principios distintos a los difundidos por la cultura occidental. Por ello, la situación de los derechos humanos de las mujeres no puede verse aislada de las normas consuetudinarias aceptadas por el grupo y por los valores vigentes a su interior, los cuales, en ocasiones, son distintos de los existentes en la sociedad mestiza. Vale la pena preguntarse sobre cuáles son los usos y costumbres que la norma constitucional obliga a

*El presente documento se realizó con base en el trabajo de campo de la investigación: "Derechos humanos e impartición de justicia entre las mujeres huicholas", la cual contó con el apoyo de la Subdirección de Apoyo a Organismos Civiles del Instituto Nacional Indigenista y de la Universidad Autónoma de Nayarit.

**Investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit, UAN.

imep

POLITICA MEXICANA PANORAMA Y SIGNIFICADOS

Es un conjunto de servicios informativos acompañados de análisis e interpretaciones sobre los más importantes acontecimientos de la vida política de México y de su relación con el mundo.

CLAVES POLITICAS. Servicio que contiene análisis político sobre los acontecimientos más relevantes de cada *semana*.

PERSPECTIVA POLITICA. Ensayo interpretativo *mensual* de la situación de la política mexicana y de sus repercusiones en todos los ámbitos de la vida nacional e internacional.

PERSPECTIVA ECONOMICA. Ensayo interpretativo *mensual* de la situación de la economía mexicana y su comportamiento en el contexto internacional.

EXPEDIENTES. Servicio mensual en el que se concentra la información documental, estadística e histórica de carácter económico, político y jurídico que fundamenta los análisis e interpretaciones de los hechos políticos de México que el IMEP realiza.

Estos productos se envían por mensajería. Para mayor información comunicarse al INSTITUTO MEXICANO DE ESTUDIOS POLITICOS, A.C. a los teléfonos 598-6520, 598-6430. FAX 611-0080.

promover y preservar en el caso de las mujeres indias. ¿La costumbre jurídica puede ser equiparable a las normas de derechos humanos en general?

El Convenio 169 artículo primero de la OIT obliga al Estado mexicano a reconocer a los indios como sujetos de derecho:

“El presente convenio se aplica:

- a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial.”

Por lo tanto, las costumbres y tradiciones de las etnias se convierten en la fuente de reconocimiento de los derechos constitucionales en el país.

A partir del estado actual de la Constitución mexicana, las costumbres y tradiciones de los pueblos indios están en vías de convertirse en norma obligatoria oponible a terceros. Sin embargo, vale la pena preguntarse sobre cuál es el contenido de esas normas en relación con los derechos humanos de las mujeres indias.

La situación de los derechos humanos de las mujeres indias han carecido de especificidad al ser vistas las

comunidades indias como una unidad, como colectividades, sin realizar identificaciones de género. Además, la situación de los derechos humanos de las mujeres deben ser analizados desde la percepción de las propias mujeres ya que al final de cuentas son ellas las que tendrán que decidir qué de las normas comunitarias debe prevalecer y qué deberá transformarse.

Los derechos humanos y la costumbre jurídica

Dentro de las comunidades huicholas de Nayarit, la situación de los derechos humanos de las mujeres está caracterizada a partir de situaciones específicas, algunas de las cuales son las siguientes:

mujeres desde los ocho años. A partir de los ocho años las mujeres huicholas pueden ser consideradas mujeres. Ello ocurre por la práctica de apartar a las niñas para matrimonios futuros. Las niñas pueden ser comprometidas por los padres para otorgarlas en matrimonio de acuerdo a las normas estipuladas por el grupo. En estos casos, las jovencitas carecen de voluntad para concertar sus propias uniones.

Cuando una muchacha es pedida desde niña, la familia asume la reponsabilidad de cuidarla, por lo tanto, la familia es la principal interesada en que el matrimonio se consume lo más pronto posible. Esperan que la niña tenga los primeros signos de maduración sexual para entregarla a la familia del esposo.

A Elisa la dieron a los 9 años. Elisa fue apartada cuando tenía 8 años. El señor tenía entonces 22 años. Elisa dice que un año después fue entregada realmente al señor, pero éste se esperó a que ella engordara un poco, puesto que tenía cuerpo de niña. Una vez que engordó, el señor la tomó como esposa. Durante ese tiempo ella vivió en la casa del señor haciendo los quehaceres junto con las hermanas del señor.¹

A María la dieron a los 12 años cuando quedó huérfana. Su padre la dio a un señor que tenía 30 años. Vivieron juntos 8 años hasta que mataron al esposo.

A las mujeres jóvenes las cambian por cerveza

Los padres son los dueños de sus hijas, por eso las pueden regalar a otros hombres. De la Rosa narra el caso de un señor que regaló a su hija a cambio de un cartón de cerveza. Cuando los familiares de la muchacha denunciaron al hombre éste fue llevado a la cárcel. Sin embargo, la defensa del hombre radica en que él no se llevó a la muchacha sino que ésta le fue regalada por el padre. Como se observa, las mujeres carecen de poder de decisión sobre si mismas, pueden ser regaladas o vendidas entre los hombres.

Una muchacha no sabía hablar bien. Una vez su padre se la llevó a donde había baile para que bailara. Su papá

estaba borracho, la muchacha era poquito muda, era tonta. Su papá borracho le dijo a un amigo que le comprara un cartón de cerveza, él lo compró y se lo dio. Luego el papá le dio a la muchacha, empezó a bailar con ella. Bailando, el hombre se la sacó pal monte porque fue cambiada por un cartón de cerveza.²

El matrimonio de los jóvenes es concertado por los padres

El matrimonio huichol también ilustra acerca de que la decisión sobre las mujeres y los jóvenes recae en los padres de ambos. Son los padres quienes hacen los arreglos para que los hijos se casen. Una vez que se hubieron intercambiado regalos y el muchacho arrimó la leña suficiente a la casa de la muchacha, entonces se procede a consumar el matrimonio. Si la muchacha fue cuidada lo suficiente por su familia y se conservó intacta, es tomada por el hombre como su mujer para siempre. Sobre ella, no tiene derecho de regañarla, golpearla o abandonarla.

Alejandro Parra (1994), huichol de 19 años, relata "Cómo hablamos a las muchachas y cómo nos casamos":

Nosotros, los huicholes, cómo hablamos a las mujeres y cómo nos casamos. Así, el padre pide a una muchacha para su hijo, se ponen de acuerdo cuando se van a casar se llega el día. En la tarde, los acuestan a los dos, les ponen comida en un solo plato, una tortilla, el agua. Les dan consejo. Ya que se casan, el hombre lleva a su mujer para su casa. El papá le dice: tienes que llevar seis veces la leña. Ya los ajusta. Así es como paga, así es como nos casamos.³

Las niñas-jóvenes son regaladas a los cantadores viejos

Se acostumbra regalar jovencitas a los hombres mayores de la comunidad que han quedado solos. En este caso, la jovencita se convierte en el apoyo del señor y lo acompaña en su vejez. El señor, a su vez, acuerda con la familia encargarse de la manutención de la niña-joven a cambio de que permanezca con él hasta la muerte. En estos casos, el hombre, mucho mayor que la niña, la toma por esposa y la mantiene apartada del resto del grupo.

Estos casos ocurren debido, a la pobreza del grupo huichol. La imposibilidad de las familias de mantener a toda la prole, las conduce a acomodar a las niñas lo más



FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.



FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

pronto posible para evitar la manutención. También con eso, se puede adquirir influencia en el grupo, ya que los señores a quienes se les regala, son, con frecuencia, los marakames (cantadores-sacerdotes) del grupo étnico.

Las niñas-mujeres son regaladas, sobre todo, a los cantadores viejos. El relato "A mi abuelo le regalaron una muchacha", narra dos casos de regalo de niñas. La primera niña fue regalada al cantador porque la familia era muy pobre. Después, le regalaron una niña de doce años la que se quedó a vivir con el cantador viejo.

Mira, mi abuelo ya es mayor de edad, y mi pobre abuela ya murió, ella todavía no era tan viejita, nomás se enfermó y ya no se alivió, ya pasaron como dos años. Mi abuelo no ve, está ciego, también él se enfermó de la vista y no se alivió, así quedó. Pero así es curandero, cantador y tiene poquito ganado. Cura a la gente, le dan dinero y así se mantiene. Cuando murió mi abuela, a los poquitos días un señor llamado Francisco le dio a su hija a mi abuelo para que se casara con ella. El señor que dio a su hija estaba muy necesitado, no tenía qué comer, por eso hicieron eso. Pero lo trataron muy mal, le hicieron que vendiera un toro, mi abuelo lo vendió, les hizo caso... La muchacha después se fue. Después, le dieron a otra

niña como de doce años. Ella sí vive con él, porque fui en semana Santa con ellos, estaban juntos. Cuando llegué le dije a la niña: mata un pollo para que coma Rafael, hazle de comer... Tiene suerte porque dicen que cuando estaba joven nunca tuvo una mujer nueva, la que tenía dicen que se la llevó ya viuda, por eso ahora está muy contento porque tiene una mujer nueva...⁴

A las mujeres jóvenes las intercambian entre sí

Las niñas y jovencitas de la etnia pueden a su vez, ser intercambiadas. Carecen de individualidad. En los casos en que una mujer comprometida decide escoger otro hombre del grupo, o de otro grupo, su lugar es sustituido por la hermana siguiente. Ello, siempre y cuando sea aceptado por la familia con la cual se tenía el compromiso.

Un poco antes de cumplir 15 años Otilia (huichola) escapó con un muchacho cora. El padre de Otilia la persiguió y la trajo de regreso a la casa familiar. Otilia había sido prometida en matrimonio, desde la edad de 6 años, con Ramiro, un huichol de una comunidad cercana. Desde esa fecha, la familia de Ramiro había entregado diversos regalos a la familia de Otilia. La familia de ella, sobre todo, la madre, se convirtió en la vigilante de la hija

y en quien tenía que cuidar porque ésta se mantuviera virgen para ser entregada al futuro esposo. También la madre la entrenaba en los quehaceres de las mujeres huicholas. Después de la fuga, Otilia fue amarrada y azotada por su madre, quien descargó la ira de la familia en el cuerpo de la muchacha.

La familia estaba en un conflicto ya que los padres debían responder a la familia de Ramiro por la vigilancia de Otilia. Para resolverlo, el padre ofreció a Lupe, -la siguiente hermana-, a la familia de Ramiro, en lugar de Otilia. Para suavizar el intercambio, la familia de Otilia debió llevar regalos a la familia de Ramiro. Después de ruegos, la familia del esposo aceptó el intercambio. En este caso, Lupe fue entregada a los trece años a la familia de Ramiro, la hija fue entregada muy joven para evitar la fuga como respuesta a la no aceptación de la decisión de los adultos⁵

Los cantadores apartan a las jóvenes para si mismos

Angela tenía 15 años cuando un cantador la pidió a los dioses para él. El cantador tenía tres esposas y quería que Angela se convirtiera en la cuarta. La madre de Angela no estuvo de acuerdo con los designios del cantador,

quien alegaba haber pedido la muchacha a los dioses y éstos habían accedido a dársela.

La madre de Angela permitió que ésta se juntara con un huichol joven de Pochotitán. El cantador vaticinó desgracias sobre Angela y su familia ya que Angela estaba destinada a él. Al año siguiente, el esposo de Angela y su suegro, sufrieron un accidente al estar trabajando en la construcción de un camino comunitario. Un cerro se derrumbó y como consecuencia, el suegro perdió la vida mientras el esposo quedó imposibilitado para trabajar durante un año.

Angela perdió el apetito y poco a poco se desnutría. Había tenido dos hijas. Al año siguiente del accidente del esposo, murió su segunda hija. El cantador dijo que era el castigo por desobedecer el designio de los dioses. La niña tenía una fuerte desnutrición.

La impartición de justicia

Entre los huicholes tanto los hombres como las mujeres perciben diversas situaciones de injusticia. Entre las sobresalientes a partir de los textos pueden destacarse las siguientes:

las mujeres comparten el destino asignado a la familia. De esta manera, si la familia se traslada a un lugar



FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

específico con motivo de la enemistad del padre con los habitantes de un lugar, las mujeres deberán seguirlos en ese cambio. Las mujeres carecen de decisión sobre el lugar donde deberán habitar.

Las amenazas permanentes. Las mujeres solas tienen diversas amenazas sobre su integridad. Ellas se refieren a ataques sexuales por parte de miembros del grupo pero también por parte de mestizos. De ahí que en gran medida, las mujeres perciben la soledad como indefensión, lo cual las orilla a aceptar ser la segunda o tercer esposa del marido de la hermana.

La carencia de decisión sobre el cuerpo. Las mujeres jóvenes carecen de decisión sobre su propio cuerpo. Las mujeres son comprometidas para ser entregadas en matrimonio desde temprana edad y muy difícilmente pueden oponerse a la decisión de los padres.

Las mujeres están disponibles para todos los hombres. Incluidos los hombres de su grupo familiar, hermanos, tíos o padre. En el caso del matrimonio de hermanos, uno de los dos se cambia el apellido para no dar a conocer el parentesco ante los mestizos. Las mujeres del grupo huichol son consideradas como tal por todos los miembros del grupo.

Las mujeres son intercambiadas por cigarrillos o cervezas. Como los padres son los propietarios de las hijas, las regalan a cambio de una cajetilla de cigarrillos o por cerveza.

Las mujeres carecen de poder ante un hombre para demandar matrimonio monogámico. Esto ocurre porque la poligamia tiene como límite el número de mujeres que cada hombre pueda sostener de acuerdo a los parámetros del grupo.

¿Derechos humanos étnicos, justicia india?

El papel asignado a las mujeres por la colectividad está basado en la reproducción biológica del grupo. Desde este punto de vista, las tareas asignadas en diversos momentos de la vida de las mujeres tienden a que éstas cumplan eficientemente el papel asignado. Ellas aceptan ese rol. Las mujeres más grandes se convierten en entrenadoras de las mujeres jóvenes en ese cumplimiento.

En los casos en que las mujeres escapan al cumplimiento de roles asignados ocurren desequilibrios en la comunidad según la percepción de los hombres. De ahí que la costumbre, repetida año con año, tienda a reafirmar los roles de las mujeres en la vida cotidiana. Cuando las mujeres se niegan a cumplir el papel asignado, las autoridades tradicionales establecen castigos para ellas. La primera autoridad es la familiar, ya que las mujeres más grandes se convierten en las cuidadoras de las hijas pequeñas. Son también las mujeres mayores de la familia las que ejercen los castigos hacia las jóvenes.

La vigencia del derecho consuetudinario. Al interior de la comunidad se observa el cumplimiento del derecho consuetudinario en el cual la situación de las mujeres tiene un papel específico, derivado de la cosmogonía

del grupo y las normas validadas a partir de la organización social. El derecho consuetudinario aplica sanciones de acuerdo al papel asignado a las mujeres en la comunidad.

La ausencia de voluntad consensual en la celebración de matrimonios. La práctica de comprometer a las mujeres en matrimonio desde el momento del nacimiento o a muy temprana edad evita que las mujeres elijan sobre su futura pareja. De acuerdo con las normas del grupo, ello otorga seguridad a las mujeres. Las mujeres huicholas actualmente establecen otros mecanismos para escapar del designio de los adultos. Uno de ellos consiste en juntarse con un hombre distinto al comprometido, aún cuando esto puede ocasionar castigos corporales y provocar conflictos entre las familias. La desobediencia del designio familiar ocasiona la desprotección por parte de la familia de la mujer, ya que prácticamente la dejan a su suerte.

La permisividad de la poligamia masculina como una forma de matrimonio huichol. Aunque esta práctica puede ser interpretada como una estrategia demográfica de sobrevivencia del grupo ya que permite incrementar la tasa de nacimiento, otorga a las mujeres una situación de jerarquización entre ellas mismas. La primera esposa adquiere poder en la selección de las esposas sucesivas.

La existencia de castigos específicos para las mujeres. Los castigos de las mujeres huicholas están determinados por el cumplimiento o no cumplimiento de las normas observadas en el derecho consuetudinario vinculadas al papel reproductivo de las mujeres.

Las indias jornaleras agrícolas

Fuera de la comunidad, las mujeres huicholas se trasladan a realizar labores de jornaleras agrícolas en los cultivos del tabaco, del cacahuate, del frijol y del café, entre los más importantes. En esa situación laboral, se observan situaciones de injusticia como las siguientes:

condiciones laborales de extrema explotación. La incorporación de las mujeres como jornaleras agrícolas dentro de grupos domésticos en el cultivo del tabaco, hace que éstas carezcan de condiciones laborales mínimas. En el cultivo del tabaco las jornaleras indias viven en el tabacal durante el tiempo que dura la recolección de la cosecha viviendo debajo de una ramada y bajo la sombra de los árboles cercanos. Toman agua de los canales cercanos y prácticamente viven a la intemperie.

En la parcela las mujeres cortan las hojas de tabaco en las primeras horas de la mañana teniendo cuidado de cortar sólo hojas maduras. Antes de que el sol las caliente, las trasladan bajo la ramada donde se sientan a ensartarlas en la aguja (de un metro de largo), de la cual pasarán a colgarla en cuerdas de cerca de seis metros de extensión. La sarta será cuidada por las mujeres al mismo tiempo que permanecen sentadas haciendo otras más. Los hijos

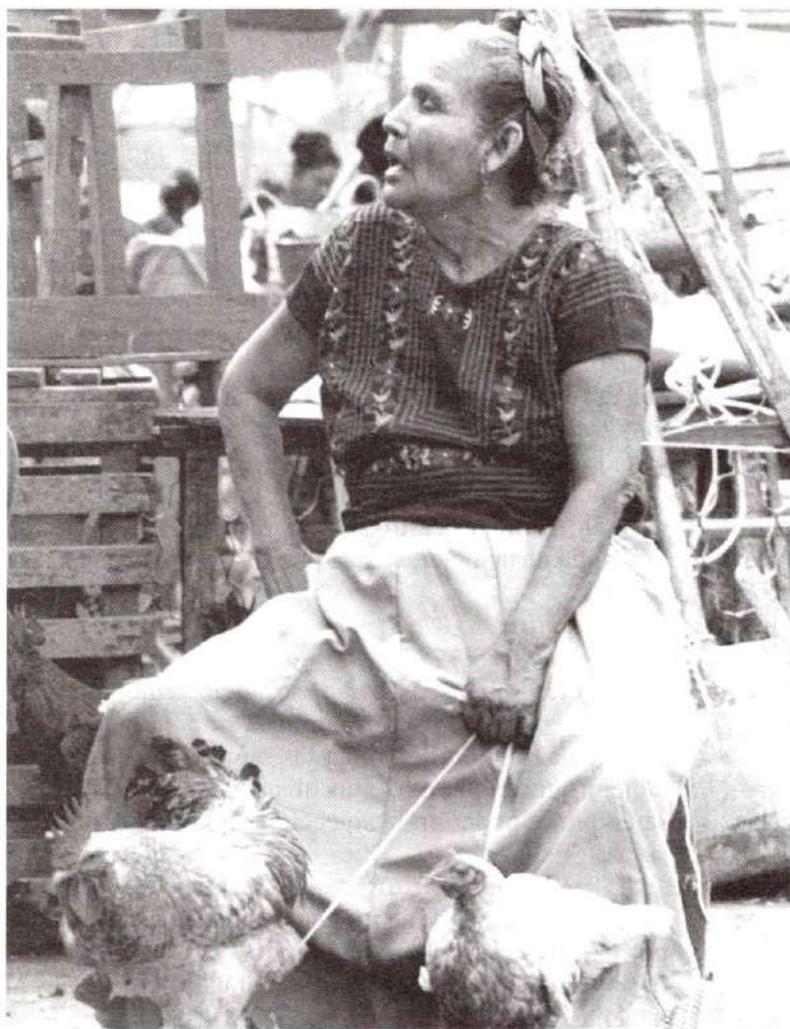


FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

e hijas pequeñas se incorporan a esta actividad desde edades muy tempranas. En el ciclo productivo 1996-97 encontramos una niña huichola de seis años cuyo promedio de sargas al día era de tres, en tanto que la de una mujer adulta era de siete.

