

el | cotidiano | 168

Revista de la realidad mexicana actual

♦ **Sindicalismo magisterial en México y en América Latina**

**LA
EDUCACIÓN
NO ES UN
NEGOCIO**

**POR
UNA
EDUCACIÓN
DIGNA**



FE
FEDERACIÓN
EON

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo

AM
Azcapotzalco

ISSN 0186-1840
julio - agosto, 2011
año 26, \$35.00

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha sido a lo largo de las últimas seis décadas un actor central de la vida sindical, política y de la educación en México, manteniendo siempre una relación dinámica con el poder político, e influyendo en las políticas educativas lo mismo que en los procesos electorales. Discutir el papel del sindicato magisterial es el propósito de este número de *El Cotidiano*.

En su artículo “Diseño Institucional del SNTE: Base del poder de sus dirigentes”, Karla Fernández señala que “En un principio se conjetura que la base del poder político de los dirigentes del SNTE es el mismo arreglo institucional, el cual interpretan en su beneficio dados los resquicios en las reglas del juego suscritas en los Estatutos. Ello es así porque al estar en posiciones de dirección, una de las cuatro fuentes de poder que distingue Robbins (1987:276), puede controlar hasta cierto grado el arreglo institucional, pues éste ofrece esa posibilidad (en oposición, con unas reglas de juego rígidas, los dirigentes –por mucha experiencia que tuviesen, aun con la posición de gobierno que tienen–, tendrían menos o ninguna oportunidad de ejercer poder), y manipular así las acciones de otros agremiados”.

Destacar las particularidades del SNTE es el objetivo de Graciela Bensunsán y Luis Arturo Tapia en su ensayo “El SNTE: Una experiencia singular en el sindicalismo mexicano”, donde destacan que: “El SNTE aparece cada vez más en el centro del interés público. La preocupación creciente por la educación en México dota en automático a esta organización de un reconocido *status* de relevancia pública. Esto significa que incluso sin los recursos de poder que tiene actualmente, el SNTE siempre ocuparía un lugar en la agenda educativa. No muchos sindicatos pueden presumir de esta relevancia o protagonismo al interior de sus sectores de actividad”.

Mientras que Janette Góngora y Marco Antonio Leyva en su texto “Cultura política de los docentes y percepción del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE)”, nos dicen que “Si bien existe una buena cantidad de estudios acerca de la profesión docente y sobre los docentes de educación primaria, una amplia exploración que se realizó en la búsqueda de estudios que aborden a los docentes en su condición de ciudadanos y de su cultura política mostró que no existen en México estudios al respecto, ni desde el campo de la investigación educativa, ni desde la ciencia política que es el campo disciplinario que ha abordado el estudio de la ciudadanía y de la cultura política de diversos grupos poblacionales desde diferentes perspectivas teóricas y coyunturas históricas”.

La disidencia sindical ha sido por más de tres décadas una constante y ejemplo de lucha en la adversidad, Luis Hernández Navarro en “Maestros y nación: La CNTE a 32 años de vida”, analiza cómo “En la formación de la CNTE fueron muy activos gran cantidad de maestros bilingües, profesores de origen indígena; también los trabajadores de la educación que laboraban en zonas donde existen fuertes cacicazgos o lucha campesina. A lo largo de la lucha el movimiento ha construido formas de organización distintas a las del sindicalismo tradicional. No ha hecho depender su poder real de la legalidad estatutaria, sino de su capacidad de movilización. Los comités de lucha, los consejos centrales, las comisiones coordinadoras, las brigadas fueron, desde su origen, organismos político-sindicales de representación directa. La movilización y participación de los maestros han sido posibles gracias a ellos. Ellos demuestran su voluntad de hacerse cargo de su propia lucha, sin intermediarios y sin depositar el futuro del movimiento en “lúcidas” vanguardias”.

Mientras que Carlos Ornelas en los “Los idos del SNTE” nos explica que “Es temprano para saber o siquiera intuir con cierto grado de certeza el significado de ese reconocimiento y lo que harán el SITEM y los otros sindicatos que desde los años ochenta se aventuraron a navegar sin las redes de protección que les proporciona el sindicato nacional. No obstante, los periodistas y activistas citados plantearon conjeturas basadas en su conocimiento o experiencia o expectativas. Este pequeño ensayo persigue desbrozar esas posibilidades con base en un pequeño conjunto de conceptos”.

Las políticas públicas en materia de educación, así como algunas experiencias particulares en términos de la enseñanza son abordados por Abel Pérez en su artículo “Política pública y sindicalismo magisterial: la búsqueda de la calidad educativa y los nuevos actores”, en donde se señala que “En los últimos años, la llamada “modernización educativa” ha suscitado una reconfiguración de los arreglos institucionales entre distintos grupos de interés implicados en el tema educativo, lo cual ha tenido efectos en el diseño de las políticas orientadas a la

mejora de la educación básica. En este escenario, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) busca articular su naturaleza corporativa, históricamente constituida, con las demandas y directrices de agentes tanto externos como locales a favor de la calidad de la educación, sin que esto suponga la renuncia de su control representativo de intereses en la búsqueda de la distribución de recursos como parte de su poder de interlocución con el Estado”.

Irma Cristina Hernández Iriberry en su artículo “El Movimiento Pedagógico Nacional Popular: Una crítica desarrollada por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE...” dice: “Reconocemos que ‘el terreno educativo se ha convertido en un espacio más de disputa por el poder, en una lucha de proyecto contra proyecto’ donde las propuestas educativas en pugna dejan claro que lo que está en juego es el proyecto de nación, y la reforma de lo educativo es para legitimarlo en un contexto de crisis histórica coyuntural provocada por la incapacidad del modelo económico neoliberal para dar atención a las necesidades de la mayor parte de la población”.

Aldo Muñoz nos explica cómo ha transitado el SNTE por diferentes etapas de la vida pública sin perder el control y sus relaciones con el poder, por lo que “Prácticamente el único sindicato corporativo que se preparó políticamente para relacionarse con la “oposición” sin perder su relación con el PRI, fue el SNTE, ya que fue la única organización corporativa que diversificó sus relaciones políticas con los partidos sin perder sus vínculos con el Revolucionario Institucional. Y también fue el único sindicato que se preparó para involucrarse en elecciones competitivas capacitando a sus cuadros en tal propósito a través de la ONOEM”.

El sindicalismo magisterial cobra mayor importancia analizado a la luz de experiencias de otros países de América Latina, y es así que Julián Gindin nos lleva a otra dimensión con su artículo “Sindicalismo Docente en América Latina. Una contribución al debate”, señalando que “Uno de los caminos para avanzar en el conocimiento del sindicalismo docente en América Latina consiste en identificar paralelismos y contrastes entre las organizaciones de estos trabajadores que, en distintos contextos nacionales, son asalariados por el Estado para sostener los sistemas educativos. Con ese espíritu, y limitándome a las organizaciones de Sudamérica y México, pretendo especificar qué elementos están detrás del fortalecimiento de los sindicatos docentes y reconstruir los principales temas de debate que han atravesado su relación con los gobiernos”.

Mientras que para Aurora Loyo en su artículo “La investigación sobre sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques” nos dice: “Hemos convenido en que los sindicatos en sí mismos o como actores de procesos educativos y socio-políticos pueden ser abordados mediante un sinnúmero de enfoques teóricos y metodológicos. Me atrevo, sin embargo, a referirme a dos caminos que han sido poco explorados y que podrían tener un desarrollo muy prometedor en esta segunda década del siglo XXI. Por una parte están los estudios comparados, que nos sacan del localismo que tiende a mantener atenazada nuestra imaginación. La comparación nos lleva a plantearnos las mismas preguntas de otra manera, reformulándolas en un marco conceptual más riguroso”.

Roxana Perazza, en “Relaciones de consenso y cooperación. El caso argentino. Desafíos desde la política pública”, plantea que “La formación docente en América Latina continúa ocupando un lugar central a la hora de debatir sobre el futuro de la educación. Habrá que tomar nota de la experiencia acumulada y de los diversos estudios que han fundamentado que la mejora de los aprendizajes tiene sin duda una relación importante con la calidad de la formación de los docentes, aunque no de modo mecánico y que, a diferencia de la década anterior, es menester tener presente la multiplicidad de factores intervinientes (educativos y no educativos) que configuran las condiciones para determinados desempeños docentes y la adquisición de aprendizajes”.

En “Sindicalismo y Renovación Pedagógica” Jaume Martínez Bonafe considera que “Pues bien, en este punto la pregunta es: en el caso de un sindicato de trabajadores de la enseñanza, ¿qué se abandona cuando decimos que se abandona el metarrelato, la utopía, un proyecto de transformación? ¿Y cuál es, preguntado de un modo más concreto, el metarrelato pedagógico que desaparece por los alcantarillados de la burocracia sindical? Las respuestas a estas cuestiones entrañan una considerable complejidad, dentro de la cual pretendo ahora proponer un par de reflexiones para el debate. La primera tiene que ver con nosotros, con el sujeto social. La segunda, con nuestro conocimiento, con la construcción y el uso del conocimiento social”.

Como siempre, la diversidad de enfoques aludidos arriba permite conocer el sindicalismo magisterial de México, así como profundizar en la percepción que tenemos de éste, y permite también que el análisis comparativo dé luz para abrir nuevas vetas de investigación.

El Editor

Diseño institucional del SNTE: base del poder político de sus dirigentes

Karla Fernández Marín*

Analizar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como una institución, permite vincular las reglas del juego establecidas en sus Estatutos con el poder político de los dirigentes. El propósito de este ejercicio intelectual es comprender un diseño institucional como el del SNTE, que potencia los deseos de ampliación del poder político de los dirigentes, para explicar desde ahí los medios de que se valen en pos de sus objetivos.

¿C

uál es el curso de acción del gobierno sindical en el empleo de los medios del poder político que han ejercido quienes gobiernan el sindicato más grande de América Latina?¹ Esa interrogante se responde de manera sucesiva en el presente artículo, a través de cada uno de los elementos que conforman la definición operativa del concepto de poder político que aquí se propone: El poder político se ejerce mediante la autoridad, la fuerza,

la voluntad, el dominio, la violencia, la coacción, la imposición/defensa, las fuentes económicas, las decisiones; para ser disfrutado al desviar, impulsar, frenar, dirigir, vigilar, manipular, ayudar y/o lastimar en la acción, la acción de otros en la búsqueda de un bien manifiesto futuro. Éste puede ser negativo o positivo para el individuo solo o en grupo². Para desbrozar el problema, se requirió del estudio en los estatutos, de las limitaciones y alcances, internas y externos al sindicato, que permitan establecer vínculos entre dirigentes y agremiados, y se ejemplifican con acciones documentadas.

En un principio se conjetura que la base del poder político de los dirigentes del SNTE es el mismo arreglo institucional, el cual interpretan en

su beneficio dados los resquicios en las reglas del juego suscritas en los Estatutos. Ello es así porque, al estar en posiciones de dirección, una de las cuatro fuentes de poder que distingue Robbins (1987:276), puede controlar hasta cierto grado el arreglo institucional, pues éste ofrece esa posibilidad (en oposición, con unas reglas de juego rígidas, los dirigentes –por mucha experiencia que tuviesen, aun con la posición de gobierno que tienen–, tendrían menos o ninguna oportunidad de ejercer poder), y manipular así las acciones de otros agremiados. Éstos, por su parte, abonan al de los dirigentes con su propio interés por la obtención de beneficios secundarios³.

* Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco, en el área de Sociedad y Educación. <skfn2005@yahoo.es>.

¹ A raíz de la constitución del partido Nueva Alianza en 2006, al SNTE se le considera “más que ser una organización autónoma representante de los intereses de los trabajadores de la educación, es ya un organismo público y político con un gran poder en la definición de políticas educativas, en el funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública, y con un peso significativo en los espacios legislativos a nivel nacional, estatal y municipal, que funciona, incluso, como una agencia de empleo” (Leyva, 2007:55).

² Propia construcción operativa de poder político realizada para la tesis doctoral, Fernández (2010).

³ Esta afirmación no es absoluta a todos los agremiados al sindicato, sólo es una pauta de análisis a partir de los datos recogidos para la investigación doctoral.

Aproximación a las reglas del juego institucionales

Al decir diseño institucional se remite a las reglas, las cuales referencian derechos, obligaciones y sanciones explícitamente codificadas. Aunque las normas sociales también forman parte de las reglas del juego no escritas, las que son de carácter habitual o convencional (Jepperson, 1999:204; Elster, 1989:115-124).

Las reglas son para regir el accionar, las estrategias y preferencias de un grupo bien definido de individuos. Protegen los derechos de cada uno de los agremiados, en el caso del SNTE, y también son limitantes a “ciertos cambios políticos que tendrían lugar si fueran del interés de la mayoría” (Elster y Slagstad, 1999:35). Las acciones en el tiempo y en el espacio están limitadas a través de sanciones e incentivos externos y formales. De manera que para cumplir el objetivo de establecer vinculaciones, interacciones o intercambios de diferente índole, los individuos tienen que apegarse a las reglas, o en caso contrario sufrirán la aplicación de las mismas.

Esas reglas del juego limitantes “incluyen aquello que se prohíbe hacer a los individuos y, a veces, las condiciones en que a algunos individuos se les permite hacerse cargo de ciertas actividades” (North, 1993). Los costos que algunas actividades permisivas implican para quienes las realizan: “conocer las violaciones y aplicar el castigo” (*Idem.*:14).

Sin embargo, esas acciones no las podrían hacer sin la estructura organizativa, misma que está delineada por las reglas del juego, o Estatutos para hablar del sindicato. A pesar de cualquiera de esas acciones, una institución que se transforma no pierde su estabilidad, lo que puede suceder es que no sea eficiente sobre el desempeño eficaz de sus dirigentes (*op. cit.*:17). La diferencia aquí está entre los objetivos institucionales y los personales.

El arreglo político de una institución como el SNTE ha persistido a pesar de la rápida transformación del México actual. Ello porque la institucionalización depende de la adaptabilidad, autonomía y coherencia que tengan para procesar el cambio (Huntington, 1968). Cada institución se adecua a su ritmo, en el SNTE ha sido según los cursos de acción de sus representantes.

Al no ser rígidas las reglas del juego, los dirigentes sindicales idean una serie de posibles respuestas a las influencias internas o externas. Eso ha sido una característica del SNTE, en especial desde 1989 (Arnaut, 1999; Loyo, 1997b; Muñoz, 1996, 2005; Ornelas, 1995, 2006)⁴.

⁴ Si bien el marco normativo es flexible en su diseño, lo que permite a los dirigentes su interpretación, se observa que las reglas en torno al

Por otro lado, en la medida en que los dirigentes son sucedidos por otros más jóvenes y los equipos con los que trabajan son reemplazados, “mayor es su grado de institucionalización” (Huntington, 1968:24). En el caso del sindicato, la movilidad en los cargos de dirección nacional ha sido casi generacional, eso ha aletargado la adaptabilidad al cambio —a pesar de que en la última mudanza de 1989, las adecuaciones institucionales fueron aceleradas (en comparación con otros periodos de reemplazo de direcciones)—.

La adaptabilidad funcional y la complejidad del gremio (diversificación y multiplicación de sub unidades) han sido disimuladas en adecuaciones estatutarias realizadas entre 1989 y 2004, las que tendieron a liberalización, flexibilización y ampliación del arreglo institucional. Pero tal flexibilidad obedece a una línea vertical de dirección, lo que hace coyuntural la coherencia. Al flexibilizar, liberalizar y ampliar la participación se logró un resultado mediático, que no un cambio profundo del aparato del poder político.

Entre más complejos sean los sistemas, más adaptada la institución a las nuevas exigencias (Huntington, 1968:28). En el sindicato se ve una subdivisión estructural en 56 secciones extendidas en la República Mexicana (31 son federales, cinco únicas, 19 estatales y una de escuelas particulares), hechas con base en tres aspectos: de tipo territorial, de diferenciación por adscripción (ya sea federal o estatal), por tipo de trabajo o función (administrativa o docente), y por nivel o modalidad educativa (primaria o secundaria, etcétera) (Loyo, 1997:29; Muñoz, 2005b:48). Sin embargo, persisten procesos que son centralizados y que responden al tipo de instituciones simples.

En apariencia las actuales reglas del juego no centralizan el poder en dicha estructura organizativa, porque los órganos de gobierno en todos los niveles analizan los proyectos que el Consejo nacional (máximo órgano colegiado de gobierno sindical) da a conocer, mismos que se modifican con las votaciones en las respectivas asambleas, de donde pasan al Secretariado nacional (órgano que agrupa a todos los secretarios seccionales del país) para su ejecución. Pero resulta que esos proyectos que son examinados por la estructura de gobierno del sindicato, los propone el Comité Ejecutivo Nacional (CEN). De arriba hacia abajo en forma de pirámide, donde en la cúpula está este órgano, no los agremiados.

personal sindicalizado son estrictas, “responde más a una lógica de defensa de privilegios que a la búsqueda de criterios que sustenten una racionalidad administrativa” (Trejo *et al.*, 1991:159).