Aunque en general las mujeres se trasladan al corte del tabaco y del café como miembros de una unidad doméstica organizada por uno de los hombres del grupo, en ocasiones, las mujeres se trasladan solas con sus hijos e hijas, convirtiéndose, alguna de ellas en la responsable del grupo. Casi siempre se trata de la india que cuente con mayores elementos de comunicación en español, sepa aritmética elemental y no esté gestando.

¿Cuándo ocurre ésto? Cuando el hombre de la unidad doméstica no puede dejar la localidad por tener un cargo dentro de la organización de la comunidad y sea más importante hablar con los dioses que dedicarse a las terrenales tareas de cortar café, cacahuete o tabaco para obtener los bienes materiales del grupo. Es entonces una mujer de esa familia la que liderea el grupo doméstico. También se han encontrado estos casos cuando el hombre huichol ha sido contratado en labores de construcción en

los núcleos urbanos o en macroinversiones. En Nayarit ésto ha ocurrido a partir de la contratación de mano de obra masculina en los trabajos de la Presa Hidroeléctrica de Aguamilpa que construye el gobierno federal sobre las aguas del río Lerma-Santiago en las inmediaciones de Tepic, (Nayarit). En estos casos las mujeres siguen teniendo una gran movilidad que ha sido perdida por los hombres. De ahí que puedan seguir la ruta de las safras de diversos cultivos (cacahuete, café, tabaco, frijol, en ese orden) mientras que dejan a la hija mayor, —siempre una mujer— para hacer pie de casa al hombre que se queda. Estas tareas son asumidas por las muchachitas indias desde los siete u ocho años de edad.⁶

En los casos que ésto ha sido observado, los hombres que no acuden al trabajo agrícola pactan con los empleadores las condiciones en que las mujeres realizarán las tareas. Se trata de acuerdos basados en la confianza mutua entre hombres originada en el comportamiento anterior de ambas partes. Así, los empleadores prefieren tratar bien a un huichol para que regrese (con su familia) la siguiente temporada. Por otra parte, los huicholes deciden trabajar con aquellos patrones que los trataron bien o que al menos no los trataron tan mal. En este tipo de pactos aunque el patrón es responsabilizado del grupo económico, la mujer encargada del grupo tiene que hacer que el patrón cumpla lo pactado.⁷

Las mujeres indias en las ramadas no cuentan con ningún tipo de servicios. Las indias permanecen en ellas todos los días de la semana aun cuando los hombres puedan trasladarse a la localidad cercana para traer alguna cosa que haga falta o informar al empleador del avance del trabajo. El sábado en la tarde se bañan en un lugar cercano y descansan. El agua que toman también es obtenida de los canales vecinos siendo el agua vertida en envases que anteriormente contuvieron fumigantes o fertilizantes. Como los letreros de advertencia están escritos en inglés no es posible evitar la ingerencia de residuos tóxicos que posteriormente pueden ocasionar enfermedades.

Las indias no cuentan con servicios médicos durante el tiempo que dura el ensarte. Dicen los productores tabaqueros que a los indios “no les gusta la medicina moderna” por lo que en caso de enfermedad se automedicinan con productos naturales. Las mujeres se encargan de mantener la salud de los integrantes del grupo con el que se trasladan a laborar. Para ello, llevan consigo algunas hierbas de difícil localización en la costa. Sólo en caso de agravamiento de la enfermedad buscarán a un marakame o cantador capaz de conocer la causa de la enfermedad. En la ramada los indios duermen bajo las sargas de tabaco y en el día los que aún no caminan son acostados sobre hojas verdes.

La jornada de trabajo de las mujeres no concluye al terminar el corte y el ensarte del tabaco de cada día. A ello deben agregar la preparación de la frugal comida (tortillas con semillas de guajes la mayoría de las veces) y el aseo de la ropa y de los niños.

Las mujeres huicholas con sus hijos viven en las ramadas para aprovechar el día. Su trabajo inicia con la salida de Tayau, el sol nuestro padre, y concluye cuando éste ha sido debilitado y obligado a refugiarse en el oeste. Los empleadores tabaqueros dicen que los huicholes no están acostumbrados a vivir en las zonas urbanas pero en realidad cuidan las sargas permanentemente. Una vez que la sarga es completada, para lo que se requiere de seis a siete agujas de un metro de largo cada una, ésta es colgada en mecates de ixtle en palos que se colocan en dos extremos a fin de que se sequen con el sol. Por ello las huicholas o coras que los han ensartado no pueden moverse del lugar toda vez que el cuidado de las sargas también les corresponde. Durante el día dejan la labor de ensarte de rato en rato para sacudir las sargas con la finalidad de que el secado se haga parejo y no queden manchas entre ellas.

Una vez que las hojas alcanzan el secado necesario son bajadas de las galeras y amontonadas en un cerro que recibe el nombre de chapil. A diferencia de la etapa anterior, aquí no debe introducirse el aire ni el sol. El tabaco empieza a madurar y a fermentar. El cuidado del chapil también corresponde a las indígenas, pero a ellas sólo les pagan por cada sarga que realizan.

La cuenta semanal de las sargas la hace el empleador ya que en general las indias son analfabetas.

Situaciones de riesgo de salud reproductiva. Las mujeres están en contacto con productos químicos (fertilizantes, pesticidas, plaguicidas) careciendo de normas de seguridad mínimas. Las mujeres se trasladan en periodo de gestación o de lactancia exponiendo su salud y la de las siguientes generaciones. Es frecuente observar a niños acostados sobre costales que contuvieron productos químicos.

Por lo anterior, las mujeres huicholas atraviesan una doble situación de no vigencia de los derechos humanos. La que ocurre dentro de la comunidad y la que ocurre fuera de la comunidad, lo cual las ubica como uno de los grupos más desprotegidos en la sociedad mexicana contemporánea.

Las mujeres no perciben los hechos como de injusticia. Generalmente, aceptan las resoluciones como parte de la costumbre del grupo, sin cuestionar si ello conlleva una situación de justicia o no para ellas mismas.

Es preciso que, en la discusión nacional actual referida a la reglamentación del artículo 4o. constitucional referido a los pueblos indios, tome en cuenta la costumbre jurídica real y concreta en relación con los derechos de los mujeres. Expresiones genéricas como "la ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social" son insuficientes para saber qué es lo que

se está protegiendo. De ahí la necesidad de documentar los casos de la costumbre jurídica en relación con la situación de las mujeres al interior de la comunidad. Específicamente en relación a dos temas:

- el referido a la impartición de justicia a las mujeres indias;
- el referido a los derechos humanos de las mujeres indias dentro de la costumbre que la Constitución ahora protege.

Si la costumbre jurídica debe ser observable por disposición constitucional. Es preciso establecer cuáles son las prácticas que deben prevalecer y cómo se construye el consenso sobre esas normas; de qué manera se canalizará el conflicto en el desacuerdo de leyes. De la misma manera, debe establecerse qué deben hacer sus miembros cuando no están de acuerdo y quieren acogerse al derecho mestizo.

Legislar para las indias realmente existentes

Al mismo tiempo, debe legislarse en relación con los indios de la transición. Aquellos que actualmente viven en las ciudades y por lo tanto, no se encuentran sujetos a formas comunitarias de vida. Sin embargo, siguen siendo indios. ¿Cuáles son los mecanismos jurídicos para garantizarles el respeto a sus costumbres? Son indios, y por lo tanto, sujetos de esos derechos sólo en tanto vivan en comunidades y en territorios delimitados o ¿el ser indio puede ser un derecho individualizable a los miembros de los pueblos?

Algunas Constituciones estatales establecen que el gobierno tradicional será tomado en cuenta en la aplicación de justicia cuando se trate de juicios donde intervengan miembros de la etnia. Si el gobierno tradicional ejerce el peso de la costumbre contra una decisión individual de las mujeres, es de pensar que la reforma legal muy poco favorece la situación de las mujeres al interior de los pueblos indios, puesto que se encuentran en una situación de subordinación genérica extrema donde sólo participan como miembros de grupos más amplios.

Notas

¹ Lourdes Pacheco, "a mi abuelo le regalaron una muchacha", en *Impartición de justicia entre los huicholes*, México, INI-UAN, 1995.

² Joaquín de la Rosa, "Así metieron a un hombre en la cárcel", en Lourdes Pacheco *op. cit.*, 1995.

³ Alejandro Parra, "Cómo hablamos a las muchachas y cómo nos casamos", en Maximo Porra y Lourdes Pacheco (coords.) *Ne Wirrarika UKY/Ukaraxi ena nemuka Pochotitán*, Tepic (Nayarit), 1994 p. 54.

⁴ *Idem.*

⁵ Lourdes Pacheco *op. cit.*, 1995.

⁶ Lourdes Pacheco, *Entrevista a Elisa*, Zitacua, 21 de junio de 1991.

⁷ Lourdes Pacheco, *Entrevista a Isabel*, Zitacua, 21 de junio de 1991.

Sociedad civil y democracia en Chiapas

Ma. del Carmen García A.*

Evidentemente en Chiapas el conflicto se ha traducido en un enfrentamiento abierto y verbal entre el EZLN y el gobierno, de ahí la importancia de la actuación política de las organizaciones sociales. Sin embargo, éstas, con excepción de las propiamente zapatistas, convergen en coyunturas y actúan como ráfagas de fuego, evitando que el conflicto retorne a la violencia armada. Ese es el valor insustituible de la sociedad civil, pero asumir que ésta, en sus distintas manifestaciones de sociabilidad puedan solucionar problemáticas que decantan en la esfera de la política es una percepción vacía de realismo y perspectiva política.

Introducción

Enero de 1994 constituyó un punto de inflexión en las mentalidades colectivas de grandes sectores de la población chiapaneca. El alzamiento armado del EZLN invocó a la resistencia de la "sociedad civil" frente al mal gobierno y planteó demandas que fueron asumidas como suyas por amplios sectores de la población rural, quienes vislumbraron en el movimiento zapatista una alternativa, quizá la única, de salida a una crisis cuyos estragos empezaban a superar los límites de la sobrevivencia biológica y social. El movimiento zapatista se hizo poderoso por el apoyo que de *facto* recibió de las fuerzas sociales locales, nacionales e internacionales; la sociedad civil se hizo igual de poderosa por el llamado zapatista a asumir el papel protagónico de los nuevos tiempos. El discurso de la "sociedad civil" invocada por el zapatismo tendió a absolutizar una lectura del conflicto entre sociedad y gobierno, entre sociedad y Estado.

A cinco años del movimiento zapatista es posible una reflexión sobre la "sociedad civil", su discurso "antiestatista" y su actuación política en términos no sólo de su activismo y protagonismo de coyuntura, sino fundamentalmente en términos de lo que proponen como solución a la crisis política, social y económica de Chiapas. Como

ejes analíticos de referencia para ubicar la acción política de las organizaciones de la sociedad civil definimos dos perspectivas: el modelo democrático y el zapatismo, dos paradigmas que se encuentran pero que también se desencuentran.

Planteamos que en torno al discurso zapatista se ha generado un enrarecimiento conceptual en sobre la llamada "sociedad civil". Se asume como tal, a la parte de la sociedad que de algún modo está comprometida con el movimiento, sobrestimando su capacidad de actuación política, dotándola incluso de capacidad para erigirse en una alternativa de política real. A la otra parte de la "sociedad civil", la que abierta o veladamente no está a favor de las estrategias seguidas por el EZLN, en el mejor de los casos se le omite y en el peor se les identifica como elementos negativos, representantes del capital y lacayos del gobierno. Esta percepción tiene que ver con el encadenamiento de coyunturas políticas, el sentimiento antiestatista de la sociedad, la pérdida de credibilidad de las instancias formales de representación política y el acendrado protagonismo de la "sociedad civil" de fin de milenio.

Sin embargo, más allá de esta imbricación contextual, es urgente volver a la realidad chiapaneca en términos no sólo de su problemática estructural y coyuntural sino también en términos de la revisión de los proyectos y alternativas propuestas por las diversas fuerzas políticas y sociales. Los acontecimientos trágicos que hoy se sus-

*Investigadora del Centro de Estudios Superiores México-Centroamérica-UNICACH.



FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

citan en Chiapas hacen urgente la necesidad de marcarles un alto.

Sociedad civil y democracia en el marco del movimiento zapatista

Iniciado el alzamiento armado, la actuación de las organizaciones no gubernamentales inicia con la publicación de numerosos desplegados en favor de la paz y el respeto a los derechos humanos; continúa con la formación de redes de organizaciones locales como la Coordinadora de organismos no gubernamentales por la paz (Conpaz) que convocó la primera Caravana por la Paz y los Derechos Humanos y el Consejo Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas (CEOIC) formado por 280 agrupaciones sociales de Chiapas; y la presencia física de organismos internacionales y nacionales como la *Human Rights Watch-Americas* y la *Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos*.

En esta primera fase, la actuación política de todas las agrupaciones sociales convergen en las demandas, todas dirigidas al gobierno mexicano: cese al fuego, alto a la violación de los derechos humanos, desmilita-

rización de las poblaciones, amnistía para los integrantes del EZLN, formación de comisiones especiales de civiles e internacionales como la ONU para que investigue las violaciones a los derechos humanos. No faltaron las propuestas protagónicas: Robert Torricelli organiza una agenda de discusión sobre el conflicto chiapaneco a realizarse en el Congreso de los *Estados Unidos* y Rigoberta Menchú da a conocer su *Iniciativa Indígena para la Paz en Chiapas*.

En los meses posteriores a enero de 1994 la presencia y actuación de las organizaciones no gubernamentales no tiene precedente en Chiapas. Estructuran una amplia red de comunicación entre organismos locales, nacionales e internacionales. En este último ámbito, destaca Servicio Internacional para la Paz, coalición de organizaciones de América del Norte, América Latina y Europa, comprometida con la no-violencia activa.¹ El zapatismo se convierte en el impulsor de la actuación política de dichas entidades, los ejemplos en términos no sólo de la difusión y legitimación del discurso zapatista sino también en las estrategias de movilización y expresión política, son claros al respecto. Por su parte, la "sociedad civil" ve en el discurso zapatista, la posibilidad de erigirse en una alter-

nativa política real: "En México debe existir otro poder, que ahora no está reconocido en la Constitución, y que es el de la sociedad civil"²

El EZLN apela a la sociedad civil y ésta responde con vehemencia. Las respuestas positivas de las organizaciones no gubernamentales a la Convención Nacional Democrática convocada por el EZLN fue un hecho que consolida el vínculo entre el movimiento armado y la "sociedad civil". Los llamados subsecuentes del CCRI a través del Subcomandante Marcos encontraron en esta "sociedad civil" a sus aliados naturales. En los momentos más álgidos de los entrenamientos entre el movimiento guerrillero y el gobierno la presencia de la "sociedad civil" ha sido crucial. Sin embargo, el EZLN le ha estado exigiendo algo más. Es aquí donde aparecen las luces y las sombras de la sociedad civil y del discurso político del zapatismo.

El EZLN reconoce que "la más fuerte de las demandas nacionales es la democracia" y plantea que sólo la sociedad civil "tiene la capacidad de garantizar que haya una democracia verdadera".³ Entre las demandas iniciales del EZLN están las elecciones democráticas con vigilancia y

control ciudadano, la renuncia del Ejecutivo Federal y estatal y un "gobierno de transición". Específicamente para Chiapas, demandó *elecciones reconociendo a todas las fuerzas políticas y democracia en Chiapas*.⁴

Para el EZLN, desde ese momento, la democracia y la legitimación de los procesos electorales locales y nacionales estaban sujetos a un "gobierno de transición" que estableciera la legalidad y las bases para el tránsito a la democracia. Esta exigencia, la hizo para los planos nacional y estatal. Ilustra esta estrategia, las palabras del entonces candidato de la sociedad civil a la gubernatura de Chiapas: "No queremos llegar al poder por el poder mismo. La idea de la sociedad civil es un gobierno de transición, temporal, que asuma el poder convocando a un congreso constituyente, encargado a su vez de elaborar una nueva Constitución y además, convocar a nuevas elecciones".⁵

Esta estrategia del EZLN estuvo presente en la convocatoria a la Convención Nacional Democrática ya que ésta convocó a las fuerzas de la sociedad civil a discutir las formas de organizarse para alcanzar el "tránsito a la democracia en nuestro país".⁶ Frente a la inminencia del proceso electoral la CND era crucial, pues el EZLN le otorga al programa que derivaría de la Convención, un poder mayor que los resultados de las elecciones. Si el PRI ganaba y no apoyaba el programa surgido de la CND "podría haber un gobierno en rebelión, un gobierno paralelo".⁷

Los resultados de las elecciones de 1994 tanto en la gubernatura estatal como en la de presidencia a la República fueron favorables para el PRI. En el marco nacional la "sociedad civil" se movilizó y argumentó el fraude, pero no se alcanzó a consensar la instalación de un "gobierno en rebeldía". En el caso de la gubernatura de Chiapas, las cosas fueron diferentes. El triunfo del priista Robledo Rincón, fue impugnado por la "sociedad civil" e instaló el *Tribunal Electoral Popular Chiapaneco*,⁸ que "dictaminaría la verdad de las elecciones". Sin contar aún con el dictamen, personajes nacionales, presentes en la instalación de dicho Tribunal, daban por sentado el fraude y el triunfo del candidato de la "sociedad civil".⁹ Aunque nombrado electo por el Congreso local, el nuevo gobernador priista sólo disfrutó de unos días en el gobierno, la presión de la "sociedad civil" derivó en la "renuncia temporal" del elegido, prestándose de inmediato al nombramiento de un sustituto. Por su parte, como ya es conocido, el candidato de la sociedad civil, se erigió como un "gobierno en rebeldía", un "gobierno paralelo".