El gobierno sindical en el diseño institucional

Entre los nueve órganos de gobierno nacional del SNTE está el Comité Ejecutivo Nacional⁵. Sobre ese grupo colegiado recae la dirección del gremio. Según los estatutos, tiene la representación del interés general de los trabajadores y el ejercicio de la representación legal del sindicato⁶. Esta base orgánica es del tipo de gobierno con control político recíproco, dado que los miembros del CEN también son integrantes del resto de los órganos nacionales (Título 4 de los Órganos nacionales). Esto, de manera ideal, tiene como finalidad que los órganos integrantes del gobierno se limiten y controlen mutuamente para que no concentren el “poder absoluto en manos de uno solo de ellos” (Madrazo, 1984). Empero, de facto la concentración de poder político recae en el CEN. Además es responsable políticamente ante los órganos superiores (artículo 76).

Desde 2004 funciona de manera colegiada entre sus integrantes, encabezado por una presidencia nacional, una secretaría general ejecutiva y 12 colegiados nacionales (artículo 77). Entre la presidencia y la secretaría se divide la imagen del gobierno sindical: por un lado está la presidencia que simboliza la unidad del sindicato, y por otro la secretaría, que ejerce además funciones de administración (artículos 81 y 85). Es conocido que dentro del grupo colegiado del CEN hay concentración de poder en esas dos figuras (Loyo, 2002; Ornelas, 2006, 2008).

Este órgano nacional tiene un sistema de organización federal. Esta división está centralizada territorialmente en el DF y administrativa y políticamente en el CEN. Por las tres adecuaciones institucionales entre 1989 y 2005, se han derivado cambios en la composición del gobierno sindical. Esa evolución indica de alguna manera la tendencia hacia la participación y liberalización del gremio (la oposición interna ya gobierna en consociación en el CEN, ver Fernández, 2011), así como hacia el adelgazamiento del gobierno y su distribución lógica en los ámbitos nacional y seccional. En otras palabras, a la concentración del poder político en los dirigentes nacionales.

⁵ En Góngora y Leyva (2004:69) se puede ver que los sindicatos afiliados a la FSTSE se organizan en el ámbito nacional y se dividen en secciones dependientes de los respectivos Comités ejecutivos nacionales, tal como el SNTE; a esta organización de trabajadores al servicio del Estado la catalogan como “una estructura piramidal y autoritaria” consolidada en la FSTSE.

⁶ Estatutos, artículo 76, título IV, capítulo IV.

Los medios de poder político

Mediante el razonamiento de las reglas del juego del SNTE se pudieron distinguir y desagregar los elementos constitutivos del sindicato y los modos de funcionamiento institucional. A partir de lo cual se comprendieron los alcances y limitaciones que por estatutos tienen de los dirigentes para usar los distintos medios de poder político. Así como el efecto de las reglas del juego político sobre los intereses y acciones individuales.

Enfocando los medios se manifestaron los recursos con que los dirigentes han desviado, impulsado, frenado, dirigido, vigilado, manipulado la adecuación institucional desde hace veinte años. Sus alcances se miden con la observación del desempeño político de los jugadores.

Los medios de que se valen los dirigentes (en especial quienes representan las carteras de presidencia nacional y secretaría general) para ejercer su poder y alcanzar sus fines, les son necesarios para enfrentarse con poderes superiores. Por un lado, el del mismo magisterio, que los supera en número y fuerza organizativa (aunque no organizada en su totalidad)⁷. Por otro lado, el del sistema educativo mexicano, que les rebasa en recursos.

Autoridad. De acuerdo con el artículo 46 de los Estatutos del SNTE, la soberanía del sindicato se ejerce a través de sus órganos de gobierno. La estructura sindical posibilita al Comité Ejecutivo Nacional ejercer poder político sobre los agremiados mediante el uso de la autoridad que le confiere la ley suprema del gremio. Quien manda en el SNTE de manera oficial es quien tiene la autoridad. Al otorgarle facultades estatutarias a un dirigente, se busca poner límites a un comportamiento que podría ser arbitrario. No obstante, al interpretar las reglas del juego tienen un espacio discrecional que “pueden emplear para sus propios fines” (Shepsle, 2005:292). Por ejemplo, al orientar y asesorar para fijar los parámetros de negociación laboral que deberán ser atendidos por todas las Secciones integrantes del Sindicato (Artículo 79). Las modificaciones que se pueden efectuar para desviar procedimientos regulares, pueden ser permanentes o temporales y para enmendar o suspenderlos (Shepsle, 2005:292). Un caso violentó la reglamentación estatutaria en 2008, año en que se terminaba el periodo del actual CEN, pero con la autoridad de la dirigencia se extendió su mandato por otro periodo más hasta cumplir con los acuerdos establecidos con el Presidente de la República, pactados cuando se nombró a Elba Esther Gordillo.

⁷ Más de un millón de agremiados extendidos en el territorio nacional.

También la autoridad puede dirigir la especialización de los procedimientos en el sentido que más le convenga. Así, los individuos especializados adquieren pericia. Mediante ella “el sujeto llega a controlar información especializada (...) Los que dominan información especializada pueden servirse de ella para manipular a los demás. La pericia es una de las fuentes más potentes de influencia, especialmente en una sociedad de tendencia tecnológica” (Robbins, 1987: 278).

O asignar a miembros del gremio ya especializados, un “nicho jurisdiccional” (Shepsle, 2005:296). Eso parte desde la estructura jerárquica del gremio. Cada cartera en cualquier ámbito de gobierno, es un espacio de especialización. Para llegar a cada una hay que transitar diversos puestos, de elección o de asignación, y no siempre en un trayecto lineal continuo. Esa trayectoria por diferentes espacios de dirección, hace que la especialidad adquirida sea sobre el conocimiento del manejo del sindicato. Al hacer esto, los dirigentes obtienen una mayor influencia sobre todo el gremio. Es una forma de vigilar los procedimientos.

Esa supervisión de las actividades va de la mano con delegar autoridad. De tal suerte que la autoridad como medio de poder político estatutario de un dirigente, influye más allá de sus límites al asignar recursos y controlar procesos por delegación.

Fuerza. En cuanto toca a la fuerza, si se entiende por ésta cualquier acción capaz de modificar (en su velocidad, dirección o sentido) el movimiento o el reposo de algo, entonces se puede interpretar de los estatutos que el CEN puede utilizar cierto tipo de fuerza institucional para desviar, impulsar, frenar, dirigir y manipular los acontecimientos, ya que “está facultado para adecuar la organización y funcionamiento del sindicato a las disposiciones contenidas en el Estatuto” (Artículo 326). También puede hacerlo hacia fuera del sindicato según los artículos 5, 10 (cláusulas IV a VIII), 13 y 72.

Para mantener o acrecentar su poder político, los dirigentes pueden desplegar fuerza política y económica sobre sus agremiados; fuerza social hacia la SEP; fuerza mediática y económica hacia el sistema político. Por ejemplo, las declaraciones en 2008 de la presidenta nacional, la profesora Gordillo, de que en el sindicato no hay venta de plazas ni corrupción, es una táctica para modificar la fuerza de la opinión pública (periódico *El Universal*, 2008, Xalapa, Veracruz).

Modificar el discurso para adaptarse a los cambios de contexto es una fuerza motora que genera resultados previstos. Derivado de ello hay dos tipos de acciones que emprenden los dirigentes. Por un lado las acciones para impulsar adecuaciones internas —en concomitancia con

el discurso oficial pero de acuerdo a sus intereses—. Y por otro, tratan de desviar y frenar las que en un mismo sentido genera la autoridad oficial, la SEP, si son demasiado estrechas para sus alcances (véase un ejemplo en Moncayo y Trejo, 1993:48).

La fuerza les permite modificar la acción en reposo. Por ejemplo, excluyendo “a los grupos considerados como radicales para no debilitar su posición al interior y al exterior del gremio, es decir la práctica del aislamiento de la disidencia como norma fortalece su autoridad” (Muñoz, 2000).

Vanguardia Revolucionaria del Magisterio se dice que era el aparato de fuerza represivo que el CEN usó en tiempos del ex dirigente nacional Carlos Jonguitud Barrios (*Ibid.*), pero ahora la fuerza se imprime sin la necesidad de un aparato como tal. Las redes de poder sirven, entre otras cosas, para eso (véase Loyo, 1979:26; 1997:23). Al tender lazos de confianza y obligaciones de reciprocidad —entre otros individuos o instituciones—, los dirigentes, a su paso por el sindicato, van formando vínculos de distinta índole que pueden servir a sus fines políticos o económicos.

Relaciones con gobernadores, con secretarios de educación locales, con diputados y senadores, con líderes de partidos políticos y organizaciones obreras y campesinas, con empresarios, con universidades a través de los investigadores, son, entre otros, recursos que vinculan a un dirigente en su trayectoria político-sindical con otros de diferentes sistemas o esferas.

Aún más, esa fuerza vinculante puede ser para resolver problemas o reformularlos, para formar proyectos de colaboración —tales como hacer paros, apoyar campañas político-partidarias, desmovilizar disidentes, entre otros—. Así, las redes son un fuerte recurso. Por ejemplo, si la orden del sindicato es que los profesores salgan a participar en eventos (como campañas políticas), a cambio les dan el día y se los pagan: el profesor no trabaja, cobra y los líderes aprovechan sus contactos. No obstante, ese recurso no podría ser utilizado sin la fuerza de la institución (Millán y Gordon, 2004:715).

Voluntad. El doblegar la voluntad de otro es una acción racional de poder, el dejarse doblegar obedece a una racionalidad imperfecta. Elster lo plantea de la siguiente forma: “la acción ulterior deberá ser el motivo de la primera; no un efecto inesperado, ni un efecto predecible, pero recibido sin desagrado” (1989b:72; 1989:22-29,45). Por ejemplo, la acción de Ulises de pedir que lo aten para no sucumbir al canto de las sirenas, plantea un curso probable de acción posterior. Los órganos de gobierno sindical tienen la capacidad estatutaria de hacer que un agremiado realice acciones contrarias

a su voluntad en un momento dado. Eso se desprende de las atribuciones que los estatutos le otorgan al CEN en el artículo 79. Aunque ello es un recurso de dos caras.

Por un lado, el deseo de poder político de los dirigentes se manifiesta doblegando la voluntad de sus representados. Al hacerlo buscan alcanzar un fin secundario. Los agremiados también.

Una razón por la cual un agremiado actúa contra su voluntad es la autoestima. Tener un empleo regular es una fuente para alcanzarla, pero sólo lo es a condición de que se le retribuya un bien. Así, un dirigente puede actuar sobre la voluntad de un agremiado si le retribuye en la medida suficiente a sus deseos (o necesidades) (Elster, 1989:33). Por ejemplo, cuando los profesores son mandados por la dirigencia sindical a votar a favor de un algún profesor que se esté postulando para un puesto de representación popular, el profesor que hace esa tarea se siente denigrado, lo hace contra su voluntad. Con todo, no se niegan por dos razones: primero, porque son órdenes del sindicato; segundo, porque buscan un beneficio posterior como un premio, como viviendas o asistir como invitados a giras de sus superiores con gastos pagados.

Los agremiados, más que por lealtad como asegura Muñoz (2000:53; 2005b:53), actúan por temor a perder su plaza magisterial y los beneficios que eso conlleva. Actitud que los hace débiles de voluntad. Lo anterior es debido a que el sindicato controla recursos laborales como su ingreso, permanencia, estabilidad laboral, ascenso, condiciones de trabajo, expectativas de promoción, prestaciones, el pago de sus sueldos, el trámite de jubilación (Muñoz, 2005b:53); así como asignación de plazas, permisos, licencias y cambios de adscripción (Ornelas, 2006:230-231). Y eso atañe no sólo al personal sindicalizado, sino hasta a los de confianza que laboran para el gremio en la SEP (Arnaut, 1998:212; 1999:66). Por tales motivos, su voluntad puede ser dirigida. Al controlar de forma hegemónica esos procesos, además de poder plegar la voluntad de los agremiados al sentirse vigilados, “se fortaleció la potestad del CEN del SNTE, debido a la captación de las cuotas de los miembros” y por su posición privilegiada de negociación con la SEP (Ornelas, 2006:230-231).

Empero, no sólo por ello los trabajadores de la educación ceden su voluntad. También porque, de manera práctica, el sindicato, a través de sus dirigentes, resuelve asuntos para los cuales ellos no tienen los recursos ni el tiempo. Los agremiados prefieren que un gestor *haga su trabajo*, para eso son sus representantes, mientras ellos se limitan a realizar el suyo. Además de que hacerlo por la vía institucional les da prestigio y cierto poder. Es un círculo.

Dominio. El dominio es un ascendente real o imaginario que se ejerce sobre otra u otras personas. Para ello es que los estatutos se adecuaron en 2004, creando la figura de presidencia nacional. A ésta le corresponde, según el artículo 81, ejercer la representación legal del sindicato y del Comité Ejecutivo Nacional. Así se desvió el ejercicio del poder político de las figuras de autoridad hacia la presidencia, al tener las atribuciones que el mismo articulado le confiere. Tal adecuación al diseño institucional es el resultado de la lucha por el poder entre los grupos políticos internos del SNTE; pero es más el interés de mantener e impulsar el poder del grupo que gobierna el sindicato. Conservando un diseño centralizado pueden maximizar el control hacia adentro de la institución, y hacia fuera expandir su espacio de poder, dadas las atribuciones estatutarias de la figura presidencial y la forma en que coopera la institución.

Otro recurso de dominio es la creación del delegado sindical. Esta figura no existe en los estatutos. Se puede llegar a ella por designación o por mérito propio, por escalafón. Tiene un gran ascendente sobre los dirigentes medios y agremiados (véase Arnaut, 1998:212). Al representar al CEN en cada sección, el delegado puede vigilar de cerca las acciones de ambos. No obstante, el agremiado –aun el disidente– es dominado de manera habitual por el simple hecho de sentirse identificado con la institución, en cuyo caso el delegado sindical sólo representa un vigilante.

Asimismo, el CEN tiene ascendente político en otros ámbitos, como legisladores en el Congreso Legislativo de la nación y colaboradores en la SEP (véase Trejo, 1992:215). En ambas posiciones cuentan con posibilidad de influir en la política educativa. Ese dominio sobre espacios del sistema político le da un carácter de propositivo a la acción del sindicato (véase Trejo, 1990:131). Los representantes populares que provienen del SNTE y tienen curules en las Cámaras de Diputados o Senadores (nacional o locales), mantienen su vínculo con el CEN y con los Comités Ejecutivos Seccionales (CES) de donde tienen su adscripción, apoyados en las prerrogativas que el artículo 13 les brinda.

En el caso de los colaboradores en la SEP, al ser los directores de escuela e inspectores funcionarios de esa secretaría, pueden manipular desde información hasta procesos, que parten del jefe de sector, quien sigue lineamientos. Esta situación plantea una paradoja, pues ambos representan tanto a la autoridad cuanto a los empleados.

Fuentes económicas. Las fuentes económicas son un indicador de poder político. Al controlarlas, los individuos pueden manipular las acciones de otros. Consiguen utilizar-

las para premiar o persuadir a las personas. La manera en que se hace depende entre otras cosas de la posición, las características personales, la experiencia y la oportunidad de recibir y obstaculizar información (Robbins, 1987:276).

El artículo 17 de los estatutos faculta sólo al CEN para adquirir, gravar y enajenar bienes, así como a administrar el patrimonio sindical. También es el único que puede autorizar, delegar o revocar a los comités ejecutivos seccionales, regionales y delegacionales. En algunos casos, estas acciones están limitadas por el Congreso o Consejo nacionales. Pero estos ámbitos de gobierno están formados y son convocados, entre otros, por miembros del CEN (artículos 49, 50 y 70).

El artículo 11 señala que para pertenecer al sindicato, un agremiado debe contribuir en lo económico a su sostenimiento. Desde que ingresa al gremio, debe participar con una cuota acordada con su contratante y aceptar deducciones ordinarias y extraordinarias (artículos 12, 14)⁸.

Visto desde los estatutos, la cuota magisterial al SNTE es un rasgo identitario, significa la pertenencia a la institución. Sin embargo, en los hechos es más un mecanismo de control. Si un agremiado –aun pensionado o jubilado e incluso disidente– no aporta a la economía que sostiene al sindicato, se sujeta a sanciones y responsabilidad legal bajo la vigilancia del CEN.

Al centralizar las cuotas de los sindicalizados en el CEN (artículos 21 y 22), este órgano maneja los recursos de forma discrecional, con base en la soberanía que cada agremiado deposita en ese órgano. Hace poco se publicó que a cada trabajador del SNTE le descuentan “un aproximado de 50 pesos cada quincena en promedio general, es decir, cien pesos mensuales. Sólo para hacer cuentas con números redondos lo más cercanos posible a la realidad. Entonces, cada mes la señora [Elba Esther Gordillo] recibe 150 millones de pesos. Al año mil 800 millones” (Ortiz, 2011; ver además Muñoz, 2005:10). Una cantidad de esa magnitud concentrada en 12 carteras nacionales, una secretaría general y una presidencia, sin procedimientos de contraloría transparentes, es una fuente de poder sin discusión. Raúl Trejo (1992:210) propone el supuesto de que el aumento de la membresía y en consecuencia el aumento del monto de cuotas que percibe el sindicato “hacen que éste adquiera un poder económico que le permite, a su vez, ganar presencia y penetración en las estructuras del Estado y al interior de la propia organización”.

⁸ Desde la creación del sindicato, la SEP les descuenta a uno por uno de los agremiados el equivalente al 1% del total del sueldo quincenal (artículo 18).