El EZLN ha tenido un comportamiento aparentemente ambiguo en torno a las elecciones y los procesos que éste conlleva. En las elecciones de 1994, desconcertó a muchas de las organizaciones sociales y políticas. De las exigencias de la suspensión de éstas por falta de condiciones para llevarlas a cabo, pasa a apoyar al candidato de la sociedad civil para posteriormente prohibir a sus bases acudir a las urnas y luego impugnar el triunfo del

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

RADIO EDUCACIÓN
XEEP, 1060 KHZ.

CIRCO, MAROMA Y LIBROS
Viernes a las 16:30 hrs.

NOTI-LOCO
Sábados a las 08:30 hrs.

ORIENTACIÓN QUE ES DIVERSIÓN SINTONIZA EL 1060 DE TU RADIO

RADIO EDUCACIÓN
CULTURA CON IMAGINACIÓN

candidato del PRI y apoyar la formación de un gobierno en rebeldía y la resistencia civil. Esta experiencia marcó las luces y las sombras del discurso político del zapatismo y propició una mirada más crítica de muchas organizaciones sociales y partidos políticos simpatizantes.

"La política como antipoder" ha sido una de las consignas del discurso zapatista que más dolores de cabeza ha traído a la "sociedad civil": el zapatismo que no aspira al poder, un "ejército destinado a desaparecer", "para todos todo, nada para nosotros", y otras consignas, han consternado a quienes sí aspiran al poder. Para Santillana (1996), quien analiza el discurso zapatista, "La política del anti-poder es la política de quienes ven por los demás antes que por los propios intereses; o es esa actitud donde los propios intereses no se cumplen sin que se cumplan los intereses del resto. Pero entonces hablamos de intereses comunitarios, no egoistas". Para este autor, este es el paradigma que da vida al Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN), que en palabras de Marcos, en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona, es "Una fuerza política que pueda organizar la solución de problemas

colectivos aun sin la intervención de los partidos políticos y del gobierno".

Aunque en menor medida, pues ya no se registraron las grandes y continuas movilizaciones de 1994, las elecciones de 1997 siguieron la misma tónica: esa tensión entre el zapatismo, que niega legitimidad al proceso electoral, por estar aún en manos del gobierno y del partido de Estado, y la franja de su "sociedad civil" que aspira al poder por dicha vía. Los resultados de las elecciones a diputados federales en Chiapas dieron el triunfo al PRD en dos de las cabeceras distritales más importantes: Tuxtla Gutiérrez, capital del estado, y Tapachula, rector de una de las regiones económicas más importantes de la entidad.

En su comunicado del 1 de julio de 1977, el EZLN manifiesta que su posición política es clara: "*No es partidaria pero tampoco es anti-partido, no es electoral pero tampoco es anti-electoral. Es contra el sistema de partido de Estado, es contra el presidencialismo, es por la democracia, la libertad, la justicia, es de izquierda, es incluyente, es antineoliberal*".¹⁰ La evaluación del proceso electoral del 6 de julio, contenido en dicho comunicado,



FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

es exasperante en su referencia a los partidos políticos. Prevé que la propuesta perredista de *"limar las aristas más filosas del neoliberalismo se topará con un erizo cuyo abrazo hiere y mata. Sólo una alternativa total, nueva, permitirá la sobrevivencia de la Nación mexicana"*.¹¹

Las invocaciones a la sociedad civil o el navegar a contracorriente

A cinco años del levantamiento armado en Chiapas, la "sociedad civil" no ha cubierto las expectativas del zapatismo. Los numerosos intentos de convergencia civil en torno a las demandas zapatistas, sobre todo de sus demandas políticas, no han prosperado como se esperaba o se han erosionado de manera paulatina. Los esfuerzos con vínculos más directos como la Convención Nacional Democrática que abanderó el proyecto nacional del EZLN, se erosionó por diferencias internas entre sus dirigentes. El Frente Amplio por la Construcción del Movimiento para la Liberación Nacional (FAC-MLN) creada a principios de 1997 fue desacreditada por el zapatismo desde sus orígenes. Otras redes de convergencia civil que fueron importantes en los momentos más álgidos de los enfrentamientos entre el EZLN y el gobierno han desaparecido por razones similares.

En el marco local, a fines de 1997 se anuncia la desaparición de la Coordinadora de Organismos No Gubernamentales (Conpaz), una de las redes más importantes, no sólo por el número de organizaciones que llegó a aglutinar sino por que alcanzó a constituirse en un espacio civil de envergadura para el EZLN. En el mismo sentido, aunque en una fecha más lejana, se encuentra el desmembramiento de la Coordinadora Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas (CEOIC) que llegó a considerarse como una fuerza social y política que potenciaría al movimiento zapatista.

Conpaz se forma, a los pocos días del conflicto, con catorce organizaciones no gubernamentales (ONGS) que han trabajado durante años en la región, posteriormente se integraran otras organizaciones hasta llegar a un número de cien. Su acción inicial fue *"la creación de espacios y corredores civiles de paz que impongan un alto al fuego y una distensión que permita a la sociedad civil recibir alimentos, atención médica y protección para sus derechos humanos"*. Estos espacios se concretaron en la organización de caravanas por la paz que le permitió el acceso a las localidades afectadas, por lo que también asumió la responsabilidad de denunciar las violaciones sufridas por la población en sus derechos humanos. Declara también la neutralidad de la atención para la salud durante el conflicto armado en Chiapas, definiendo con ello un principio de neutralidad.

EL Cotidiano

Complemente su colección,
al suscribirse solicite
hasta 6 diferentes ejemplares
de **EL Cotidiano** que
recibirá gratuitamente



Precios de suscripción (6 ejemplares):

\$120.00 En el D.F.
\$168.00 En provincia
USD 45.00 En el extranjero

Envíe giro postal a:

UAM-Azcapotzalco
Av. San Pablo No. 180, Edif. E, Cubículo 004
Col. Reynosa, Tamps., C.P. 02200
O
Apartado Postal 32-031, México 06031, D.F.

Otra de sus actividades iniciales fue la de convocar a las ONG'S del país para la formación de un *espacio civil en torno al diálogo por la Paz y la Reconciliación en Chiapas*, atendiendo al llamado del EZLN para formar un cinturón de seguridad, convocatoria que derivó en la formación de una nueva entidad civil de carácter nacional: Espacio Civil por la Paz (Espaz).¹² Ambas instancias se abocarían posteriormente a conformar subcomisiones responsables del análisis de las demandas hechas por el EZLN y los ofrecimientos del gobierno federal. En el transcurso de estos cuatro años, Conpaz pasó en una segunda fase a figurar más como una entidad aliada al movimiento zapatista y como una entidad importante que en mayo de 1994 respaldó al candidato de la "sociedad civil". Sin embargo, la heterogeneidad y diversidad de objetivos e intereses de las organizaciones que la conforman propició su reciente disolución, argumentando algunos de integrantes que dicha decisión obedecía a que los objetivos primarios que habían permitido su creación estaban rebasados.

Integrada por 280 organizaciones sociales de Chiapas, el CEOIC se asumió como una fuerza con identidad propia; autónoma de las instancias gubernamentales y del mismo EZLN. Lo conformaron organizaciones "oficialistas" e "independientes". Analistas, como Moguel vieron en el CEOIC una alternativa civil de envergadura: "La calidad y capacidad organizativa del CEOIC es indiscutible, [...]. *Sus soportes fundamentales o ejes de articulación son redes de agrupamientos sociales que se extienden sobre la amplia geografía de la entidad, algunos con más de dos décadas de lucha en los terrenos agrario, social, político y productivo. [...] es machismo más que una suma de agrupamientos preexistentes: condensa el poder social más relevante de que se tenga memoria en el estado; resume experiencias y programas de miles de pequeños y medianos agrupamientos campesinos e indígenas de regiones tan distantes como diferentes; pro-*

yecta y potencia programas y acciones que hasta ahora eran inimaginables en su traducción práctica para la mayoría de sus agrupamientos. Y ello ha sido posible, a decir de sus dirigentes, por la ofensiva de guerra desatada en enero por los Zapatistas".¹³

Aunque las tensiones y diferencias siempre estuvieron presentes, las organizaciones agrupadas en él coincidieron con las demandas del EZLN expuestos en marzo de 1994 en la catedral de San Cristóbal, y que en su conjunto tienen que ver con las condiciones socioeconómicas y políticas de los indígenas y campesinos chiapanecos. En ese sentido, los dirigentes reconocen que efectivamente vieron en el movimiento la posibilidad real de solución a sus problemas y demandas añejas. Sin embargo, los líde-

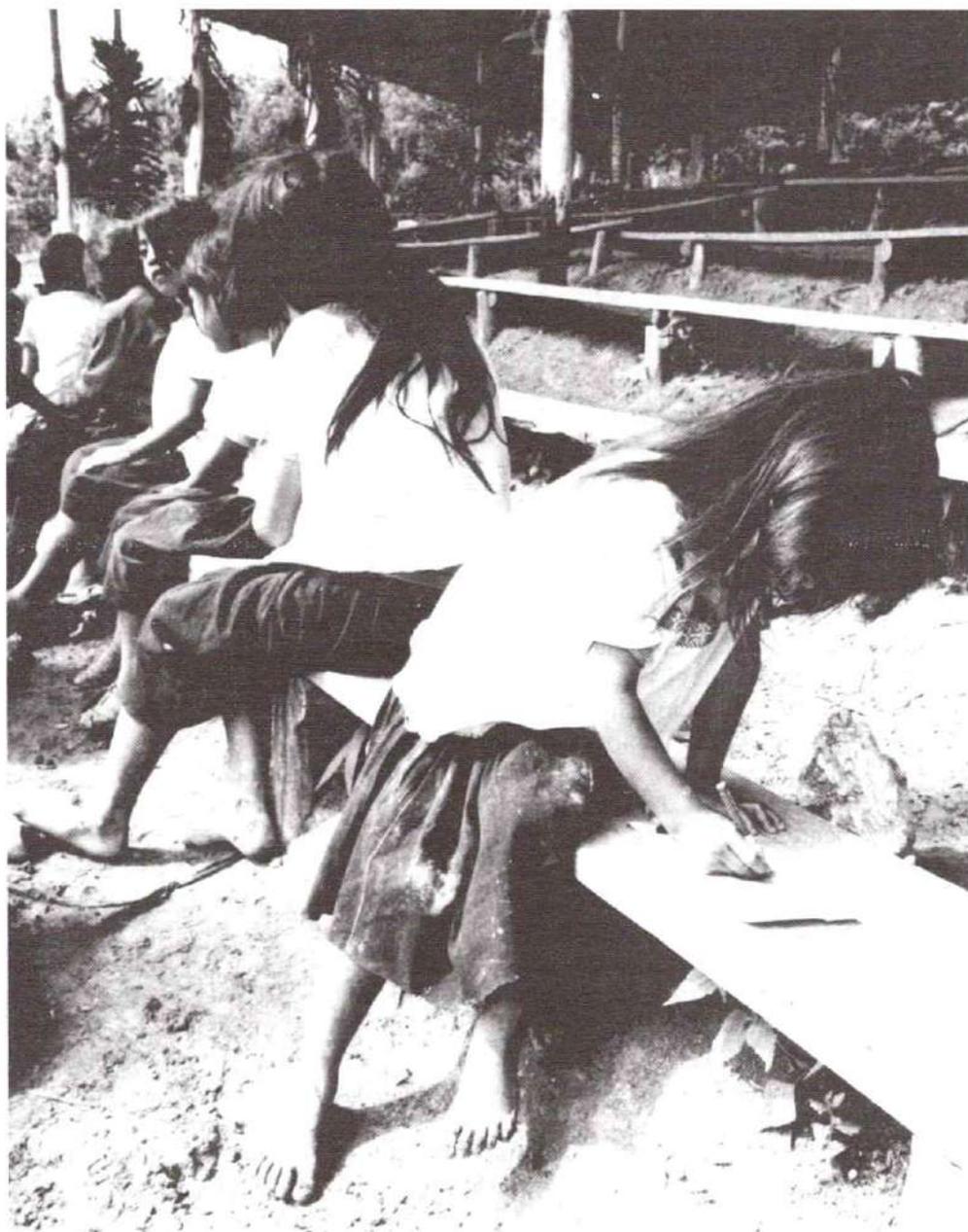


FOTO: ANTONIO HERNÁNDEZ.

res y las bases del CEOIC de carne y hueso pronto empezaron a mostrar sus divergencias.

La primera escisión culminó en un CEOIC oficial y otro independiente. De estas diferencias surgiría la Asamblea Estatal Democrática del Pueblo Chiapaneco (AEDPCh), que con más de cien organizaciones decide apoyar al EZLN; posteriormente, se adhirió a la campaña del candidato de la sociedad civil Amado Avendaño por la gubernatura estatal. En el transcurso de últimos años, los líderes de esta entidad fueron acusados de ser coptados por el gobierno.

Las movilizaciones y acciones del CEOIC fueron espectaculares, como también lo fueron las negociaciones que en torno a sus demandas realizaron con el gobierno federal y estatal; éste último quien desde un principio excluyó de su agenda de negociación las demandas "políticas" de las organizaciones, cuestión que también propició las diferencias. Sin embargo, las razones de la erosión del CEOIC son de índole diversa y tienen que ver con la naturaleza heterogénea y conflictiva de la "sociedad civil".

Un elemento a considerar en la actuación política de las organizaciones del CEOIC, es con respecto a las organizaciones y el *status* de sus miembros. A diferencia de otros organismos no gubernamentales, conformados por profesionistas abocados a las actividades de servicio y asistencia, como las que se agrupaban en la Conpaz, el CEOIC se forma con agrupaciones de base que esperan solución inmediata a sus demandas a través de la negociación directa con el gobierno y sus agencias.

Otra de las razones que propiciaron la erosión en las relaciones entre el EZLN y muchas organizaciones del CEOIC, fue la divergencia de las prioridades. El protagonismo alcanzado por el EZLN formado por numerosos organismos civiles nacionales e internacionales, le permitió recuperar una de sus prioridades iniciales: las demandas políticas de nivel nacional, dando paso a una discursividad y a una estrategia que rebasaba los límites estatales como la Convención Nacional Democrática con un proyecto nacional, las movilizaciones internacionales en contra del *neoliberalismo* y de manera más reciente, el *Frente Zapatista de Liberación Nacional*.

En detrimento de la convergencia civil esperada por el EZLN la erosión, la fragmentación y la formación de nuevas agrupaciones e identidades es hoy el rasgo distintivo de la sociedad civil. En el caso de las organizaciones indígenas y campesinas, en octubre pasado se formó la Coordinadora de Organizaciones Autónomas del Estado de Chiapas (COAECh) que agrupa entre otras a organizaciones del FACMLN, la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO), las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP).¹⁴

En los últimos años, las contradicciones y tensiones entre el EZLN y varias organizaciones sociales que han empezado a marcar sus diferencias con las estrategias del zapatismo, han enrarecido el espacio de la "sociedad

civil" y están llegando a la confrontación y la violencia. Este fenómeno cobra relevancia en el caso de las organizaciones de la sociedad civil local. Aquí, la erosión de las redes de organizaciones sociales que apoyaron al EZLN es más visible y sus repercusiones son inmediatas pues impactan la correlación de fuerzas locales y generan coyunturas y situaciones relativamente autónomas al contexto nacional. Este hecho, en su dimensión local ha sido capaz, aunque dentro de ciertos límites, de dificultar las estrategias propuestas por el EZLN. En su reciente comunicado, el subcomandante Marcos registra este fenómeno, ciertamente fomentado por el gobierno, pero también por la naturaleza de la sociedad civil, a quien el zapatismo sobrevaloró su capacidad de actuación política. Hoy, señala:

No sólo las oficiales, sino que también las organizaciones sociales independientes se reagrupan en un nuevo bloque [...]. Con la bandera del "tercerismo" ("ni gubernamentales ni zapatistas"), los "líderes" de siempre se mezclan con los honestos y se preparan para darle a los gobiernos federal y estatal el interlocutor que necesitan para simular soluciones y vender mentiras en el extranjero.

Es falso que la llamada "opción tercerista" se construye entre el zapatismo y las posiciones progubernamentales, la verdad es que se redefine como un espacio anti-zapatista, pero no abiertamente, pues hay simpatizantes de la causa de los indígenas rebeldes.

Las paradojas del zapatismo continúan: lo que se les reconoce en el ámbito nacional (abrir espacios para la sociedad civil), se les niega en el terreno local, donde la guerra diaria es constante. "El EZLN no sólo no propicia la participación de la sociedad civil local sino que cierra los espacios practicando la intolerancia en su relación con otros actores y con el militarismo en su toma de decisiones", dicen los neocríticos del zapatismo. Para esta afirmación sobran compradores (no sólo en el lado oficial).¹⁵

Sociedad civil y democracia en Chiapas: ¿Una alternativa posible?

Marcos termina así reconociendo una premisa de la ciencia política que ya conocía: la de la sociedad civil, como un actor que es ángel y demonio, un actor misterioso al cual no se le puede tener siempre fe en la cara que nos enseña, porque su naturaleza es la ambigüedad.¹⁶ Sin embargo, la concepción misma de la sociedad civil como el espacio en donde se gestan los conflictos y también las voluntades y subjetividades para resolverlos o agudizarlos, ha dado margen por un lado, a una revaloración de la sociedad civil dotándola incluso de capacidades para erigirse en una alternativa política real, por otro, a absolutizar una lectura del conflicto entre sociedad civil y Estado, obviando el carácter y la naturaleza de las rela-

ciones políticas y de las instituciones que condensan dichas relaciones (el Estado y los partidos políticos).