El Colegiado Nacional de Administración y Finanzas tiene por una de sus funciones, custodiar y manejar los fondos del sindicato, así como recibir y administrar las cuotas sindicales (artículo 94). No obstante, este órgano no es autónomo del CEN, ya que es componente del mismo (artículo 77) (ver Alarid, 2001:146-147). Igual sucede con los comités nacionales de vigilancia o de fiscalización, transparencia y rendición de cuentas, con los cuales el CEN tiene que reunirse al mes en sesiones ordinarias, y sólo se reunirá en forma extraordinaria cuando asuntos importantes y urgentes lo requieran (artículo 79). A los miembros de estos comités los nombra el Congreso Nacional, el cual está constituido por los titulares del CEN, quienes tienen la mayor representación en ese órgano de gobierno (artículo 50).

Otro recurso económico proviene del que el Estado le otorga al sindicato, por medio de la partida presupuestaria de la SEP. En enero de 2008 se hizo público que el SNTE “tiene un patrimonio construido con aportaciones de la Secretaría de Educación Pública por 13 mil 300 millones de pesos” (Robles, 2008). Y eso sólo en dos fideicomisos y un convenio. Tal monto es demandado a la SEP y a la SHCP por el Colegiado de Desarrollo y Superación Profesional (artículo 90). Un colegiado más del CEN. De esta manera ese órgano ejecutivo nacional puede desviar, impulsar, frenar, dirigir, vigilar, manipular los procesos de ministración de los bienes, recursos y fondos, tanto provenientes de partidas presupuestarias de la SEP, cuanto de cuotas sindicales u otros ingresos.

Decisiones. Una decisión implica una resolución que se toma o se da ante una cosa dudosa. Se decide entre dos o más cursos de acción. Los individuos deciden elegir aquel que crean que tendrá el mejor resultado. Para ello, pueden considerar medios alternativos que los lleven al fin deseado. Observando la acción individual, se puede interpretar cómo ordena las opciones. Puede ser de acuerdo con sus preferencias, deseos, creencias, normas u oportunidades.

Para Elster, las constituciones son limitaciones sobre las decisiones mayoritarias; el mismo principio aplica a los estatutos (Elster y Slagstad, 1999b:34). Tales limitaciones hacen más costosa la acción, por ello la decisión tiene un alto valor político, más que administrativo. Dado que, como advierte Robbins, los problemas no siempre son claros o sencillos, es difícil que un individuo elija entre todas las opciones posibles (Robbins, 1987:68). Aunque un político que es dirigente del sindicato, en cualquier ámbito, está bien asesorado. A eso Elster lo llama racionalidad problemática (Elster, 1989b:191).

Los dirigentes están habilitados por estatutos para tomar decisiones sobre las contrataciones, los ascensos,

las sanciones administrativas, las prestaciones, entre otras. Además de que bajo su égida tiene la administración de tiendas sindicales, hoteles, balnearios, centros vacacionales, clínicas, funerarias del sindicato. Cualquier uso que de estas prestaciones sociales quiera tener algún agremiado, debe pasar por la decisión del CEN (o del CES en el caso de las secciones). Ello es así porque los agremiados, al formar parte del sindicato, aceptan el pacto en el cual las decisiones sobre sus intereses generales las toma el CEN (artículo 76). Tal actitud de conformidad hacia la institución sindical está vinculada a la aceptación del orden establecido. Según Loyo (2007:1321), altos rangos de respeto por las instituciones establecidas se asocian generalmente a grados aceptables de legitimidad. Al contrario, cuando “no hay tal aceptación o la definición es defectuosa, la racionalidad disminuye y se pierde legitimidad” (Ornelas, 1998:23).

El desempeño de un dirigente es posible medirlo en la toma de decisiones. Éstas deben ser en beneficio de la institución y los trabajadores, no personales. Empero, ese medio de poder que es la decisión, afirma y crece el deseo de poder político (Hobbes, 1980). Por ejemplo en los procesos de contratación. Aunque hay dirigentes seccionales que valoran los mecanismos institucionales como los de carrera magisterial que promocionan los concursos de oposición. Es decir, las decisiones se vuelven complejas al haber institucionalizado algunos procesos.

En otras palabras, en la punta del bolígrafo del dirigente está la posibilidad de desviar, impulsar, frenar, dirigir, vigilar, manipular, ayudar o lastimar a cualquier agremiado, sea par o no, sea de otra institución o sistema. Si ello sirve a sus intereses, no escatiman en recursos para lograrlo cuando los límites institucionales los constriñen. No depende del diseño institucional, que sí es un marco pero no rígido. Tampoco de las características de los variados dirigentes en el tiempo y el espacio, sino de las oportunidades, preferencias, creencias y deseos que cambian de uno a otro.

Violencia. Del latín *violentia*, es una acción deliberada que siempre comporta una actividad censurable. El carácter de la violencia ha cambiado, de provocar agresiones físicas, también puede provocar daños psíquicos, emocionales, económicos y hasta sexuales, a través de amenazas u ofensas⁹. Ya Hobbes distinguió diferentes causas de la violencia: la competencia, la desconfianza y la gloria. Los efectos son beneficio, al adueñarse de las personas y propiedades; seguridad para defenderlos; y reputación (Hobbes, 1980:702). La acción violenta, además de beneficios, conlleva

consecuencias, las cuales a su vez generan nuevas acciones. Al interpretarlas, los individuos reaccionan en prevención o disuasión. Puede ser con más violencia o al “denunciarla, predecirla, controlarla, regularla, neutralizarla, desviarla” entre otras (Martín, 2003:41-42). La distribución desigual de recursos o competencias, la vulnerabilidad (con respecto a las expectativas) y el control de la información entre diferentes individuos o grupos, son algunos ejes que articulan la violencia (derivado de Muñoz, 2003:12-18).

En los estatutos del SNTE se halla que existen normas institucionales que regulan la violencia. Para los procesos de elección, el artículo 262 especifica que la mesa de debates puede negar o revocar el registro de una planilla, cuando sus integrantes ejerzan violencia o agresión física, intimidación o amenazas en contra de cualquier miembro del sindicato; cuando atenten, intimiden o ejerzan presión contra los miembros de la mesa de debates, así como obstaculicen el desempeño de sus funciones; y cuando realicen actos contrarios o violatorios al estatuto o a las convocatorias. Si la norma existe es porque el hecho se ha registrado.

Lo que no dice el estatuto es cómo se sancionará cuando se incurre en ella en momentos que no tengan que ver con procesos de elección interna. Tampoco qué tipo de beneficios les retribuye a quienes, a pesar de la norma, incurren en violencia. Ejemplos ha habido a través de la historia de esa institución: “Con el lema de democracia sindical, pero metralleta en mano, un grupo de choque tomó el edificio del SNTE el 27 de septiembre de 1972 (...) La vía de institucionalización del ‘Movimiento 27 de septiembre’ fue la creación de un órgano paralelo de control sindical, la Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM)” (Ornelas, 2006:234-235).

La competencia en procesos electorales, se deduce, ha sido la mayor causa de violencia en el sindicato. Pero no la única. Ha habido casos por desvío de recursos; por excluir a grupos disidentes de la toma de decisiones; por la desconfianza y por búsqueda de reputación se ha dirigido y manipulado la información y la opinión pública para beneficiar intereses del grupo dirigente.

La violencia en el SNTE se institucionalizó, interiorizando el individuo la no prohibición explícita.

Coacción. Por otro lado, la coacción consiste en obligar u omitir a un individuo a realizar una determinada acción no deseada, sea justa o injusta. Puede ser con cualquier medio externo eficaz para anular la capacidad de decisión personal y realización externa. Tal como impedir a alguien de una creencia ideológica, practicar los actos propios u obligarlo a iniciar o continuar una huelga o paro, o viciar la voluntad de los ciudadanos en el transcurso de un proceso

⁹ <www.un.org> consultado agosto 7, 2008.

electoral¹⁰. En otras palabras es lo que los agremiados del SNTE llaman “las órdenes del sindicato”.

La coacción es un componente en la socialización. Si ésta es la adaptación a un orden, se entiende que los individuos asuman las normas de una institución como el SNTE, por ejemplo. De ello se derivan ventajas evidentes para los trabajadores —como reconocimiento o aceptación de los otros—. En caso de no hacerlo, los dirigentes del sindicato recurren a la coacción. Es una forma externa que conecta la acción con la norma para desviarla (Sotelo, 1996). O interna, como en el caso de la debilidad de voluntad.

Se observa que más allá del sometimiento, es ventaja lo que impulsa a la base a obedecer, a aceptar la coacción. La fórmula que aplican es: *Si haces X, obtienes Z*. Por ejemplo, a cambio de la compra de favores o servicio o estímulos, saben que tienen mayores posibilidades de obtener ascensos, compensaciones diferenciadas (como gastos de transporte, de comida, entre otros).

No es difícil entender que la dirigencia recurra a este medio de poder político, dado que de cierta manera está legitimado por la base. No en su totalidad, pero sí relativamente. Y el mismo diseño institucional lo facilita. Uno se pregunta: si hay más de un millón y medio de trabajadores afiliados al SNTE, ¿cómo opera este medio de poder político? Es debido a la estructura organizacional. Los delegados y representantes del centro de trabajo son quienes ejecutan las acciones, son los mediadores entre la dirigencia (nacional o local) y el trabajador. De tal manera el dirigente no se *ensucia las manos* con cada trabajador, sólo necesita dar la instrucción a los delegados y representantes del centro de trabajo y ellos se encargan de operar, en este caso, la coacción.

Imposición/defensa. La imposición, del latín *impositio*, es una carga o tributo desmedido con que se trata de obligar a alguien¹¹. Lo que causa una acción de defensa para protegerse de agresiones externas. La imposición es un instrumento que utiliza el SNTE para financiarse. Las fuentes de tributación son las cuotas sindicales, más otras deducciones que se les hacen a los trabajadores. Éstas deben ser suficientes para cubrir el gasto público del gremio. Cada trabajador sostiene al sindicato, entre los dos existe un convenio de carácter laboral: el artículo 11 establece que los trabajadores que contribuyan en lo económico al sostenimiento del sindicato son de base, permanentes, interinos

y transitorios, y los pensionados o jubilados (Artículo 2); el 12 que el afiliado y reafiliado tiene que cubrir una cuota; el 13 que el trabajador debe aportar las cuotas o aceptar las deducciones que por este concepto se le hagan; el 18 que cubrirán por concepto de cuota sindical ordinaria, el 1% del total de su sueldo. Entre el artículo 11 y 13 hay una ambigüedad. La misma que es aprovechada por el CEN.

Por otro lado, el artículo 21 señala que las cuotas ordinarias y extraordinarias deberán ser entregadas al Comité Ejecutivo Nacional. Y el 22 que el CEN manejará los recursos derivados de ellas, “con apego al Presupuesto Anual de Ingresos y Egresos previamente aprobados por el Consejo Nacional”. Presupuesto que elaboran ellos mismos y que aprueba un órgano en el que están ellos también ocupando la mayoría de la representación. Lo mismo sucede con el artículo 23, que dice que las cuotas extraordinarias sólo podrán ser establecidas por acuerdo del Congreso o Consejo nacionales.

El artículo 24 establece que las cuotas sindicales se aplicarán en forma equilibrada, garantizando la asignación directa de participaciones a los comités ejecutivos seccionales, regionales, delegacionales y representaciones de centros de trabajo.

Pero aquí, en los resquicios de las reglas del juego, es donde está el desvío de los ingresos. Imponiendo rubros de descuento que es difícil que sean autorizados por el Congreso, ya que se reúne cada cuatro años en sesiones ordinarias (artículo 49). El Consejo es más posible que autorice las imposiciones, puesto que por estatutos se reúne cada 12 meses de manera ordinaria (artículo 70). Por tanto, las obligaciones tributarias de los agremiados son, en general, decididas por el CEN.

La distribución equilibrada entre los Comités y centros de trabajo, no lo es tanto. Quien decide qué porcentaje se destina a cada uno, es el CEN. Sus argumentos son que el mayor monto es para ellos, porque requieren de más ingresos para gastos de organización. O que las secciones estatales reciben ingresos por parte de la entidad local, por lo tanto no necesitan tanto como aquéllas federales. O que en las secciones donde hay más centros de trabajo y escuelas normales, tecnológicas (medio superior), tienen otro tipo de financiamiento, por lo que tampoco se destina la cantidad igual que en donde hay más secundarias, primarias o preescolar.

Así, la imposición tiene, como en todo acto que desarrolla el CEN, varias caras: una hacia fuera y otra hacia adentro; también tiene un arriba y un abajo. Hacia adentro y desde arriba del sindicato, la dirigencia —en cualquier

¹⁰ Sintetizado de Enciclopedia Encarta <<http://es.encarta.msn.com/encyclopedia>> consultada en 10 de agosto de 2008.

¹¹ *Diccionario Jurídico Mexicano* (1984), tomo V, 1ª. parte, pp. 27-38 <<http://www.bibliojuridica.org/libros>>

ámbito de gobierno— rebasa los estatutos suponiendo que los agremiados necesitan de una tutela. Por tal motivo les imponen acciones.

De adentro y desde abajo, los representantes de centros de trabajo y escuelas reciben instrucciones de arriba, pero no las comunican verazmente ni con oportunidad a los trabajadores. De abajo hacia arriba en lo interior, los trabajadores aceptan el costo de las imposiciones a cambio de beneficios.

De fuera y hacia arriba, el CEN administra los recursos que le asigna la SEP, por ejemplo para las prestaciones sindicales como viviendas. Los distribuye a través de candados, como sorteos de solicitudes de casa, desde arriba el CEN distribuye los recursos que llegan de fuera. Pero hay venta de viviendas (o imposición de tributo por la adquisición de una). El sindicato las reparte por sección prefiriendo a unas sobre otras, además de que se queda con un porcentaje de ellas para su distribución discrecional entre sus allegados o ellos mismos¹².

De nuevo, el problema no es tanto del diseño sino en sus resquicios, de donde se hace la interpretación para manipularlos. Pero lo importante para resaltar es la acción cooperativa de los trabajadores.

En síntesis, los medios de poder político que los dirigentes del SNTE usan para ejercer su poder, tienen más alcances que limitaciones. Empezando por la interpretación política de las reglas del juego que hacen de manera discrecional. Seguido por la ambigüedad de las mismas, que les da espacios para accionar dentro y fuera del gremio. Además de que los mismos agremiados, lejos de ser un obstáculo a la forma de accionar de sus dirigentes, en general buscan en los resquicios de la norma, beneficios. Si éstos no son satisfechos, se movilizan de manera individual o en grupo para presionar.

Conclusiones: diseño institucional de *grilla*

A lo largo del análisis se ha observado un interés por mantener e impulsar al grupo hegemónico que representa al sindicato, encarnado en el CEN. El poder de éstos se replica en toda la jerarquía vertical de la estructura y se protege en forma horizontal, igual que una *grilla*¹³. Pero los agremiados en general aceptan ese diseño. El cual se hace flexible o se rebasa para alcanzar sus intereses: en el caso

de los dirigentes, de poder; en el de los agremiados, de beneficios secundarios.

Los límites institucionales no los constriñen en lo permanente. Los recursos para alcanzar sus objetivos son circunstanciales. Tanto al interior del gremio como al exterior, las oportunidades, preferencias, creencias y deseos los hacen mudables. Lo que dice la norma y lo que calla, no es un impedimento.

Las órdenes del sindicato se han socializado entre los trabajadores de la educación. Son vistas como una forma de obtención de ventajas más que de sometimiento. Si el sindicato es paternalista, sus hijos y entenados en su mayoría no se quejan. En los resquicios de las reglas del juego es donde dirigentes y agremiados hacen sus jugadas por fuera de la norma.

Esto es posible por: 1) la interpretación política que los dirigentes hacen de las reglas de manera discrecional, 2) la ambigüedad de las reglas que ofrece resquicios para la interpretación, 3) la movilidad en el diseño de *grilla* del campo de juego, y 4) la acción por ventaja o interés de los agremiados, que también es una oportunidad para los dirigentes.

El ejercicio de los medios de poder político tiene que ver con procesos operativos que no están (o lo están muy poco) fiscalizados. A diferencia de procesos de elección, los procedimientos de designación y acreditación son un recurso de la dirigencia sindical nacional para imputarse mayores atribuciones y facultades.

Al estudiar los Estatutos se observó que el marco de distribución de funciones entre los diferentes órganos es coherente con un sistema centralizado; no todos los artículos son eficaces y efectivos; no predomina la aplicación literal del texto, por lo que se sujeta a discrecional interpretación política¹⁴.

Cuando la regla se interpreta se observa que se aplican los estatutos con sentido de justicia y de equidad, entendida como la recta administración de lo justo *en situaciones específicas*. Predomina así la formulación circunstancial. Esto es de tal manera porque, como dicen Elster y Slagstad (1999b), la tendencia de un gobierno de actuar “caso por caso debe ser contrapesada por reglas que tomen en cuenta el efecto acumulativo”.

Un límite formal al CEN en la interpretación de los estatutos y su aplicación discrecional, son los órganos superiores: el Consejo y el Congreso. Por lo que no puede reformar, crear o anular articulados, porque incurriría en

¹² Informante IAJN, entrevista realizada el 19 de agosto de 2008.