Evidentemente en Chiapas el conflicto se ha traducido en un enfrentamiento abierto y verbal entre el EZLN y el gobierno, de ahí la importancia de la actuación política de las organizaciones sociales. Sin embargo, éstas, con excepción de las propiamente zapatistas, convergen en coyunturas y actúan como ráfagas de fuego, evitando que el conflicto retorne a la violencia armada. Ese es el valor insustituible de la sociedad civil, pero asumir que ésta, en sus distintas manifestaciones de sociabilidad puedan solucionar problemáticas que decantan en la esfera de la política es una percepción vacía de realismo y perspectiva política.

Hemos visto no sólo el largo desfilar de organizaciones no gubernamentales que convergieron en sus demandas y movilizaciones con la causa zapatista; pero también, han figurado de manera activa las organizaciones de las otras partes de la sociedad civil, la que no está de acuerdo con la percepción del zapatismo, ni con sus alternativas y estrategias de acción ni con las acciones emprendidas por los gobiernos federal y estatal; la que ha decidido emprender justicia por su propia mano, bajo el amparo o no de fuerzas oscuras que se mueven en la sombra con intereses mezquinos; la que ha asumido una actitud de desprecio a la política refugiándose en los pequeños mundos de la religión y de las identidades restringidas.

En Chiapas los problemas son de una profundidad tal que afecta a todas las instancias de su vida social, pues posee ese sentido de *mal general*, abarcativo y profundo.

1. La relativa confianza que la sociedad tenía en torno a la capacidad política y sus instituciones jurídico-normativas para la resolución de los conflictos se erosionaron con la misma rapidez en que se instauraron imaginarios sociopolíticos cuyas identidades y significados son contrarios a la búsqueda de un orden común. Hoy se recurre no sólo al retorno de antiguas o nuevas identidades, sino de manera más reiterada al expediente de la violencia como mecanismo de defensa y forma de dirimir conflictos y diferencias. Los trágicos acontecimientos en la regiones Norte y Altos de Chiapas son ejemplos estrepitosos, de una situación que se vuelve cotidiana.
2. Una mirada al desarrollo político una de las principales contradicciones que hoy tienen más vigencia que nunca: frente a la fortaleza forma de los marcos legales y constitucionales que erigen un Estado democrático, en Chiapas se impone una realidad que reiteradamente omite su despliegue como fundamento de sus relaciones básicas. Si en el marco nacional las elecciones apenas están recuperando su papel fundamental en la legitimación del orden estatal, qué decir de Chiapas, en donde la designación de sus gobernadores no tiene nada que ver su población. La

exacerbada injerencia del gobierno federal en los asuntos internos de Chiapas ha terminado no sólo por caricaturizar al poder político local, sino que ha despojado a las autoridades locales de sus atribuciones consagradas en la Constitución nacional y estatal y que son el núcleo vital del *pacto federal*.

Despojados de su capacidad política, las autoridades locales pierden su capacidad rectora en el ejercicio del desarrollo económico y social: la organización de la explotación de sus recursos naturales y humanos que implica qué, cómo, cuánto y para quién producir han sido decisiones del gobierno federal: también lo es, la designación, los montos, el manejo y el control de las políticas sociales, cuyos saldos han sido deplorables para la estabilidad y convivencia social de los chiapanecos.

3. La factura de la crisis en Chiapas tiene una expresión económica. El discurso neoliberal previó que con una política social plasmada en "solidaridad" era estrategia suficiente para compensar los estragos de las políticas de liberalización económica y ajuste estructural que implicó la redefinición del Estado en el desarrollo. No fue así y Chiapas experimentó una crisis sin precedente en su historia. Sin embargo, el origen de la crisis es estructural. La continuidad histórica de una estructura económica supeditada al sector agropecuario y primario en general ha propiciado que las tierra y sus recursos defina invariablemente condiciones que permiten la irrupción de la violencia, que para muchos es parte orgánica del complejo social chiapaneco.

Pero la solución a la crisis y el potencial de violencia que engendra, rebasa la cuestión de la tierra y su distribución. La primera pregunta que habría que hacerse es cuántos son y cómo viven los chiapanecos. En el último cuarto de siglo, la población pasó de poco más de 1.5 millones a más de 3.5 millones de habitantes; la economía ha sido incapaz de ofrecer mayores niveles de desarrollo conduciendo a una trampa de inviabilidad. Más del 50% de la población vive de un sector agropecuario que mantiene inalterable sus condiciones tecnológicas¹⁷ provocando un mayor deterioro en los recursos naturales: tierras, aguas, bosques y selvas han sufrido la presión de una población cada vez mayor que busca su reproducción a través de su explotación indiscriminada, aún con ello, los efectos son desastrosos en el ingreso y en las condiciones de trabajo.

El subdesarrollo del sector puede observarse en la proporción de mano de obra no remunerada. Las estadísticas revelan que el 79.2% de la fuerza laboral empleada en las unidades de producción individual no tenía remuneración en el año de 1990 y de la mano de obra remunerada, el 83.3% era de carácter eventual. Se trata de un problema estructural de subempleo. Pero el problema de la mano de obra se extiende al conjunto del sector rural.

En el régimen de propiedad privada el 63% pertenece a la categoría de no remunerada, en tanto que para el régimen ejidal es del orden del 84.3 por ciento. Lo mismo ocurre con el carácter eventual de la mano de obra, ya que en la unidades privadas es de 72.3%, y en los ejidos asciende a 91.3 por ciento. El problema es preocupante porque estamos hablando de una mano de obra que para ese año ascendió a 766 mil 220 personas, que representaron el 41.1% de la población en edad de trabajar, es decir, la de 15 años y más, y representa el 87.6 de la PEA registrada por el *Censo General de Población de 1990*.

Estas son las aristas más delicadas de la crisis de Chiapas y aquí cabría preguntar sobre las propuestas y alternativas de futuro que hoy se dirimen. Los coletazos de la globalización despertaron al Chiapas bronco y con él la desorganización y la ruptura de su sociedad. La tarea de reconstrucción debe iniciar. Hay propuestas, la autonomía indígena emerge como una de las salidas a la crisis chiapaneca; los debates han llegado a un punto sin retorno: se exige la aprobación a nivel constitucional de la autonomía de los pueblos e implica el reconocimiento jurídico de formas tradicionales de gobierno que asumirían, en el seno de su territorio, el poder legítimo de la coacción física, para la resolución de diferencias y conflicto.

Cabría preguntar si no habría que incorporar otra propuesta, que antes o en paralelo, sustentara a la propuesta autonómica. Se trata de recuperar la democracia como

principio de organización política y como la "condición necesaria, el instrumento requisito, para cualquier democracia o fin democrático que podamos desear".¹⁸ Así, sin extender su naturaleza y sus límites, la democracia política puede convertirse en el principio básico para construir el puente social que puede llegar más allá de la ciudadanía.

Dice Wallerstein que una situación caótica es lo más sensible a la intervención humana deliberada. La sociedad civil en Chiapas se ha vuelto más compleja, las demandas de participación en la toma de decisiones y la competencia por el poder se ha tornado horizontal. Es un movimiento que rebasa sus fronteras. Las fuerzas sistémicas locales tendrán que asirse de una nueva cultura política o corren el riesgo de perecer si es que no ya lo han hecho. Las organizaciones no gubernamentales y los movimientos antisistémicos constituyen ya una importante fuerza social para impulsar procesos de cambio de transcendencia. Una tesis que ayudaría a la reflexión de una sociedad civil que asuma *a responsabilidad como destino, nos la da Sartori*:

[...] no debemos confundir los resortes del poder o la influencia sobre el poder, con tener poder; así como debemos distinguir el cómo y el dónde se genera el poder político, del cómo y dónde se lo ejerce. Una vez establecida esta distinción, desaparece también la dificultad de determinar los límites del sistema político.¹⁹

Notas

¹ En el Comité Directivo de SIPAZ destacan los directivos de organizaciones como: Fellowship of Reconciliation (USA), Church of the Brethren, Servicio Paz y Justicia en América Latina, International Medical Relief Fund, Peaceworkers, Global Exchange, Washington Office on Latin America, Cristian Peacemakers Teams, Peace Brigades International (SIPAZ, 1997).

² *La Jornada*, 23 de marzo de 1994.

³ *La Jornada*, 25 de marzo de 1994.

⁴ Demandas realizadas desde la primera ronda del Diálogo de Paz entre el EZLN y el Comisionado para la Paz del gobierno mexicano, en marzo de 1994. La posición gubernamental reiteró que este punto era un acuerdo entre los partidos políticos y Gobernación, se ofrece un periodo extraordinario para reformar la ley electoral.

⁵ *La Jornada*, 21 de mayo de 1994.

⁶ *La Jornada*, 12 de julio de 1994.

⁷ *Miami Herald*, 29 de julio de 1994.

⁸ El Tribunal Electoral del Pueblo Chiapaneco, se instauró el 13 de septiembre de 1994, presidido por Juan Bañuelos y los magistrados Carlota Botey, Violeta Vázquez y Pablo González de Loyola. Estos recibirían los expedientes de la Procuraduría Electoral para analizarlos y dar un veredicto final el 31 de junio con un Jurado Popular en San Cristóbal de Las Casas *La Jornada*, 14 de septiembre de 1994.

⁹ Por ejemplo, Cárdenas, según la crónica periodística, asumió como un "claro atropello" a la voluntad de los chiapanecos la decisión del Congreso local de nombrar gobernador electo al candidato del PRI. Para éste sólo reconociendo el triunfo del candidato de la sociedad civil, se

lograría la paz duradera en Chiapas, en *La Jornada*, 15 de septiembre de 1994.

¹⁰ *Tiempo*, julio de 1997.

¹¹ *Ibidem*.

¹² A esta convocatoria acudieron más de 150 organismos, cuyos representantes, 679 personas, formaron el cinturón de seguridad demandando por el EZLN. De esta acción deriva la creación de Espacio Civil por la Paz (Espaz). Su tarea inicial fue la de "coadyuvar a un clima de tranquilidad durante las conversaciones"; después de la primera ronda del diálogo, esta entidad se aume como una "instancia nacional, amplia y plural que se pronuncia enfáticamente en contra de la guerra y por la construcción de una paz con justicia y democracia". Su ámbito es todo el país y su principal promoción es que "todos los miembros de la sociedad civil sean actores concientes y se articulen en la construcción de un México diferente" en, *Espacio Civil por la Paz. ¿Hacia una nueva vereda de desarrollo?*, 1994.

¹³ Julio Moguel, *La Jornada del Campo*, 22 de febrero, de 1994.

¹⁴ *Este Sur*, noviembre de 1997.

¹⁵ *Tiempo*, noviembre de 1997.

¹⁶ Abros y Giener, *La gobernabilidad Ciudadana y democracia en la encrucijada mundial*, Madrid Siglo XXI, 1993.

¹⁷ De un total de mil 405 mil 928 hectáreas sembradas, la superficie con semillas mejoradas alcanzó apenas las 245 mil 100 has, esto es, el 17.4%; la superficie fertilizada fue de 674 mil 245, la mecanizada de 418 mil 000 has y la superficie con asistencia técnica de 413 mil 860 has.

¹⁸ Giovanni Sartori, *La política lógica y método en las ciencias sociales*, México, FCE 1995 p. 31.

¹⁹ *Ibid.* p. 221.

Industria maquiladora de exportación: desechos tóxicos y salud ambiental

Miriam Alfie C.*
Luis H. Méndez B.*

No reconocer la hasta hoy irreconciliable separación entre hombre-naturaleza, ha dificultado en mucho resolver la cada vez más aguda problemática ambiental. La valoración del crecimiento económico, ha ignorado casi siempre la constante degradación de nuestro entorno físico. Es por ello que hacemos nuestro el entendido antes mencionado: no se puede acceder a la solución del dilema ambiental, sin reconocer que tiene su origen en las contradictorias relaciones que se establecen entre desarrollo y medio ambiente.

Presentación

Revisando un banco de datos sobre preocupaciones públicas en México, nos sorprendió el hecho de que en 1993 el 50% de las notas captadas por la prensa a este respecto, hicieran referencia al problema de la ecología. Los datos se organizaron alrededor de tres cuestiones básicas, la contaminación ambiental, la política ecológica y los recursos naturales, y se presentaban dos zonas muy delimitadas de conflicto: el Distrito Federal y la frontera norte, con problemas asociados a la contaminación ambiental del aire, el primero, y al manejo y disposición de desechos industriales y sustancias peligrosas el segundo.

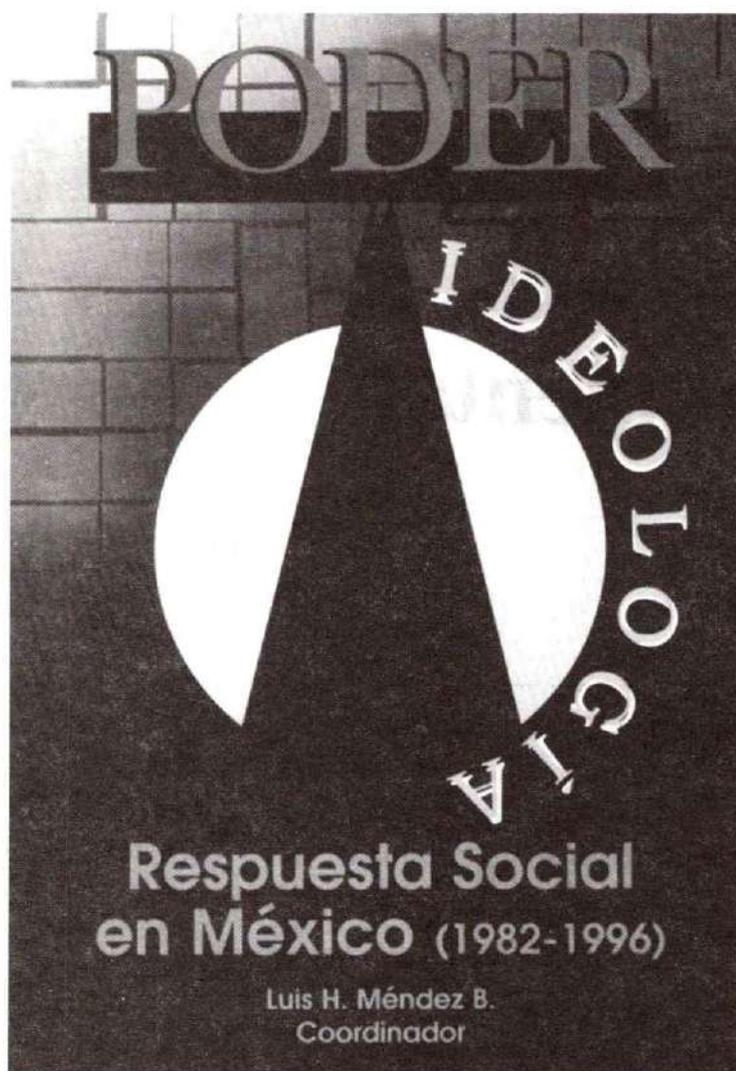
La discusión sobre el manejo de residuos industriales y sustancias peligrosas, adquirió mayor preponderancia incluso que el problema de la calidad del aire, casi siempre foco principal de atención en la prensa nacional. Este viraje de las preocupaciones públicas tenía una importante razón de ser: la agudización de los conflictos derivados de el contrabando de desechos industriales provenientes, según las notas revisadas, de Estados Unidos, Inglaterra y Alemania; la instalación de confinamientos de residuos tóxicos cercanos a la frontera norte -Sierra Blanca y

Dryden-; el descubrimiento de tiraderos clandestinos de desechos industriales tóxicos en Tijuana y Ciudad Juárez; la pretensión del gobierno norteamericano de construir basureros de residuos peligrosos y radioactivos cerca de la frontera con México, y las descargas de residuos de las fábricas norteamericanas en afluentes del Río Bravo.

Sin embargo, este marcado interés por la denuncia y la discusión alrededor de los problemas ecológicos, tenía que ver más bien con las negociaciones complementarias del Tratado de Libre Comercio sobre asuntos ambientales. Las diversas opiniones vertidas en la prensa se orientaron, en lo esencial, a evitar que en aras del Acuerdo Comercial se permitiera la instalación de industrias contaminantes, ya que los acuerdos paralelos en esta materia no se constituyeran en medidas proteccionistas que agravaran el problema ambiental, en especial en la frontera norte.

Salió a la luz pública un viejo problema. El conflicto político que en ese momento representaba la discusión sobre el TLC, socializó un conjunto de situaciones hasta entonces no difundidas lo suficiente, algunas de ellas alarmantes al saberse no controladas por la autoridad, causantes de un peligroso proceso de desequilibrio del medio ambiente en perjuicio de la salud de la población y de la protección a los recursos naturales del país. Pero

*Profesor(es) Investigador(es) del Depto. de Sociología UAM-Azcapotzalco.



sobre todo, a varios sectores de la sociedad civil e incluso a algunos de la sociedad política, la nueva situación los obligó a reflexionar con más profundidad sobre las contradicciones que expresa la relación medio ambiente-desarrollo y sus posibles soluciones. Con este razonamiento iniciamos el análisis del objetivo propuesto en este trabajo.

Medio ambiente-desarrollo

Partimos del siguiente hecho: la relación medio ambiente-desarrollo, o más bien la preponderancia de uno de los elementos sobre el otro, se convierte en factor clave para entender el deterioro ambiental y las posibles respuestas y manifestaciones de la sociedad civil frente a este fenómeno.

No reconocer la hasta hoy irreconciliable separación entre hombre-naturaleza, ha dificultado en mucho resolver la cada vez más aguda problemática ambiental. La valoración del crecimiento económico, ha ignorado casi siempre la constante degradación de nuestro entorno físico. Es por ello que hacemos nuestro el entendido antes

mencionado: no se puede acceder a la solución del dilema ambiental, sin reconocer que tiene su origen en las contradictorias relaciones que se establecen entre desarrollo y medio ambiente.

Los procesos de destrucción ecológica más devastadores, así como las sostenidas tendencias de degradación socioambiental (marginación social, pobreza, miseria extrema, desnutrición, entre otros), son resultado de prácticas inadecuadas que dependen de patrones tecnológicos y de un modelo de crecimiento depredador que maximiza ganancias económicas en corto plazo, revirtiendo sus costos sobre los sistemas naturales y sociales. Se disimula el desarrollo para favorecer el crecimiento.