¹³ Diseño de rejilla, retícula, malla. *Diccionario Compacto Enciclopédico Langenscheidt* Ediciones (1999:738); Corripio (1989:570) *Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones*

¹⁴ Colegido del *Diccionario Jurídico Mexicano* (1984) Tomo V-3, I-J <<http://www.bibliojuridica.org/libros>>

invasión de funciones. Por ello es que recurre de manera informal a la adecuación. Para lo cual hay una interpretación política concertada entre los diversos miembros del Congreso, Consejo y CEN, así como con otros niveles de gobierno (como los comités ejecutivos seccionales) en caso de que alguna adecuación les afecte.

Esta concertación es necesaria para no invalidar acciones locales por el hecho de aprobar adecuaciones nacionales. Ni para que haya una destrucción recíproca o autodestrucción de los deberes, derechos o facultades consagrados en los Estatutos, de manera que haya una coexistencia armónica.

Así, las decisiones que se toman no dependen de los intereses personales, sino que ponderan los que apoyan la situación operativa en dos o más niveles de gobierno. Sin embargo, no hay un equilibrio auténtico en la limitante al CEN, puesto que ese órgano participa en el Congreso y Consejo nacionales. No hay una representatividad autónoma en los órganos de fiscalización y transparencia, ya que son el CEN mismo¹⁵.

Un rediseño institucional con miras a revisar y de cerrar los resquicios que facilitan la interpretación a la regla, la movilidad en la *grilla* o malla institucional y la acción por ventaja de los agremiados, acotaría los cursos de acción de los dirigentes del SNTE en el ejercicio del poder político. Pero falta mucho para eso.

Bibliografía

Alarid, José (2001), "Reestructuración de la educación básica y proceso democrático en la sección 9 del SNTE" en Enrique de la Garza, *Democracia y cambio sindical en México*, Fundación Friedrich Ebert, Centro Americano para la Solidaridad Sindical Internacional, UAM, México, Plaza y Valdés.

¹⁵ En otros sindicatos de educación, como el Situam, la Comisión Autónoma de Vigilancia, Evaluación y Fiscalización (CAVEF) está compuesta por dos miembros de cada unidad universitaria (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, Cuajimalpa y Lerma aun no aparecen en el texto), uno de Rectoría General (la representación de lo que llaman la patronal), uno de Cendi-1, uno de Cendi-2, uno de Cendi-3 y uno de la Tienda, electos por voto secreto, universal y directo sobre candidatos propuestos por las correspondientes asambleas seccionales (artículo 78 de los estatutos del Situam) <<http://situam.site90.net/Documentos/estatuto.pdf>> En el caso del Stunam, el artículo 63 estipula que para ocupar un puesto en las Comisiones autónomas de fiscalización, no se debe ser miembro del Comité Ejecutivo, ni delegado al Consejo general de representantes, y agrega que si al momento de su elección la persona desempeña tal responsabilidad o cualquier otra, deberá renunciar de inmediato como tal en la asamblea o instancia que proceda <www.stunam.org.mx>.

Arnaut, Alberto (1999) "La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" en María del Carmen Pardo *Federalización e innovación educativa en México*, México, Colmex.

——— (1998), *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, Colmex-CIDE.

Ávila, Edgar (2008), "Reconoce Gordillo venta de plaza en Veracruz" en *El Universal*, Xalapa, Veracruz, lunes 21 de julio, <<http://www.eluniversal.com.mx/notas/524148.htm>>.

Corripio, Fernando (1989), *Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones*, México, Ediciones B, Ediciones y publicaciones Z.

Diccionario compacto enciclopédico Langenscheidt (1999), Barcelona, Ediciones Océano.

Diccionario Jurídico Mexicano (1984), <<http://www.biblioju-ridica.org>>.

Elster, Jon (1989), *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.

——— (1989b), *Ulises y las sirenas. Estudios sobre racionalidad e irracionalidad*, México, FCE.

Elster, Jon y Slagstad, Rune (1999) *Constitucionalismo y democracia*, México, FCE.

Enciclopedia Encarta (2008), <<http://es.encarta.msn.com/encyclopedia>>.

Estatutos del SNTE (2004), <<http://www.wenceslao.com.mx/snte32/documentos.htm>>.

Fernández Marín, Silvia Karla (2011) "Consociación (o el doble juego del poder) en el SNTE. Su réplica en la sección 17" en revista *El Cotidiano*, núm. 166, marzo-abril, pp. 51-62, México, UAM-Azcapotzalco.

——— (2010), *Los juegos del poder: los dirigentes del SNTE, 1989-2005*, tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales, posgrado de la UAM-Xochimilco.

Góngora, Jeanette y Leyva, Marco A. (2004) "La FSTSE, pasado y presente. Disyuntivas del sindicalismo de los trabajadores del servicio público" en revista *El Cotidiano*, No. 128, año 20, noviembre-diciembre, México, UAM, <www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12809-pdf>.

Hobbes, Thomas (1980) *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, FCE.

Huntington, Samuel (1968) *El orden político en las sociedades en cambio*, Argentina, Paidós.

Jepperson, Ronald (1999) "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo" en Walter Powell y Paul Dimaggio *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.

- Leyva, Marco A. (2007), "Partido Nueva Alianza: la metamorfosis del SNTE en partido" en revista *El Cotidiano*, núm. 141, enero-febrero, pp.54-64, México, UAM <<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx>>.
- Loyo, Aurora (2007), "La ciudadanía y la educación en la cultura magisterial" en *Democracia y educación cívica*, México, IEDF, colección Sinergia.
- (2002), "Sindicalismo magisterial y educación en un contexto de pugnas partidarias" en *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, tomo II, México, UPN-ediciones *La Jornada*, <http://anuario.upn.mx/site?accion=lista_doc&tipo=18>.
- (1997), "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE" en *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- (1997b), "Sindicalismo y educación en México: las voces de los líderes" en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, julio-septiembre, pp. 207-235, México, UNAM.
- (1979) *Movimiento magisterial de 1958 en México*, México, ERA.
- Madrazo, Jorge (1984) "Controles políticos interorgánicos", en *Diccionario jurídico mexicano*, tomo II, c-ch, parte novena, pp. 320-321, México, UNAM, <<http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?>>.
- Martín, José Manuel (2003), "La búsqueda de los sentidos de la violencia" en *Los sentidos de la violencia*, Granada, Universidad de Granada.
- Millán, René y Gordon, Sara (2004) "Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 66, pp. 711-747, México, UNAM.
- Moncayo, Pablo y Trejo, Raúl (1993) *Los sindicatos mexicanos ante el TLC*, México, SNTE-Instituto de Estudios para la Transición Democrática.
- Muñoz, Aldo (2005) "Magisterio" en *Plataforma Educativa 2006*, Observatorio Ciudadano de la Educación, Cuadernos de trabajo para foros regionales núm. 3, México, OCE, <http://www.observatorio.org/plataforma2006/3_Magisterio.pdf>.
- (2005b), *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1992-1998)*, México, Universidad Iberoamericana.
- (2000), "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: nuevo siglo, viejas estrategias" en *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, Teresina Bertussi (coord.), México, UPN.
- (1996), *Continuidad y cambio en el sindicalismo mexicano dentro del marco de la reestructuración corporativa: el caso del SNTE (1989-1994)*, tesis de maestría, Posgrado en Ciencias Sociales, México, FLACSO.
- Muñoz, Antonio (2003) "Tras las huellas de la violencia" en José Manuel Martín Morillas *Los sentidos de la violencia*, Granada, Universidad de Granada.
- North, Douglas (1993) *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE.
- Organización de las Naciones Unidas <www.un.org>.
- Ornelas, Carlos (2008) *Federalismo y burocracia en la educación básica*, México, Siglo XXI.
- (2006), "El dominio del SNTE" en Silvia Cherem *Examen final*, vol. II, pp. 227-246, México, DGE Ediciones.
- (1998), *De la crisis a la reconstrucción*, México, ANUIES.
- (1995), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-FCE-Nafin.
- Ortiz, Artemio (2011), "Sobre los 'ingresos' de Elba Esther" en *La Jornada de Michoacán*, martes 25 de enero, <<http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2011/01/25/index.php?section=opinion&article=002a1pol>>.
- Robbins, Stephen P. (1987), *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*, México, Prentice Hall.
- Robles, Leticia (2008) "La SEP revela subsidio al SNTE" en *Nuevo Excelsior*, México, <<http://www.exonline.com.mx/home>>.
- Shepsle, Kenneth y Bonchek, Mark (2005) *Las fórmulas de la política. Instituciones, racionalidad y comportamiento*, México, Taurus-CIDE.
- Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAM, <<http://situam.site90.net>>.
- Sindicato de Trabajadores de la UNAM, <www.stunam.org.mx>.
- Sotelo, Ignacio (1996) "Coacción y pedagogía" en *Revista Estudios. Filosofía-historia-letras*, no. 45-46, verano-otoño, México, ITAM, <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_3.html>.
- Trejo, Guillermo (et al.) (1991) "Organización política del magisterio" en *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*, México, Diana-Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C., Serie: Alternativas para el Futuro.
- Trejo, Raciél (1992) "Presencia del SNTE en el aparato burocrático y sus consecuencias en el ámbito educativo" en *SNTE. Sindicato magisterial en México*, pp.197-230, México, Instituto de Proposiciones Estratégicas.
- Trejo, Raúl (1990) *Crónica del sindicalismo en México (1976-1988)*, México, Siglo XXI-UNAM.