La devastación de recursos y el deterioro medio ambiental que van de la mano de todo proceso productivo, adquirieron relevancia a partir de una exacerbación de estas condiciones a partir de los años setenta a nivel mundial. Como ya se sabe, organismos internacionales como las Naciones Unidas, iniciaron una cruzada en pro del medio ambiente mundial y una serie de estudios interdisciplinarios a nivel global. Se constituyó el grupo de investigadores que bajo el nombre de Club de Roma plantearon la tesis central de un crecimiento geométrico de la población y de su consumo *per cápita*, que ejercen una presión desproporcionada sobre los recursos limitados de la tierra.

Por primera vez se hizo explícita la relación directa entre desarrollo y medio ambiente, y su estudio pasó a ocupar un lugar predominante en distintos foros internacionales. Hoy sabemos que este tipo de reflexión sobre el medio ambiente implica un análisis multicausal, innovador, integrador e interdisciplinario que tome en cuenta varios factores:

1. la importancia de la sustentabilidad como eje de este nuevo discurso. Entendiendo por sustentabilidad "...El desarrollo que satisface las necesidades de la presente generación sin poner en peligro la capacidad de satisfacer las necesidades de generaciones futuras..."¹ Se habla de la necesidad de encontrar vías intra e intergeneracionales, planteamiento sumamente criticado por el pensamiento económico liberal en cuanto a la imposibilidad de cálculo matemático y real en relación a las probables tendencias de crecimiento demográfico, consumo, deprecación de los recursos naturales y gustos de los próximos pobladores. Ante ello, nos parece importante poner en relieve que si bien no existe un cálculo exacto sobre estos factores, tomar en cuenta no sólo el presente sino el futuro se convierte en un compromiso que puede irse resolviendo mediante la puesta en práctica de medidas técnicas, económicas y culturales muy concretas y decisiones políticas específicas.



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

2. La necesidad de un enfoque que contemple a la dinámica ambiental desde la óptica política, económica, técnica y cultural. Se pretende crear nuevas formas socioeconómicas, un tipo alternativo de racionalidad, un nuevo saber. La correlación entre estas distintas esferas podrán dar lugar a importantes transformaciones. El análisis medio ambiental se basa no sólo en aspectos económicos (formas de crecimiento) sino fundamentalmente en decisiones políticas. Así, los cambios planteados no pueden ser globales ni generalizados. Las modificaciones en este campo serán paulatinas a corto, mediano y largo plazo, rescatables primero en comunidades, posteriormente en regiones y finalmente en grandes extensiones, pues ello implica un cambio real de las formas de producción y consumo.² Se tratará de rescatar y respetar las forma de vida tradicionales de las comunidades, su saber y su cultura no para mitificarlas y convertirlas en el fin último, sino con la intención de incorporar sus modos de vida a un nuevo estilo de desarrollo, a una nueva relación social.
3. El reconocimiento de que la problemática ambiental cuestiona a fondo la racionalidad de la civilización capitalista, pone en entredicho su creciente proceso de racionalización formal e instrumental que mode-

- la todas las estructuras sociales, los métodos científicos, los patrones tecnológicos y los aparatos jurídicos e ideológicos.³ Se plantea la posibilidad de un nuevo tipo de racionalidad ambiental que, lejos de preocuparse por la maximización de la ganancia, contemple una racionalidad sustantiva y práctica donde el cuidado y el mejor uso y preservación del ambiente ocupen un lugar prioritario. Se plantea un cambio axiológico, valorativo y hasta civilizatorio que conlleve a nuevos postulados ético-filosóficos.
4. La cuestión ambiental plantea una ampliación de la esfera política: la participación de la sociedad civil en las decisiones que le atañen. En primer término, se pretenden reformas en el Estado que le permitan mediar en la resolución de conflictos de intereses en torno a la propiedad y al aprovechamiento de los recursos naturales, en el reordenamiento territorial, en el uso de suelos, en el establecimiento de una legislación eficaz que norme a los agentes económicos, gobierno y sociedad civil, y promueva transformaciones institucionales que permitan una administración transectorial. En segundo término, la apertura de espacios en donde la sociedad civil pueda participar y construir una dimensión pública desde la cual vigile e influya en la toma de decisio-

nes ambientales. Se intenta incorporar normas de comportamiento económico, legitimación de nuevos valores éticos y procedimientos legales que produzcan técnicas para controlar los efectos ambientales y, de esta manera, asumir externalidades sociales y ambientales generadas por la racionalidad del capital.⁴ “Un cambio como el propuesto es complejo y no puede ser considerado solamente como un problema de opciones tecnológicas; debe ser entendido como un proceso de cambio cultural, el cual necesita un lapso de maduración.”⁵ Tomar en cuenta y respetar las diversas necesidades de los miembros de una comunidad, de una región y de una nación, se convierte en una pauta de tolerancia y diferencia.

5. Las fábricas y maquilas deberán considerar e interiorizar los costos ambientales. Una política que observe al medio ambiente como campo rentable donde en lugar de castigar se premie a aquél que no contamine: cambiar el famoso *polluter pays*, por una serie de incentivos fiscales y comerciales que coadyuven a la conservación y mejoren la calidad ambiental.⁶

Esta serie de planteamientos exige acciones concretas en la economía, la política, el medio ambiente y la tecnología:

a *nivel económico*, se requiere un conteo *in natura* de los recursos naturales, una interiorización de los costos ambientales por parte de las empresas, fortalecer los principios de no contaminación mediante incentivos fiscales, estimar los costos del gasto energético y crear fondos financieros para recobrar el balance natural.

A *nivel político*, se previene sobre el apremio de fomentar la participación de grupos de ciudadanos, organizaciones y comunidad para fortalecer prácticas en el espacio público en donde estos grupos vigilen, monitoreen y denuncien el deterioro ambiental. Además, se requiere una normatividad con estándares internacionales.

En la *esfera ambiental*, se impone la necesidad de un inventario de recursos naturales, un registro de empresas contaminantes y el señalamiento de los contaminantes que éstas arrojan. Un catastro que compare crecimiento y medio ambiente, y la posibilidad de seguir creciendo sin deteriorar nuestro entorno.

A *nivel tecnológico*, se pretende estimular el uso de nuevas tecnologías que fomenten el conocimiento interdisciplinario y tengan efecto directo en la planeación, en la urbanización y el crecimiento.⁷

Algunas precisiones necesarias

Por supuesto, el reto es enorme, difícil la conciliación de intereses que haga realidad al menos parte de todo lo antes

señalado. No podemos obviar el hecho de que durante siglos, la producción capitalista sólo ha tenido una guía: la ganancia. Cualquier tipo de modificación a las reglas originales (organización sindical, jornada de 8 horas, contratación colectiva, etcétera.), han sido producto de la presión ejercida desde abajo en contra del interés esencial del capital. Las soluciones arriba planteadas a los problemas del medio ambiente no pueden ser la excepción: sólo desde la sociedad es posible ponerle coto a la voracidad del capital.

Debemos entender que el problema de la separación hombre-naturaleza, así como la preocupación por la relación establecida entre desarrollo y medio ambiente, no pueden ser vistos ahistóricamente, tienen una muy concreta ubicación en el tiempo, corresponden al momento del modo de producción capitalista, y, más específicamente, a su proceso de consolidación que se inicia con la primera Revolución Industrial.

El hombre, desde la comunidad primitiva hasta el feudalismo, de diversas formas y muy diferentes estilos, siempre mantuvo una real vinculación con su medio ambiente. Las condiciones naturales del trabajo y de la reproducción le pertenecían, no le eran extrañas, el mismo formaba parte de ellas. La naturaleza, diría Marx, era el cuerpo inorgánico de su subjetividad. No existía el trabajo manufacturero, por tanto, no existía la fábrica ni el trabajo asalariado ni la especialización en la producción; las herramientas y la materia prima necesaria para cualquier proceso productivo, se tomaban directamente de la naturaleza. Más aún, campo y ciudad eran unidades orgánicamente fusionadas, explícitamente interrelacionadas, su esquivo separación vendría después. El principal objetivo del trabajo era la producción de valores de uso para garantizar su reproducción y la de la comunidad, y la propiedad sobre los bienes naturales, a pesar de las muy diversas formas que adoptó, nunca pervirtió la idea de pertenencia que el hombre sentía hacia su entorno natural. Obviamente, en este largo periodo de historia de la humanidad, a nadie se le ocurrió plantear el problema de la separación hombre-naturaleza y mucho menos la amenaza del desarrollo económico sobre el medio ambiente.

Con la asunción del modo de producción capitalista como relación social dominante, el hombre va a transformar de manera radical y dramática la naturaleza, y en este proceso se divorciará de ella. “Disolverá su comportamiento hacia la tierra como condición natural de producción, ya no se comportará hacia ella como su existencia inorgánica, ya no la considerará como el laboratorio de sus fuerzas y el dominio de su voluntad”. Proceso que habría de apoyarse en una serie de elementos que terminaron por darle perfil a las nuevas formas de relación social que se establecían: el trabajo asalariado disociado de los medios de producción; el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de organización de la producción empeñadas en perfeccionar el trabajo manufacturero en espacios cerrados: la fábrica capitalista; el impresionante

crecimiento de la ciudad como ente extraño del campo y, fundamentalmente, el objetivo central del trabajo en toda relación de tipo capitalista: la producción de valores de cambio para la obtención de una ganancia. En este entorno económico, político, social, ideológico y cultural, situamos los problemas del medio ambiente, los problemas de un desarrollo económico que agrade irracionalmente la naturaleza en su insaciable búsqueda de ganancia.

Al capital sólo le interesa su beneficio. Las alteraciones ecológicas pueden, en algunos casos —pocos por cierto—, llegar a preocuparle, incluso puede atender, por voluntad o por fuerza, algún tipo de paliativo cuidando siempre que repercuta lo menos posible en sus costos de producción. Aunque es más frecuente, sobre todo en países como México con una escasa presión social en materia ecológica y un discursivo Estado de derecho, que el capitalista se comporte de manera por demás agresiva e irresponsable en contra del medio ambiente, en consecuencia, crecimiento y desarrollo adquieren un carácter irracional y salvaje, donde la ganancia se genera en un ambiente de impunidad social y corrupción contra el que nada ha podido la legalidad establecida.

Creemos que la solución a los problemas que plantea la relación desarrollo-medio ambiente en un sistema de explotación capitalista de los recursos naturales, no van a encontrarse en los científicos postulados de la economía de estancamiento, ni en las alternativas tributarias del enfoque neoliberal, ni en los paliativos institucionales del nekeynesianismo, aunque nadie duda que, en otras condiciones políticas, las alternativas que plantean pudieran ser funcionales para la solución de los problemas derivados de la relación economía-medio ambiente. Pensamos que la única solución posible, de la que podrían partir un sinnúmero de enfoques multidisciplinares, es la solución política.

Por supuesto, sería terriblemente iluso e inmovilizante pensar hoy que sólo la destrucción del modo de producción capitalista podría crear condiciones favorables para resolver los problemas del medio ambiente. Imaginar hoy una revolución socialista vestida de verde resulta una utopía, sin embargo, consideramos que si bien es cierto difícilmente partirán del capital las alternativas reales de solución a los problemas ecológicos, no menos cierto resulta suponer que desde algunos sectores de la sociedad civil sería posible intentar frenar la despótica e irracional



FOTO: RAUL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

reproducción ampliada del capital, al menos en lo que respecta a su relación con el medio ambiente. Por supuesto, lo anterior presupondría una sociedad civil políticamente madura, activa, organizada y participativa, capaz de imponerle condiciones al poder político y al capital en beneficio de la salud ambiental del mundo.

Sabemos de más que este deseable modelo de organización autónoma de la sociedad no existe en nuestro país, y desconocemos al detalle que tanto se desarrolle en otras latitudes, y aunque hay que aceptar que la sociedad civil mexicana ya inició su proceso de fortalecimiento, su debilidad política continúa siendo manifiesta, por tanto, la lucha por cambiar un tipo de crecimiento económico altamente perjudicial para el medio ambiente en México, tiene hoy serios problemas que enfrentar.

No obstante lo anterior, creemos que de aquí parten las soluciones posibles, no pensarlo así podría llevarnos a construir una idea fatal y desesperanzada de la realidad, que necesariamente terminaría por conducirnos a crear un particular tipo de escenarios que castrarían desde su origen, cualquier tipo de acción posible orientada a resolver los problemas del medio ambiente en su relación con el crecimiento económico.

Por supuesto, cuando hablamos de sociedad civil no reducimos su espectro a la estrecha presencia de organizaciones no gubernamentales preocupadas por la protección ecológica, incluye también la posibilidad de acción y de lucha por la salud del medio ambiente desde otras organizaciones sociales ubicadas en espacios estratégicos de la sociedad: sindicatos, organizaciones campesinas, comunidades indígenas, organizaciones de productores y organizaciones del movimiento urbano popular, aunque este tipo de posibilidades resulten hoy todavía lejanas e inciertas para el caso mexicano.

De momento, en las siguientes páginas nos encargaremos de situar los grandes problemas ecológicos que crea el apresurado, y no del todo controlable, crecimiento económico de la industria maquiladora de exportación en la frontera norte del país, así como sus graves efectos sobre la salud de los habitantes que pueblan estas zonas industriales. El objetivo es claro: mostrar algunos de los monumentales problemas que la sociedad deberá enfrentar antes de que *el destino nos alcance*.

Industria maquiladora y medio ambiente

La maquila ha unido al Norte de México y al Sur de los Estados Unidos en ciclos de bonanza y crisis enlazándolas aún más a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio. La mayoría de sus residentes viven de o alrededor de la industria maquiladora. Sin embargo, este crecimiento y auge de los últimos años no ha tomado en consideración el cuidado, mantenimiento y uso del medio ambiente. El binomio *Medio Ambiente-Desarrollo* ha sido olvidado frente a un crecimiento que aprovecha sin medida los escasos recursos naturales de una región se-

midesértica (fundamentalmente el agua), que ha utilizado sin control un conjunto de sustancias tóxicas en los procesos de producción (étil, fluorita, metil, entre otros) y que ha dispuesto de manera por demás irresponsable de los desechos peligrosos (Kinney, Ford Hancock, Sierra Blanca,⁸ Cobalto 60, etcétera). El modelo maquilador, expresión fundamental del desarrollo económico en la frontera norte del país, ha deteriorado también, de manera rápida e imprudente, el medio ambiente de la región.⁹

En nuestro artículo anterior, intentamos mostrar por medio de diversos indicadores estadísticos, las características esenciales que determinan el perfil de la industria maquiladora de exportación en el territorio norte de México. Ahora, pretendemos analizar como el impetuoso crecimiento de esta rama productiva ha traído, como una de sus consecuencias más penosas, el deterioro del medio ambiente en esta franja de territorio nacional.

Lejos de proponer un desarrollo sustentable a largo plazo, el modelo maquilador ha aprovechado hasta las últimas consecuencias al medio ambiente y al espacio físico, como si estos pudieran ser considerados como recursos infinitos. Así, trataremos de advertir como existe una relación intrínseca entre desarrollo y medio ambiente, para adentrarnos en detalle en los giros productivos de la maquila, los materiales tóxicos que utiliza, los desperdicios que produce, así como los daños a la salud que provoca tanto a los trabajadores que en ella laboran como a los vecinos que habitan en este entorno fabril. Analizaremos una serie de variables que son el punto de toque para poder realizar estudios comparativos en los diferentes municipios del norte del país.

Queremos destacar también, como desde los años ochenta se presentan en la zona fronteriza que compartimos con los Estados Unidos, distintos conflictos ambientales de trascendencia local, regional y binacional, que creemos importante dejar registrados. Tal es el caso, por ejemplo, de:

- a) las descargas de aguas residuales, domésticas e industriales, a los ríos Colorado y Bravo en las dos más grandes áreas conurbadas (Tijuana y Ciudad Juárez)
- b) La emanación de gases tóxicos y metales pesados en el área del "triángulo gris" formado por las fundidoras de Sonora y Arizona, que afectaron a las ciudades fronterizas y fueron objeto de controversias internacionales.¹⁰
- c) Los proyectos de construcción de cementerios nucleares y de desechos tóxicos, en lugares cercanos al río Bravo en las fronteras de Chihuahua y Coahuila (Sierra Blanca, Kinney, Fort Hancock y Hudspeth, la mayoría condados fronterizos de Texas).
- d) El movimiento transfronterizo de desechos tóxicos generados por la industria maquiladora, mu-



FOTO: ARTURO GARCÍA CAMPOS.

chos de ellos enterrados clandestinamente en territorio mexicano.

Y, en general, los problemas particulares en cada ciudad maquiladora, tales como la disminución de la calidad del aire causada por el intenso y lento movimiento de vehículos por los cruces internacionales, el predominio de un mercado de automóviles norteamericanos de desecho y no aptos para circular con gasolina mexicana y otros que se explican por las carencias de infraestructura urbana de las ciudades mexicanas (deficiencias en servicio de limpia, carencia de redes de drenaje y falta de pavimento).¹¹

Desechos tóxicos y maquila

En este trabajo, nuestro interés fundamental se centra en los desechos tóxicos producidos por la industria maquiladora, la disposición final de éstos y los daños que ocasionan a la salud, producto de un crecimiento económico acelerado que no ha tenido en cuenta al medio ambiente.

En muchos sentidos la región fronteriza ha sido el paraíso de la industria maquiladora, especialmente de aquellas que huyendo de los estándares ambientales de

los Estados Unidos se establecen en nuestro país. El dramático ritmo de industrialización en esta zona y el proceso de integración que vive, gestan condiciones que afectan directamente el entorno ambiental. Entre los principales problemas ambientales que comparten México y Estados Unidos destacan: la disposición de los desechos tóxicos, el mal uso y agotamiento del agua, la contaminación del aire, los riesgos a la salud y la calidad de vida de los habitantes de la región.

Una de las amenazas compartidas que viven el norte de México y el sudoeste de los Estados Unidos es el problema del agua, no sólo por ser esta una región semiárida, excepto en los dos extremos de la frontera, sino porque el agua es el factor esencial para el desarrollo, asunto que ha cobrado gran importancia en la agenda bilateral a partir de la gran cantidad de contaminantes que han sido encontrados en el río Bravo por los estadounidenses.

Además del problema del agua y de las descargas de aguas negras, otros asuntos importantes son los desechos tóxicos y su relación con la contaminación ambiental, la escasa planificación y el anárquico desarrollo urbano, además de la permanente descarga de desechos nocivos al aire y ríos.

Una tesis central en el problema de la contaminación de la frontera Norte de México, es que a partir del esta-

blecimiento de la industria maquiladora se ha gestado un desarrollo anárquico en la región: paso incansable de indocumentados, crecimiento desproporcionado de los centros urbanos pegados a la línea divisoria aunado al hacinamiento, insalubridad, prostitución, criminalidad exagerada, bajos salarios y narcotráfico entre otras, son características de las ciudades mexicanas fronterizas.

El crecimiento de la maquila presenta un ritmo anual de 1.5 por ciento.¹² Incremento impresionante, que se ha apoyado en el uso inadecuado de los limitados recursos naturales y, en consecuencia, genera graves efectos en materia ambiental para ambos países. Algunos estudios recientes muestran que el 95% de las maquiladoras no tienen un depósito para su basura contaminante como lo requiere la ley mexicana.¹³ De manera paralela a la mayor producción, las exportaciones masivas de residuos peligrosos de los Estados Unidos a nuestro país, han contribuido para que los norteamericanos transfieran las externalidades de su desarrollo que de otra forma tendrían para ellos, en forma inmediata, un alto costo económico, social y ambiental.¹⁴

La generación de residuos industriales en todo nuestro país es de aproximadamente 450, mil toneladas al día, de las cuales, 337 mil 500 corresponden a la actividad minera, extractiva y de fundición; 81 mil a la industria de procesos de química orgánica e inorgánica y 31 mil 500 a residuos agroindustriales, a la industria azucarera y a las concentradoras de jugos y aceites. A nivel fronterizo, el 29.3% de las empresas generadoras de residuos (de las cuales 98% son maquiladoras) retornan sus residuos peligrosos a los Estados Unidos, éstos equivalen a 32 mil 707 toneladas al año; del 65% de las empresas restantes, se desconoce el lugar de disposición de sus residuos tóxicos, lo que incrementa el riesgo de que éstos se conviertan en residuos peligrosos.¹⁵

En el mes de marzo de 1996, se constituyó en México el Grupo Intersecretarial sobre Confinamientos de Residuos Peligrosos en la frontera México-Estados Unidos, integrado por el Instituto Nacional de Ecología, la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente, la Comisión Nacional del Agua y la Coordinación de Asuntos Internacionales de Semarnap, la Secretaría de Energía y la Comisión Nacional de Seguridad Nuclear y Salvaguardias y la Secretaría de Relaciones Exteriores, con el fin de emitir dictámenes conjuntos sobre nuevas instalaciones para el manejo de residuos sólidos y peligrosos, así como para desarrollar programas de vigilancia y monitoreo en sitios existentes. Junto a estos proyectos, existe el programa *Frontera XXI* firmado entre México y los Estados Unidos para que Semarnap y la EPA conjunten esfuerzos para resolver el grave problema de residuos sólidos y peligrosos que vive la región fronteriza. Destacan entre los objetivos:

- a) desarrollar un atlas de vulnerabilidad para la frontera de México-Estados Unidos para estable-

cer áreas geográficas prioritarias para el manejo de residuos sólidos y peligrosos.

- b) Mejorar el monitoreo del movimiento de residuos y sustancias peligrosas en la región fronteriza.
- c) Continuar con la verificación normativa relacionada con el manejo ilegal de residuos peligrosos.
- d) Mejorar las prácticas del manejo en sociedad de residuos y promover su minimización así como el manejo seguro de los mismos.
- e) Continuar la promoción de soluciones integrales para el manejo y disposición final de rellenos sanitarios, así como la clausura de tiraderos a cielo abierto.
- f) Fortalecer la capacidad y la experiencia institucional.¹⁶

Lo cierto es que poco han logrado estos programas frente a la acumulación de residuos tóxicos y su pésimo confinamiento en la región fronteriza, estos continúan siendo una amenaza sin precedentes para nuestro país, sus habitantes y el medio ambiente, y, en última instancia, debido a la propia dinámica ambiental, se han convertido en un conflicto también para Estados Unidos. La constante presencia del deterioro y sus consecuencias en la vida y la salud de sus habitantes, ya son un hecho.¹⁷

Toxicidad y disposición final

La región fronteriza México-estadunidense comparte características geográficas, físicas, económicas y ambientales. Los agentes que en los últimos años participan en la definición de la problemática ambiental en esta región, son producto de los distintos componentes del estilo de crecimiento adoptado. La orientación general de la economía, la estructura de la producción y el consumo, la emergencia de nuevos problemas y las posibles soluciones políticas, son elementos que se conjugan en los procesos de urbanización e industrialización y determinan las pautas de mejoramiento o deterioro ambiental.

A partir de los años ochenta, el problema ambiental en la región es resultado, por una parte, del intenso poblamiento ocurrido desde los años cuarenta (atracción de empleos y migraciones del centro al norte del país); y por otra, de la expansión industrial de las últimas dos décadas. Proceso que dio pie a dos tipos de ciudades: las mexicanas que reunieron maquiladoras y trabajadores y las estadounidenses donde se ubicaron empresas matrices y diversos y modernos servicios especializados.

El crecimiento de la población, los escasos servicios públicos y el modelo industrializador asumido, al estar localizados en un medio natural de características semi-desérticas tuvieron un impacto ambiental presumiblemente mayor que en otros lugares. El desgaste de los recursos naturales, principalmente el agua,¹⁸ y la incapacidad de los gobiernos locales de dotar de infraestructura,

Cuadro 1
Niveles máximos de concentración permisibles de residuos tóxicos

<i>Constituyentes</i>	<i>Concentración permisible</i>	<i>Máxima</i>	<i>Constituyentes</i>	<i>Concentración permisible</i>	<i>Máxima</i>
	(Mg/L)			(Mg/L)	
Acrinolitriilo	5		Hexaclorobenceno	0.13	
Ácido 2,4,4	1.0		Hexacloro 1,3	0.5	
Triclorofenoxipro-píonico			butadineo	0.720	
Arsénico	5		Hexacloroetano	3.0	"4.3
Bario	100		Isobutanol	36.0	
Benceno	0.5	"0.07	Lindano	0.4	"0.06
Cadmio	1		Mercurio	0.2	
Clordano	0.03		Metoxicloro	10.0	"1.4
Clorobenceno	100	"1.4	Niquel	5.0	
Cloroformo	6.0	"0.07	Nitrobenceno	2.0	"0.13
Cloruro de metileno	8.6		Pentaclorofenol	100.0	"3.6
Cloruro de vinilo	0.2	"0.05	Piridina	5.0	
m-cresol	200	"10.0	Plata	5.0	
o-cresol	200	"10.0	Plomo	5.0	
p-cresol	200	"10.0	Selenio	1.0	
Cromo Hexavalente	5		1,1,1,2 Tetraclo-roetano	10.0	
2,4 Diclorofenoxia-cético	10.0	"1.4	1,1,2,2 Tetralo-roetano	1.3	
1,2 Diclorobenceno	4.3		2,3,4,6 Tetraclo-rofenol	1.5	
1,4 Diclorobenceno	7.5	"10.8	Tetracloruro de carbono	0.5	"0.07
1,2 Dicloroetano	0.5	"0.4	Tetracloroetileno	0.7	
1,1 Dicloetileno	0.7	"0.1	Tolueno	14.4	
2,4 Dinitrotolueno	0.13		Toxafeno	0.5	"0.07
Disulfuro de carbono	14.4		1,1,1 Tricloroe-tano	30.0	
Endrín	0.02		1,1,2 Tricloroe-tano	1.2	
Éter bis 2 (2 cloro etílico)	0.05		Tricloroetileno	0.05	"0.07
Etilmetilcetona	200.0	"7.2	2,4,5 Triclorofe-nol	400.0	"5.8
Fenol	14.4		2,4,6 Triclorofe-nol	2.0	
Heptacloro (y su epóxido)	0.008	"0.001			

Fuente: G. Pérez. *Los Residuos Peligrosos en México*, PNUMA-UNAM-CIC, México, 1996. Al comparar las Normas Técnicas Ecológicas (NTE) con las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) se encontró que en varios de los límites permisibles se presentan incrementos en las NOM, en el Cuadro los valores de las NTE se muestran con comillas.

Tabla 1
Construcción, reconstrucción y ensamble de equipo de transporte y sus accesorios

<i>Insumos</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Tipo de desechos</i>	<i>Daños a la salud</i>
Minerales no metálicos (piedra, caliza, yeso, grava arcilla), hule, cal, colorantes, resinas, aditivos, aglutinantes, adhesivos y catalizadores.	Arena sílica, óxido de aluminio, óxido de potasio, sulfato de sodio, nitrato de sodio, poliestireno, dolomita, magnésita, nitrato de sodio, ácido estearico, ácido oxálico, silicato de calcio, ácido bórico	Metales, hierro, cobre, fosfatos, desechos de aluminio, cromo.	Al contaminar suelo y agua y al estar en estado de oxidación, al contacto con la piel o al ser ingeridos provocan excoeraciones, urticarias e infecciones considerables como gangrena.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos, Base de Datos Decisión Support System For Industrial Pollution Control, Tesis Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos (Cretib), IPN.

servicios y equipamiento al acelerado crecimiento urbano, propició delicadas condiciones ambientales. Esta es una región donde la globalización y el proceso de integración no es sólo económico sino también ambiental. Ejemplo de ello es que al lado de la cantidad de intercambios comerciales entre los dos países y la proliferación de las plantas industriales, correlativamente han crecido los riesgos ecológicos compartidos y el aumento de colonias de marginados en ambos lados de la frontera.¹⁹

Es interesante mostrar como el proceso de internacionalización de capital, la hoy conocida globalización, ha creado una situación en esta región donde el riesgo ambiental es resultado de la falta de planeación y de internalización de los costos ambientales de la industria maquiladora, de la escasez en la dotación de servicios, de los constantes flujos migratorios, de la instalación de fundidoras y refinerías y de la pésima disposición de los desechos tóxicos, entre otros. Aún cuando son muchos los lazos de unión entre los dos países, la realidad muestra una asimetría real y permanente, y un deterioro ambiental constante. Este deterioro ambiental repercute directa-

mente en la calidad de vida de los habitantes de la región y condiciona el desarrollo social.

Así, por ejemplo, las carencias de infraestructura urbana en la frontera norte, provocan diversos efectos sobre el agua y el aire que varias ciudades comparten, además de la contaminación de mantos acuíferos por residuos fecales y la generación de partículas provocadas por fuentes móviles. A ello habría que agregar el deterioro e impacto ambiental ocasionado por el conjunto de plantas maquiladoras y diversos establecimientos que no observan la normatividad ambiental, aunado a fundidoras, refinerías y basureros clandestinos que contribuyen de manera importante a los problemas ambientales.²⁰

Un problema adicional es la atracción de inversiones que se han promovido para la instalación de basureros tóxicos y nucleares en la región fronteriza. Por ejemplo, la concesión que el gobierno de Nuevo México otorgó a la empresa Nu-Mex para enterrar desechos tóxicos y residuos de aguas negras en el Condado de Sunland Park (Nuevo México) y la disposición de descargas de aguas negras de Nueva York en el condado de Sierra Blanca (Texas).

Tabla 2
Selección, preparación y enlatado de alimentos

<i>Insumos</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Tipo de desechos</i>	<i>Daños a la salud</i>
Colorantes, conservadores, estabilizantes, saborizantes, esencias, grenetina, éter de glicerina, sazonzadores.	Ácido fosfórico, silicato de tetraetilo, ácido fosfórico, ácido cítrico, ácido telúrico, silicato de sodio, acetato de polvinilo.	Contaminantes de aire y suelo, nitrógeno y amoníaco totales, grasas y aceites, sólidos suspendidos, desechos putrescibles, monóxido de carbono y fosfatos.	Los contaminantes del aire provocan bronco constricción en asmáticos en un nivel que llega a ser como un leve ataque de asma y otros síntomas respiratorios (jadesos, opresión torácica), desplazan al oxígeno de la sangre y por lo tanto, reduce la actividad cerebral y muscular del organismo; son fatales a altas dosis.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos, Base de Datos Decisión Support System For Industrial Pollution Control, Tesis Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos (Cretib), IPN.

Tabla 3
Productos Químicos

<i>Insumos</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Tipo de desechos</i>	<i>Daños a la salud</i>
Amoniaco, gas seco, resinas, sosa cáustica, gas carbónico, acetona, barnices, hules, pigmentos, glicoles, xileno, bases, ceniza de sosa, sales, acetaldehído, aceites, residuos, solventes, ácidos, poli-doro-prenos.	Etano, etileno, butano, butileno carbonato de sodio, oxígeno líquido, ácido sulfúrico, ácido cítrico, ácido acetilsalicílico, amoniaco y acetato de vinilo, demetil tereftalato, cloruro de potasio, cloruro de sodio, pigmentos inorgánicos, hipoclorito, docecilbenceno y ácido esteárico.	Contaminantes de aire, suelo y agua: óxido de nitrógeno, amoniaco, dióxido de azufre, nitratos, plomo, demanda bioquímica de oxígeno, ácido sulfúrico, hexano, desechos orgánicos y solventes y otras partículas.	Potencialmente peligrosos para la salud, cuando se convierten en bióxido de nitrógeno. En el ambiente se vuelve más dañino causando irritación nasal, problemas respiratorios, dolor al respirar y acumulación de fluidos en los pulmones.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos, Base de datos *Desición Suport System For Industrial Pollution Control*, Tesis *Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos* (Cretib), IPN.

Estos son algunos de los problemas ambientales compartidos en la región. Sin embargo, especial atención toma, en nuestro estudio, la generación y disposición de desechos tóxicos pues ello involucra directamente a la industria maquiladora, asunto que se torna complicado ante el desconocimiento de la magnitud real de este problema. Es importante señalar que en México contamos para el manejo de los residuos tóxicos industriales con 8 confinamientos, de los cuales 7 son para residuos peligrosos y 1 para no peligrosos, 2 incineradores privados en operación, 17 plantas de tratamiento, 3 almacenamientos temporales y una empresa con equipos móviles para el tratamiento de los residuos peligrosos en el lugar.²¹

Baste señalar, sólo como ejemplo, que la Dirección General de Ciudad Juárez declaró que en esta ciudad se generan 35 mil toneladas de residuos industriales al año, de los cuales una tercera parte regresan a Estados Unidos. Por su parte, Sedue calculó que en 1992 un 30% de las maquiladoras de Ciudad Juárez se encontraban fuera de su control. Resulta obvio: existe una gran interrogante

sobre el funcionamiento, administración, tratamiento y disposición final de los residuos tóxicos en nuestro país.²²

Estas cifras muestran, por un lado, que no existe un control sobre los residuos tóxicos, su manejo y su disposición final y, por el otro, una situación que nos permite entender la relación negativa de maquila-medio ambiente y el privilegio de un patrón de crecimiento sobre el cuidado ambiental. En este sentido, hay tres clases de residuos: los tóxicos peligrosos, los sólidos urbanos y el escaso control de éstos en el agua y el drenaje. En palabras de Antonio Azuela, procurador ambiental:

Los Estados que cuentan con mayor número de empresas generadoras de desechos peligrosos son Baja California con 51% y Chihuahua con 20%, concentrándose en las ciudades de Tijuana y Juárez. El 36.2% de las maquiladoras generan solventes, el 13% aceites y grasas, el 7.7% pinturas y barnices, el 11% soldadura de plomo, estaño y residuos contaminados con resinas. Un porcentaje mayor de empresas generan desechos de ácidos y bases, derivados de petróleo, adhesivos, freón, lodos, silicón,

Tabla 4
Ensamble de muebles, sus accesorios y otros productos de madera y metal

<i>Insumos</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Tipo de desechos</i>	<i>Daños a la salud</i>
Maderas diversas, adhesivos, barnices, lacas, solventes y resinas	Sulfato de cobre, creocita resinas ureicas y fenolicas, poliuretano poliál tolueno de isocianuro, policloruro de vinilo	Partículas de polvo de madera, desechos de madera y solventes, cobre, fenoles y sólidos suspendidos.	Incremento en la bronco constricción en asmáticos en un nivel que llega a ser como un leve ataque de asma y otros síntomas respiratorios (jadeos, opresión torácica) además de infecciones cutáneas debido a la oxidación de los metales.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos, Base de Datos *Desición Suport System For Industrial Pollution Control*, Tesis *Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos* (Cretib), IPN.

Tabla 5
Construcción, reconstrucción y ensamble de equipo de transporte y sus accesorios

<i>Insumos</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Tipo de desechos</i>	<i>Daños a la salud</i>
Minerales no metálicos (piedra, caliza, yeso, grava arcilla), hule, cal, colorantes, resinas, aditivos, aglutinantes, adhesivos y catalizadores.	Arena sílica, óxido de aluminio, óxido de potasio, sulfato de sodio, nitrato de sodio, poliestireno, dolomita, magnésita, nitrato de sodio, ácido esterático, ácido oxálico, silicato de calcio, ácido bórico	Metales, hierro, cobre, fosfatos, desechos de aluminio, cromo.	Al contaminar suelo y agua y al estar en estado de oxidación, al contacto con la piel o al ser ingeridos provocan excoeraciones, urticarias e infecciones considerables como gangrena.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos. Base de Datos *Decision Support System For Industrial Pollution control*, Tesis *Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos* (Cretib), IPN.

*residuos de tinta y plásticos. En total la industria maquiladora produce 52 mil 148 toneladas de desechos al año, de las cuales el 62% regresa a su lugar de origen, el 12% se dispone en México y de un 25% se desconoce el lugar de su disposición final*²³

Las acciones tomadas por el gobierno federal en relación al problema que representan los desechos tóxicos dejan mucho que desear, pues establece que sólo las empresas que sobrepasen el 50% del límite máximo de emisiones al ambiente permitidas por la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, estarán obligadas a adquirir equipos de medición y control. Esto facilita la violación por parte de las maquilas y pone en peligro constante la salud y la calidad de vida de los habitantes de la región. "Las 300 maquiladoras de Ciudad Juárez generaron en 1988 más de 5 mil toneladas de desechos tóxicos que nadie supo donde quedaron".²⁴

El problema con los desechos tóxicos, es un asunto no solucionado, la mayoría de las veces sólo se colocan a flor de tierra, pocas veces se recicla y en contadas ocasiones se envían a Estados Unidos. Así, la mayoría de estos desechos se quedan en nuestro país, pues las maquiladoras jamás han contemplado la disposición de sus desechos como un costo propio (internalización de costos ambientales), el gobierno federal no ha puesto medidas estrictas, y además de que no se cumplen las reglamentaciones legales, no contamos con recursos humanos ni materiales para disponer convenientemente de ellos. En suma: no existen instalaciones adecuadas para su confinamiento, y cuando las hay, éstas son clandestinas.

Para algunos investigadores, el 85% de la contaminación ambiental, las descargas de productos químicos tóxicos en los sistemas de desagüe y en las vías acuáticas, así como los desechos de productos químicos en los tiraderos de basura que se registran en las áreas de El Paso y Ciudad Juárez, son producto de las empresas transnacionales,

*...se tiene el cálculo que en los últimos siete años, se han tirado en diversos lugares de la franja fronteriza mexicana alrededor de 8 mil toneladas de desechos tóxicos.*²⁵

Además, durante años las autoridades mexicanas no han tenido un verdadero control sobre las maquiladoras. Roberto Sánchez apunta que, en 1991, "1035 maquiladoras eran consideradas generadoras importantes de residuos peligrosos".²⁶

Este panorama en donde se observa una mínima información, un pobre control ambiental, una degradación de recursos naturales escasos y alteraciones a los ecosistemas, son sólo la punta del iceberg. Si a estos factores se le suma un crecimiento explosivo de la población, un constante flujo migratorio y un déficit en los servicios públicos, la situación se presenta como caótica.

Maquila, toxicidad y salud

La falta de recursos, la carencia de una infraestructura adecuada y una política ambiental laxa, hacen que nuestro país no tenga la capacidad de garantizar niveles aceptables de las condiciones de seguridad y protección al ambiente, y menos aún de proteger la salud de los trabajadores de las industrias que ya existen y de aquellas por instalarse.

En un estudio realizado por Rocío Alatorre, se muestra como las condiciones de trabajo en la maquila no tienen un nivel de seguridad y actualmente hay una mayor exposición por parte de los trabajadores a sustancias químicas peligrosas.²⁷ Nuestra asimetría frente a los Estados Unidos también se mide en este rubro. Nuestro país, al estar ávido de inversiones, ha permitido la entrada de maquilas sin ningún control, esto nos ha colocado en una posición de riesgo ambiental, pero no sólo a los mexicanos. Como sabemos, el deterioro ambiental no conoce fronteras físicas y hoy los estadounidenses ya palpan el peligro.

Es cierto que no toda la industria maquiladora contamina de la misma manera, esto depende del giro y de los materiales utilizados en el proceso de producción. Sin embargo, la maquila se ha transformado y hoy es una de las industrias que utilizan más sustancias químicas nocivas y productos de alto riesgo. Los principales tóxicos utilizados por la maquiladora en esta región son: acetona,

acetón, tolueno, metil-etil, epoxy, tricloretileno, dicloro, etano, fluoruro de hidrógeno, hidrónico de amoniaco, ferrón o fluorita.

Según el criterio de la Ley General de Equilibrio Ecológico y de Protección al Ambiente, el Reglamento en Materia de Residuos Peligrosos y las Normas Oficiales Mexicanas, los residuos peligrosos "son aquellos que en cualquier estado físico, por sus características corrosivas, reactivas, explosivas, tóxicas, inflamables, venenosas y biológico infecciosas representan un peligro para el equilibrio ecológico o para el ambiente".²⁸

Es importante observar que en la Ley no se hace referencia alguna a daños a la salud, pero sí establece una tabla con la lista de sustancias o combinaciones de residuos peligrosos según su toxicidad y los máximos niveles de concentración permisibles (véase Cuadro 1)

Entre las maquilas más contaminantes por el manejo de sustancias tóxicas y tamaño de las plantas están: las industrias electrónica, metálica, autopartes, plástica, química, madera, piel, imprenta y vidrio.²⁹

Ya en 1994, Alfredo Ciprés Villareal, presidente del Movimiento Ecologista Mexicano, anunció que en Ciudad Juárez había más de 14 empresas altamente contaminantes entre las cuales destacaban: *Laid Law Environmental Services de México, la General Motors, Why Waste Water, Chemical Chief, Ford Environmental Services, Samsa, Environmental Management, General Electric y 3M de México*.³⁰

El deficiente control de los desechos tóxicos por parte de las empresas, así como la exposición de los trabajadores a los químicos han dado lugar a que desde 1992 se hayan registrado 80 casos de niños nacidos en Ciudad Juárez con enfermedades cerebrales congénitas como hidrocefalia, mielomeningitis y anencefalia. De acuerdo con resultados arrojados por un estudio realizado por el Departamento de Pediatría del Hospital General de Zona número. 6 del IMSS, la cifra reveló que el problema es superior en un 60% en esta región fronteriza en relación al resto del país.³¹

Este tipo de padecimientos congénitos también han sido detectados en El Paso. El Centro Médico Sierra y el Hospital Thomason registraron 21 casos de 1991 a 1994,

y de diciembre de 1994 a diciembre de 1995 se registraron cada mes tres casos más de estas enfermedades. Es difícil comprobar la información pues apenas se empiezan a registrar estas enfermedades. Sin embargo, en la frontera Matamoros-Brownsville existen 30 casos documentados en Matamoros durante el verano de 1992. En contraste, en Estados Unidos se estima que el tipo de defecto que produce la anencefalia ocurre en un porcentaje de 10 en 10 mil cada año. Sólo en Brownsville, el porcentaje ha aumentado en los últimos tres años a 16.6 en 10 mil en 1989; 30 en 10 mil en 1990, y mil 159 en 10, mil en 1991.³²

Toxicidad y salud por rama de actividad

En un trabajo anterior,³³ especificamos la importancia económica y la posición estratégica de la industria maquiladora de exportación en la frontera norte del país: su fuerte concentración municipal y su no menos poderosa centralización en cuanto a rama de actividad. Ahora en este apartado, haciendo a un lado las bondades económicas de este sector, queremos observar con más detenimiento el problema que hoy nos ocupa: la contradictoria, dañina, explosiva, amenazante relación medio ambiente-desarrollo, expresada en esta importante rama industrial. O lo que es lo mismo: queremos ubicar el alto costo ambiental y de salud que provoca este "exitoso" modelo de crecimiento económico.

Podemos comenzar hablando de una de las principales ramas de actividad de la industria maquiladora en el norte del país, *Construcción, Reconstrucción y Ensamble de Equipo de Transporte y sus Accesorios*. De acuerdo a la información censal, este tipo de maquiladoras -8% del total- que concentraron el 23% del personal ocupado, el 27% del valor agregado y el 22% de las utilidades, utilizan para su producción una serie de insumos y materiales que al final del proceso arrojan como desecho metales, hierro, cobre, fosfatos, aluminio y cobre.

Esta situación, teóricamente normal en cualquier proceso de producción, adquiere características alarmantes cuando nos enteramos que no existe control total sobre los desechos; cuando se nos hace saber que más del 50% de estos desperdicios industriales no tienen destino cierto;

Tabla 6
Calzado e industria del cuero

Insumos	Materiales utilizados	Tipo de desechos	Daños a la salud
Algodón, lana, nylon, fibras naturales, ilación celulosa, fibras naturales, solventes	Productos de origen vegetal y animal, polipropileno.	Contaminantes de agua, aire y suelo: sólidos suspendidos, cromatos, grasas y aceites, metales pesados, butil acetato, metiletilencetona, compuestos orgánicos volátiles.	Por vía digestiva o respiratoria puede llevar a toxicidad aguda o puede ser acumulado en huesos, dientes y el sistema hematopoyético.

Fuente: INEGI, XIV Censos Económicos, Base de Datos *Decision Support System For Industrial Pollution control*, Tesis *Caracterización y muestreo de materiales y residuos peligrosos* (Cretib). IPN.

cuando se nos informa de la existencia de tiraderos clandestinos que se convierten en peligrosos focos de contaminación. Así, en este caso, podemos suponer que los desechos tóxicos en esta rama de actividad maquiladora, son potencialmente nocivos para la salud humana y para el equilibrio ecológico del medio ambiente. Existe la posibilidad, nada remota, de que estos desechos al contaminar el suelo y el aire, o al estar en estado de oxidación, al tener contacto con la piel o al ser ingeridos, producen excoriaciones, urticarias o considerables infecciones que, incluso, pueden llegar a la gangrena (véase Tabla 1).

En otras ramas de actividad de la industria maquiladora se manifiestan también estas posibilidades riesgosas en

contra de la salud: en la rama de *Selección, Preparación y Enlatado de Alimentos*, sus desechos, al contaminar el aire, pueden provocar bronco constricción en asmáticos y otros síntomas respiratorios como jadeos y opresión torácica; al desplazar el oxígeno de la sangre, se reduce la actividad cerebral y muscular del organismo; en altas dosis son fatales (véase Tabla 2).

En la rama de Productos Químicos, los residuos industriales son potencialmente peligrosos para la salud; los contaminantes de aire, suelo y agua producidos por la combinación de diversos óxidos y ácidos que al convertirse en bióxido de nitrógeno en el ambiente, causan irritación nasal, problemas respiratorios, dolor al respirar y acumulación de fluidos en los pulmones (véase Tabla 3).

Así, de la misma manera, con diversos matices, otras ramas de producción como *Ensamble de Prendas de Vestir, Calzado e Industria del Cuero o Ensamble de Muebles, sus Accesorios y Otros Productos de Madera y Metal*, se convierten en riesgo potencial contra la salud y el medio ambiente. Sus desechos no controlados atacan primordialmente los pulmones y las vías respiratorias, provocan diversas infecciones cutáneas y, en algunos casos como en la industria del cuero, la contaminación por vía digestiva o respiratoria puede llevar a intoxicaciones agudas (véanse Tablas 4,5 y 6).

Algunos estudios de caso

Una investigación de campo sobre movimientos ambientalistas binacionales realizada en Ciudad Juárez, Chihuahua,³⁴ detectó, entre otras cuestiones, el impacto que sobre la salud de los habitantes de diversas colonias de esta ciudad, ejercían los desperdicios tóxicos no controlados de tres empresas maquiladoras de capital norteamericano.

En una de ellas, *Candados Presto, S.A. de C.V.*, una encuesta mostró que, desde 1988, los vecinos que habitaban los alrededores de la planta comenzaron a presentar serios problemas de salud producto de las emanaciones de humo y gases, de sustancias tóxicas como el cianuro y diversos metales arrojadas a la vía pública, y de la contaminación del drenaje por desechos industriales. Los principales daños re-

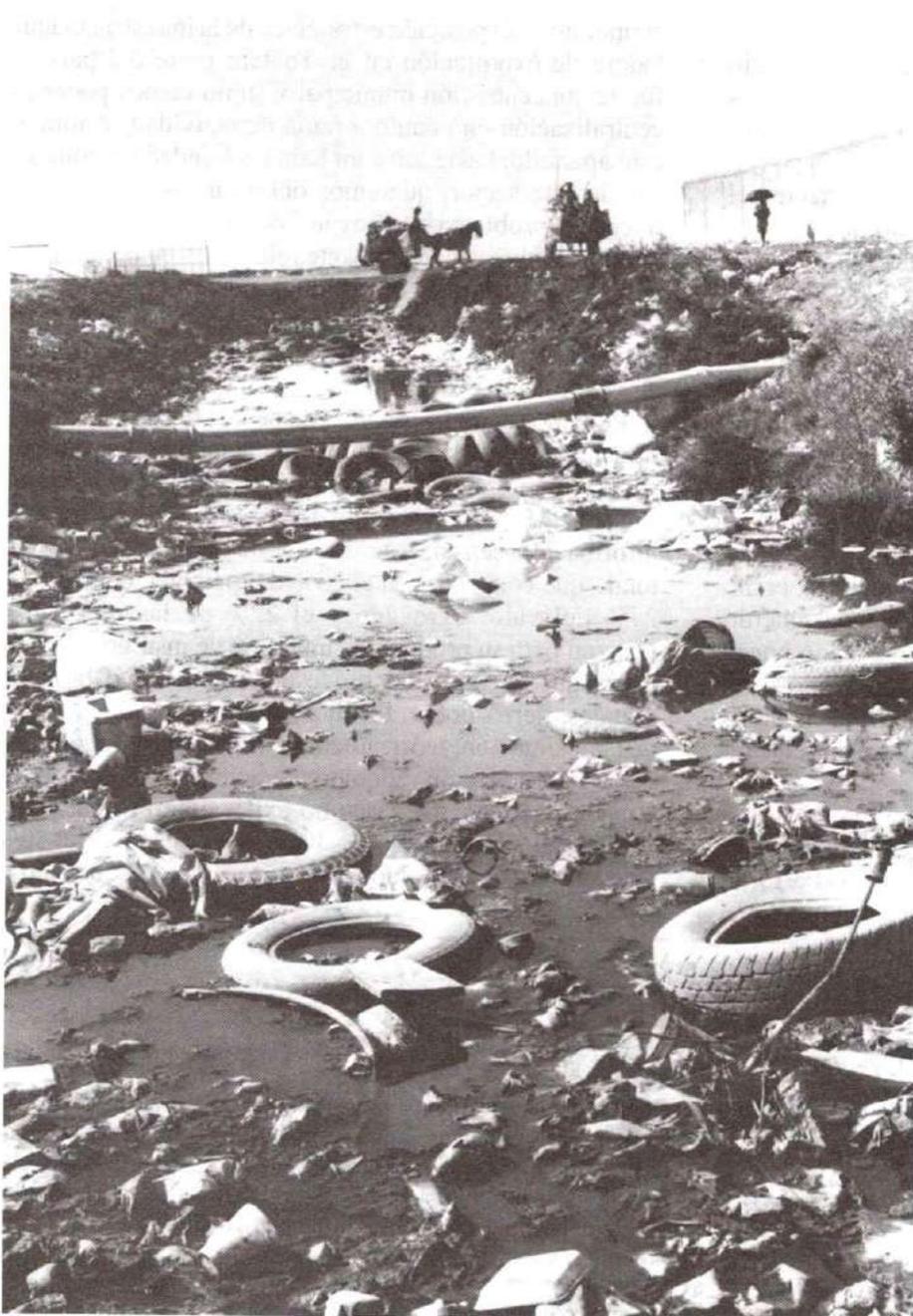


FOTO: RAÚL RAMÍREZ MARTÍNEZ.

gistrados en contra de la salud de los pobladores se centraron en hemorragias nasales, dolores de cabeza, alergias, manchas e irritaciones de la piel, dolor de oídos, afecciones en las vías respiratorias, abortos, quemaduras por sustancias arrojadas a la vía pública y cuando menos tres casos de ananefalia.

Esta empresa era filial de una firma norteamericana llamada Presto Lock, señalada por contravenir con frecuencia las normas establecidas de control ambiental. Según la investigación antes citada, la empresa fue multada en diversas ocasiones por descargar desechos tóxicos en el suelo donde se ubicaba, contaminando el suelo y los mantos acuíferos en un nivel 109 mil veces mayor que el límite legal.

Con este historial, no resulta difícil suponer por qué a esta empresa le convenía instalar una planta en Ciudad Juárez. Además de la ventaja comparativa que representaba una mano de obra barata, buscaba también escapar a las constantes multas que la asediaban por violar los estándares de contaminación de la legislación estadounidense. Su presencia en México, les permitió continuar su práctica de arrojar desperdicios y desechos tóxicos en perjuicio de la salud de los habitantes de la zona, sin tener que lidiar ahora con la rígida legislación que los controlaba. En territorio nacional todo era negociable.

Después de tanta afectación ambiental, por fin un 12 de diciembre de 1993, la autoridad mexicana correspondiente decide cerrar definitivamente la planta de Candados Presto. Sin embargo, la herencia que dejó todavía continúa causando trastornos: "9 mil kilos de desechos y sustancias tóxicas mal confinados que debieron, según la ley, de haberse exportado a los Estados Unidos en un plazo no mayor de 40 días por la empresa. Además, 472 tambos de 200 litros cada uno con sustancias tóxicas como galvanoplastia, soluciones de cianuro, hipoclorito de sodio y ácido sulfúrico".³⁵

Otro caso similar se dio en la empresa Aireaze: "al igual que con Candados Presto, la empresa violaba el uso del suelo y de protección al ambiente, arrojando al aire una cantidad considerable de fibra de vidrio. Esta situación afectó la salud de los vecinos de la colonia: hemorragias de nariz, excoiación de la piel y permanentes dolores de cabeza eran los padecimientos más comunes".³⁶

Ante las reiteradas protestas de los colonos, y ante el testimonio de dos muertes por cáncer y el nacimiento de un niño sin cerebro que, se presumía, eran causa de los desechos tóxicos de la empresa, se realiza un estudio ambiental que mostró cómo sus instalaciones resultaban inadecuadas para el almacenamiento de productos químicos. Lo curioso fue que, ante la evidencia, la fábrica reinicia al día siguiente sus labores después de pagar una multa por deuda fiscal, no por contaminación. Su único compromiso al respecto fue instalar mejores filtros.

Otro caso más es el de la empresa *Norfluor*, dedicada a la exportación hacia Estados Unidos de diversos ácidos como el clorato, amonio, bifluor y fluorita. A pesar de que esta planta ha sido multada en varias ocasiones por contaminación y falta de previsión en la disposición de sus desechos sólidos, todavía se hacen presentes junto a sus instalaciones un conjunto de enormes montículos de desechos industriales, con la forma de polvo blanco, conocido por los habitantes como las montañas del cáncer.

Lo que sí se sabe con certeza es que, tanto el humo con fluorita como los malignos polvos blancos, causan problemas de salud a los trabajadores y a los habitantes cercanos a estas instalaciones productivas. "Niños que sufren hemorragias y pérdida de piezas dentales, adultos con fuertes dolores de cabeza y daños permanentes en el sistema respiratorio, son ejemplo de la falta de previsión de la empresa frente al medio ambiente".³⁷

Como en los casos anteriores, la presión social obligó a la autoridad competente a intervenir. Resultado: la empresa automatizó el proceso productivo, redujo el número de trabajadores y se contrataron los servicios de especialistas ambientales. A pesar de ello, el manejo de los desechos y su disposición final sigue siendo un grave problema no resuelto. Los montículos de polvo blanco continúan dibujando parte del paisaje industrial.

Una breve reflexión final

Queremos recalcar el siguiente hecho: toda la información expuesta y analizada a lo largo del trabajo, ha tenido como objetivo central mostrar los altos costos ambientales que ha generado el auge de la industria maquiladora de exportación en perjuicio de la salud humana. Después de conocer la gran cantidad de desechos tóxicos que produce la industria maquiladora, y la irresponsable manera como organiza su disposición, no nos queda sino suponer que producción, proceso productivo, organización del trabajo e innovación tecnológica, fueron pensados en lo fundamental para aumentar la rentabilidad del capital maquilador, ignorando por tanto las condiciones de trabajo del obrero y los desequilibrios ecológicos que este modelo productivo crea.

Creemos también, y esto lo pensamos demostrar en los próximos trabajos, que las posibles soluciones a los problemas ambientales que engendra la industria maquiladora, no partirán del capital sino de otros sectores de la sociedad, afectados o comprometidos con esta urgente necesidad de saneamiento ambiental. Sólo desde los espacios de la sociedad civil se podrá presionar a las instituciones estatales para que controlen y vigilen, a las Cámaras para que legislen y al capital para que modere su ambición en beneficio del interés general.

Los tiempos se acortan...

No podemos dejar que el *destino nos alcance*.

Notas

- ¹ Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo, Estocolmo, 1977.
- ² Véase, H. Daly, *Economía, Ecología y Ética. Ensayos hacia una Economía en Estado Estacionario*, México, FCE, 1989.
- ³ Cfr. E. Leff, *Ecología y Capital: Hacia una Perspectiva Ambiental de Desarrollo*, México, UNAM, 1986.
- ⁴ Los costos y el saber ambiental han sido hasta hoy considerados externalidades del tipo de crecimiento adoptado, se pretende bajo esta nueva visión internalizar el saber y los costos de este deterioro para poder establecer nuevas dinámicas de conocimiento y procesos productivos. Cfr. E. Leff, *Sociología y Ambiente: Formación Socioeconómica, Racionalidad Ambiental y Transformaciones en el Conocimiento de las Ciencias Sociales y Formación Ambiental*, Barcelona, Gedisa-UNAM, 1994.
- ⁵ M. Alfie, et. al. "Desarrollo sustentable: ¿Una opción para mejorar la calidad de vida de los campesinos?", en *La Sociedad Rural Mexicana frente al Nuevo Milenio*, México, UNAM-UAM-Azcapotzalco, INAH, Plaza y Valdés, 1996.
- ⁶ G. Quadri, "Economía, Sustentabilidad y Política Ambiental", en *Medio Ambiente. Problemas y Soluciones*, México, Colmex, 1994.
- ⁷ Estos elementos fueron planteados en el documento "The Link between Politics-Economy and Environment" presentado por la autora en la Conferencia: *El Medio Ambiente hacia el Siglo XXI*, septiembre de 1996, La Loire, Francia.
- ⁸ La Comisión para la Conservación de Recursos Naturales de Texas deberá decidir hasta el próximo año si se autoriza la construcción de un depósito para residuos radiactivos de baja intensidad en la comunidad de Sierra Blanca, a 25 Km al norte del Río Bravo y 140 al sureste de El Paso, (Texas). El basurero enfrenta desde hace varios años una fuerte oposición de ambientalistas de México y Estados Unidos, ante el posible riesgo de que el depósito libere radioactividad y contamine las aguas del Río Bravo, al pretender que éste se sitúe en la zona sísmica más activa de Texas, donde se han registrado 65 temblores con una magnitud mayor a los 3 grados en la escala de Richter en los últimos 70 años. A pesar de ello, el 11 de septiembre de 1997 la *Southwest Toxic Watch* denunció la construcción de este basurero nuclear sin tener la debida aprobación oficial. Así, se excavó una área del tamaño de dos campos de fútbol, donde serán depositados los desperdicios radioactivos, Cfr. *La Jornada*, 11 de septiembre de 1997.
- ⁹ Aunque no toda la maquila contamina en la misma medida y con la misma magnitud.
- ¹⁰ Se trata de fundidoras ubicadas en Douglas, (Arizona), y en Cananea y Nacoziari, (Sonora), todas ellas dentro de un radio de 100 Km de cada lado de la frontera. En conjunto estas tres fundidoras emiten diariamente cerca de 2 mil 700 toneladas de óxido de azufre. Cfr. R. Sánchez, *El Medio Ambiente como fuente de Conflicto en la Relación Binacional México-Estados Unidos*, México, El Colegio de la Frontera Norte, julio de 1990.
- ¹¹ Para mayor información puede consultarse H. Padilla, *Ciudad Juárez en los Ochenta: Medio Ambiente, Acción Gubernamental y Participación Ciudadana*, Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1993.
- ¹² R. Sánchez, "Public Participation on the IBWC Challenges and Options" en *Managing North American Transboundary Water Resources, Natural Resources Journal*, The University of New Mexico, vol. 33, núm. 1, New Mexico, 1993.
- ¹³ *Environmental Oposition Fainding*, documento del Congreso Estadunidense, 18, mayo de 1991.
- ¹⁴ Uno de los casos que resaltó en Ciudad Juárez fue el de los tambos con residuos industriales encontrados en la Glorieta del Kilómetro 20 de la Carretera Panamericana. Además del cierre de la empresa ATI encargada de incinerar desechos tóxicos, por no cumplir las normas dispuestas por Sedue, junto con ello en diciembre de 1984 se dispusieron inadecuadamente 357 tambos de desechos peligrosos de empresas como Sistemas de Baterías, General Instrument, ECOM de México, Electrocomponentes, RCA, Triple CCC y Electro Mex. *Diario de Juárez*, 16 de abril 1992.
- ¹⁵ Según la Agencia de Protección Ambiental de los Estados Unidos (EPA, por sus siglas en inglés) un residuo peligroso es una combinación de residuos, los cuales debido a su cantidad, concentración, características físicas, químicas o infecciosas son capaces de: a) causar o contribuir, significativamente, a incrementar la mortalidad o las enfermedades crónicas y b) representan un peligro significativo o potencial para la salud humana o el ambiente cuando se tratan, almacenan, transportan o eliminan inadecuadamente. Mientras los estadounidenses enfatizan los daños que los desechos peligrosos originan a la salud la legislación mexicana

pasa por alto este rubro. Para mayor información puede consultarse el *Informe de Sedesol* de 1993.

¹⁶ Para mayor información, véase *Programa Frontera XXI México-EUA*, México, Semarnap, 1996.

¹⁷ Véase la imposición de construir basureros tóxicos y nucleares en la franja fronteriza, el caso de Sierra Blanca, ilustra muy bien el problema.

¹⁸ El problema del agua en Ciudad Juárez se presenta en dos niveles: a) por la sobreexplotación y agotamiento de las aguas subterráneas y b) por la combinación de las aguas negras domésticas con residuos tóxicos y metales pesados usados por la industria maquiladora. El acuífero "Bolsón del Hueco" principal manto subterráneo que surge de agua a Ciudad Juárez se encuentra en una situación peligrosa de sobreexplotación y por lo tanto el problema de escasez de este recurso ha sido uno de los puntos más álgidos para la mayoría de los gobiernos locales. La poca disponibilidad de este recurso se agudizó en los años ochenta como resultado del crecimiento demográfico y de la industria maquiladora. A esta industria se le atribuye un consumo de 900, mil m³ al mes, lo que representa el 9% del consumo total, equivalente al consumo de 18, mil viviendas. En relación a las aguas residuales, Juárez no cuenta con una infraestructura ambiental de manera que las redes de drenaje acarrean aguas residuales cargadas con diversos residuos tóxicos y metales pesados que se suman a los desechos domésticos. La industria maquiladora es el principal agente contaminante por sus emisiones y residuos. H. Padilla, *Ciudad Juárez en los Ochenta: Acción Gubernamental y Participación Ciudadana*, Tesis de Maestría, Instituto Dr. José María Luis Mora, México, 1990, p. 93.

¹⁹ Se tienen datos que en El Paso County existen 122 Colonias marginadas que están fuera de los límites de la ciudad, sin ningún tipo de servicio, mientras en Juárez son alrededor de 300 colonias con un déficit de 47 mil casas habitación. Pero en datos más recientes se encontró que existen mil 436 colonias en 23 municipios de Texas con 340, mil habitantes. Información recopilada en el *Centro Comunitario de Sparks*, El Paso-(Texas), octubre de 1996.

²⁰ Dos ejemplos claros son la *American Smelting and Refining Company* (ASARCO) y la refinería propiedad de *Chevron*.

²¹ Dirección General de Normatividad Ambiental, *Instituto Nacional de Ecología*, 1993.

²² Cfr. Centro de Estudios Regionales y Comunicación Alternativa (Cerca), *Frontera Norte: Impactos de la maquila en el medio ambiente de Ciudad Juárez*, México, Habitat International Coalition, Ciudad Juárez, 1992. La exportación de países desarrollados a países en desarrollo de desechos o procesos industriales peligrosos es alentado por: a) evasión de reglamentaciones ambientales rigurosas en los países de origen y por tanto, como una externalización de los costos ambientales, y b) por la transformación del tipo de empresas maquiladoras, que pasaron de ser mayoritariamente textiles, a electrónicas y químicas, involucrando por ello el uso de nuevos componentes y sustancias químicas.

²³ Declaraciones del Procurador Federal de Protección al Ambiente registradas por el *Diario de Chihuahua* el 17 de julio de 1995.

²⁴ *Diario de Juárez*, 12 de enero de 1991.

²⁵ *Diario de Juárez*, 14 de septiembre 1991.

²⁶ R. Sánchez, "El TLC del Norte y el Medio Ambiente en la Frontera Norte", en *Frontera Norte*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre 1991, México, Colmex, 1991, p. 9.

²⁷ R. Alatorre, et. al. "Inversión extranjera directa en la Maquiladora y Salud Ambiental", en *Border Health*, vol. VII, núm. 1, Brownsville, (Texas) 1995.

²⁸ *Sedesol*, 1993.

²⁹ Véase, R. Sánchez, "Contaminación e Industria Fronteriza. Riesgos para la Salud y el Medio Ambiente", en *Las Maquiladoras*, Tijuana, Friederich Ebert, 1989.

³⁰ *Diario de Juárez*, 25 de junio de 1994, 3b.

³¹ *Diario de Juárez*, 3 de mayo de 1995.

³² Véase *Red Fronteriza de Salud y Medio Ambiente*, Hermosillo, (Sonora), México, 1994, p. 17. M. Alfie, "Ecología: a un año del TLC", en *El Cotidiano*, núm. 67, enero-febrero, de 1995, México UAM-Azcapotzalco pp. 33-38.

³³ Miriam Alfie y Luis H. Méndez B., "La industria maquiladora de exportación en la frontera norte", en *El Cotidiano* núm. 86, noviembre-diciembre, de 1997. México, UAM-Azcapotzalco.

³⁴ Miriam Alfie Cohen, *...Y el desierto se volvió verde. Movimientos ambientalistas binacionales. Ciudad Juárez-El Paso*, UAM-Azcapotzalco-EON Editores, México, 1997 (en prensa).

³⁵ *Idem*.

³⁶ *Idem*.

³⁷ *Idem*.

Aboites, Hugo. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México* México, UAM-Plaza y Valdéz, 1997 432 p.

En las ciencias sociales y humanas, hay libros de saberes volátiles, pero hay otros de un contenido revelador, y de ahí su trascendencia. *Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior*, del Dr. Hugo Aboites, editado en coedición por la Universidad Autónoma Metropolitana, la editorial Plaza y Valdés, la Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio, Servicios Informativos Procesados, A.C. y Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, es un libro de este segundo tipo.

El libro aparece en momentos oportunos, cuando se requiere revivir y continuar la discusión generada hace cuatro años, cuando tuvo lugar la firma de *fast track* del TLC. En esa época mucho se dijo, en Estados Unidos y aquí, sobre los posibles efectos negativos que acarrearía un acuerdo internacional de esa naturaleza para nuestro país. Pero hubo oídos sordos del lado gubernamental: el salinismo vivía sus mejores momentos. La firma ocurrió en medio de un fuerte hermetismo del gobierno, el desconocimiento y desinformación casi absolutas sobre ese tratado por parte de la sociedad, y la incompreensión de lo que estaba en juego y lo que se comprometía

con ese tratado. Muchas voces oficiales salieron en defensa del TLC. En el caso de la educación se minimizaron las críticas aduciendo que se trataba de un acuerdo eminentemente comercial, que nada tenía que ver con la educación de nuestro país.

Hoy los tiempos son otros. Algunas de aquellas voces han callado ante la crudeza de lo que fue uno de los mayores engaños sexenales. Pero otras, las que provienen de bocas desnacionalizadoras, se han convertido en el instrumental de las medidas desprendidas del tratado. *Viento del Norte* aparece oportunamente para ilustrar con hechos lo suficientemente documentados mucho de lo previsito años atrás, y advertir lo que está por venir.

Podríamos decir que *Viento del Norte* es un libro de revelaciones y develaciones. Revelaciones del gran proyecto de transformación de la educación superior mexicana, que está allí pero que está oculto. Develaciones de esas aristas del proyecto encubiertas por los velos de discursos de la más aséptica tecnocracia. Revelaciones y develaciones que ocurren con la sistematicidad propia del científico social, pero también del autor cuyo compromiso social emerge de aquella insustituible praxis dentro del campo educativo.

El libro se divide en tres partes: en la primera se examina la situación que muestra la Educación Superior en México a partir de la firma del Tratado Trilateral de Libre Comercio entre Canadá, los Estados Unidos y México. Se revisa minuciosamente el marco legal de lo convenido, los propósitos y concepciones que subyacen a esa nueva

legalidad, y con ejemplos se ilustra lo que hasta ahora se ha conseguido bajo ese tratado que, ciertamente, no es de ningún modo exclusivamente comercial.

En la segunda parte se exponen con la necesaria rigurosidad las características de la propuesta educativa que proviene del norte, en donde se destaca la participación activa y el papel determinante que juegan el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en la implantación de dicho proyecto. Y que dicho sea de paso, es el mismo poder financiero norteamericano investido con la gala internacional.

La tercera parte, que es la menos extensa, está dedicada a explorar las tendencias en las que se configuraría la nueva era del sistema de educación superior en México bajo este proyecto del norte. Pero también en ella se dejan entrever el alba de un distinto amanecer. Se alude también a otros vientos, diríamos, los que provienen del sur y de lo más hondo del México profundo, de los más acendrados ideales sociales y educativos.

Alfredo Guerrero T.

A NUESTROS COLABORADORES:

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en ^{EL}**Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etcétera), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

La Dirección evaluará la oportunidad de la publicación de los trabajos presentados de acuerdo a la estructura programática de los números y con base en el dictamen que sobre cada trabajo emitan los miembros del Consejo Editorial especializados en los temas abordados, así como otras personalidades de reconocida autoridad intelectual en la materia, externas a la estructura orgánica de la Revista.

Dado que ^{EL}**Cotidiano** puede consultarse por vía de la red electrónica *Internet*, se da por entendida la conformidad de los autores para que sus trabajos publicados en la Revista sean puestos en línea.

El Consejo de Redacción y el editor de la Revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como a realizar la corrección de estilo correspondiente. Asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español.
2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico y de correo electrónico, título y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.
3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 15 y 20 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 27 mil y 33 mil.
4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, acompañados del disquete con su correspondiente versión de computadora, preferentemente en formato ASCII; también se pueden utilizar procesadores compatibles con IBM como: Winword (versión 2.0), MS-Word, Word Perfect (versión 5.1), WS, Xywrite, WordStar3, Multimate, DCA y Generated.
5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, una extensión de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.
6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.
7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como un apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones demasiado largas.
8. Las notas y las referencias bibliohemerográficas deberán ser numeradas mediante un superíndice y colocadas al final del texto, igualmente a doble espacio. Toda referencia bibliográfica deberá ser remitida desde el cuerpo del artículo e incluir los siguientes datos, preferentemente en el mismo orden: nombre del autor, título del libro o del artículo según sea el caso, lugar, editorial y año de publicación (ejemplo: Calva, José Luis *et al.* *La agricultura mexicana frente al Tratado de Libre Comercio*. México, Universidad Autónoma de Chapingo, 1992). Es pertinente anotar que la Revista no utiliza el sistema *Harvard* de anotación de fuentes. Por lo que respecta a las referencias hemerográficas, los datos a incluir son los siguientes: nombre del autor, título del artículo, título de la publicación, lugar de edición (prescindible), año, volumen y número, fecha de publicación y páginas de ubicación del artículo citado (ejemplo: Bensusán, Graciela. "Los sindicatos mexicanos y la legalidad laboral", en *Revista Mexicana de Sociología* (México, DF), año LVI, núm. 1, enero-marzo de 1994, pp. 45-78).
9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, deberán ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastados, aptos para su reproducción.

EL Cotidiano

Se distribuye en las siguientes
librerías de la Ciudad de México

EL SOTANO COYOACAN
Miguel Angel de Quevedo N° 209
C.P. 04310

LIBRERIA JOSE MARTI
Av. Independencia N° 51
C.P. 06050

LIBRERIA HAMBURGO
Insurgentes Sur N° 317
C.P. 06170

EL JUGLAR
LIBROS, ARTE, CAFE Y COMUNICACIONES
Manuel M. Ponce N° 233
Col. Guadalupe Inn

**LIBRERIA DE LA FACULTAD
DE ECONOMIA (UNAM)**
Ciudad Universitaria

LIBRERIA CIDE
Km. 16.5 de la carretera
México-Toluca

EL SOTANO DE LA ALAMEDA
Av. Juárez N° 64
C.P. 06050

LIBRERIA EL GALLO ILUSTRADO
Av. Insurgentes Norte N° 1210
frente al metro Potrero
C.P. 07370

EDICIONES QUINTO SOL
Glorieta del metro
Insurgentes

CASA DEL LIBRO
Av. Coyoacán N° 1955
esq. Universidad

LIBRERIA INTERACADEMICA
Av. Sonora N° 206
Col. Hipódromo Condesa

CINETECA NACIONAL
Av. México Coyoacán N° 417
C.P. 03330

LIBRERIA GANDHI
Miguel Angel de Quevedo N° 128
C.P. 01070

LIBRERIA SALVADOR ALLENDE
Copilco N° 181

LIBRERIA UNIVERSO
Glorieta del metro
Insurgentes

SOTANO INDEPENDENCIA
Independencia N° 68-4

LIBRERIA IBERO
Prolongación Paseo de
la Reforma N° 880

CAFELIBRERIA EL PENDULO
Av. León
Col. Condesa

ENEP - ARAGON

UAM - AZCAPOTZALCO

UAM - IZTAPALAPA

UAM - XOCHIMILCO

LIBRERIAS DE CRISTAL

Para el interior de la República Mexicana:
PUBLICACIONES CITEM, S.A. DE C.V.

Av. Taxqueña N° 1798
Col. Paseos de Taxqueña
Tel: 697-71-33

Cuando la
impresión se
vuelve ARTE



Artes *EON*

*ARTES IMPRESAS
EON S.A. DE C.V.*

Cardiólogos No. 22, Col. El Triunfo
Tels. 633-90-74, 633-02-11
Fax. 633-69-58