Revistas de la UAM-Azcapotzalco

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano

Graciela Bensusán*
Luis Arturo Tapia**

En las siguientes páginas se propone analizar la singularidad del SNTE mirando hacia un horizonte específico: su papel como decisor en la hechura de la política educativa. Se sugiere una tesis central: al SNTE le interesa incidir en las políticas educativas y lo logra, en primer lugar, a partir del control de una estructura de representación monopólica, no competitiva, con presencia nacional y un liderazgo eficaz.

En los últimos años se asiste a una paradoja en el mundo laboral mexicano: mientras los sindicatos en general han estado perdiendo poder político y de negociación frente a sus interlocutores, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) registra avances en ambos terrenos que aprovecha para obtener ventajas para su cúpula y sus agremiados. Además de esto, se observa que al tiempo que pierde respaldo en la opinión pública, que suele asociarlo con los rezagos educativos y el fracaso de las reformas en el sector, este sindicato no solamente mantiene sino que logra mayor capacidad para influir o vetar la política pública, a contramano de

lo que ocurre con la mayor parte del resto del sindicalismo. En ambos hechos se vislumbra cierta singularidad. ¿Cómo se deben interpretar estos hechos? ¿Cómo explicar estas paradojas? ¿Cómo analizar la singularidad del SNTE por lo que se refiere a su naturaleza, recursos de poder, capacidades y estrategias? ¿De qué manera los estudios realizados hasta ahora nos permiten entender los fenómenos anotados?

En las siguientes páginas se propone analizar la singularidad del SNTE mirando hacia un horizonte específico: su papel como decisor en la hechura de la política educativa. Se sugiere una tesis central: al SNTE le interesa incidir en las políticas educativas y lo logra, en primer lugar, a partir del control de una estructura de representación monopólica, no competitiva, con presencia nacional y un liderazgo eficaz. En la política educativa, el SNTE es

defensor de un *statu quo* que satisface el interés de la cúpula sindical y sólo es promotor o tolerante con los cambios que le benefician¹.

¹ Lo que hasta cierto punto no es muy diferente de la estrategia seguida históricamente por otros poderosos sindicatos del ámbito estatal, como fue el caso del SME y su histórica oposición a la privatización del sector eléctrico y la reestructuración de LyFC hasta el cierre de este organismo. En ambos casos, los sindicatos tenían una fuerte presencia en las estructuras administrativas a cargo de la prestación del servicio público en cuestión (educación y energía eléctrica) –en gran medida por el paulatino abandono de la responsabilidad del Estado en estos ámbitos– y enfrentaron el desprestigio ante la opinión pública por la defensa a ultranza de derechos adquiridos y las deficiencias en la calidad de los servicios prestados. Esto último jugó como un factor adverso al *statu quo*, pero mientras el SNTE ha contrarrestado hasta ahora las presiones reformadoras a través de una estrategia política que va adaptándose al nuevo escenario de la postransición, incluso beneficiándose de éste, el SME se comportó de manera más conservadora y confió esencialmente en su histórica capacidad de movilización,

* UAM-X.

** Luis Arturo Tapia es estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO, sede México, promoción 2010-2013.

A diferencia del viejo modelo de dirigencia sindical, caracterizado por las asignaciones personales de beneficios por parte de los patrones (corrupción y prebendas) a cambio de la pasividad sindical en la gestión de los intereses de sus representados, llevándolos en el nuevo contexto económico a perder su papel como canal de transmisión de las reivindicaciones de los trabajadores, el SNTE ha consolidado un modelo hasta cierto punto diferente. Lejos de abandonar la función de representación, se ha tomado en serio la búsqueda de una mayor cobertura del subsistema educativo y el incremento de los recursos públicos asignados al mismo. Esto es así al menos por dos razones. Por un lado, gran parte de los beneficios de la cúpula sindical del SNTE no viene esencialmente de una asignación directa de la parte patronal, sino del lucro con los recursos públicos asignados formalmente al subsistema educativo. Por otra, a pesar del verticalismo subsistente y las limitaciones democráticas en sus prácticas internas, la dirigencia no descansa exclusivamente en el control de las bases sino en las ventajas que sigue obteniendo para sus agremiados y, más aún, en las garantías que hasta ahora les ofrece en la defensa del *status quo* frente a las pérdidas que han venido experimentando otros gremios a lo largo de las dos o tres últimas décadas. Sin embargo, como ya se dijo, hay que destacar también la versatilidad del SNTE y su dirigencia, y el pragmatismo que le permiten hacerse presente en el ámbito público a través de tres partidos políticos, uno de ellos resultado de su propia creación, a la vez que controla importantes ámbitos de la administración pública dentro y fuera del sector educativo, de donde se deriva una importante fuente de sus recursos políticos y materiales.

Lo anterior lo mantiene en una lucha constante por perdurar como un tomador de decisiones y como un actor con poder de veto. Para lograr este objetivo despliega diferentes estrategias coordinadas que buscan influir en las decisiones en materia educativa dependiendo de si son tomadas por el gobierno federal, por el Congreso o por una administración estatal. Prueba de esto son las carteras que ocupan en la SEP, las gubernaturas y en los congresos (federal y locales) para desde ahí incidir en política educativa. Los pactos político-electorales son también parte de esto en tanto que le permiten llegar a ámbitos de decisión de la política educativa. Para decirlo rápidamente, el subsistema educativo se vuelve el negocio de una cúpula sindical que

en las viejas alianzas con los movimientos sociales y en la autocontención de la capacidad represiva del gobierno, todo esto con los resultados ya conocidos (en relación al SME y los intentos de reestructuración de LYFC véase Bensusán, 2005).

despliega diversos recursos de poder, capacidades y estrategias altamente coordinadas y al menos en lo político, innovadoras, con resultados positivos para sí misma y sus representados en un contexto en que los demás sindicatos apenas logran sobrevivir y los trabajadores ven precarizarse o simplemente desaparecer sus empleos. Las consecuencias que este éxito sindical trae por lo que se refiere al rezago en la calidad educativa –sin que pueda atribuirse a esta organización toda la responsabilidad– son un costo que no parece estar en el centro de las preocupaciones de la dirigencia del SNTE, entre otras razones, porque se le ha permitido eludirlo².

El contexto antisindical

Las transiciones (primero económica y luego política) por las que atravesó el país en las últimas décadas, crearon una gran presión sobre los sindicatos, pero no dieron la oportunidad de su reestructuración y revitalización. Al contrario de lo ocurrido en otros países de la región, el sindicalismo mexicano está hoy atravesando por una fase de profunda declinación y degradación que parece irreversible, tanto por factores exógenos como endógenos.

Muchos sindicatos se enfrentaron a la reestructuración económica y a sus consecuencias: cambio estructural, privatizaciones y TLCAN (véase Samaniego, 2006; Fairris y Levine, 2004, y Fairris, 2006, p. 151), resultando en una declinación del sector industrial, en la expansión del sector informal y de la maquiladora, y en el declive del empleo público. Las consecuencias en el poder sindical –medido según tasa de sindicalización, capacidad de movilización (huelgas), y poder de negociación (tendencias salariales)– fueron diferenciadas

² El SNTE ha adoptado como estrategia ocupar cargos públicos desde los cuales es posible incidir en la política educativa. Es ahora un lugar común afirmar que influye en la política educativa desde el Poder Legislativo (principalmente el Federal). Desde ahí se impulsó la ley que obliga al gobierno federal a destinar el 8% del PIB en educación (cifra que aún no se alcanza) y a hacer el preescolar de cobertura obligatoria (Santibáñez 2008). El sistema educativo resulta un campo política y económicamente rentable para quien lo controla, lo que no significa que los recursos que se destinan a éste beneficien a los supuestos destinatarios. Es un sistema que distribuye bienes y recursos (educación, empleo, salario, seguridad social, etc.), pero el modo bajo el cual el SNTE y la SEP se articulan se traduce en un alto perjuicio social. Al respecto, Raphael detalla, con base en un informe de la propia SEP y las comparaciones de la OCDE, el lamentable estado de la infraestructura educativa y el bajo rendimiento escolar; a pesar de los incrementos sustanciales en los recursos del sistema educativo y su aproximación a los porcentajes destinados en países desarrollados, aunque ello se explique en parte por los problemas creados con la federalización de la educación y la falta de coordinación entre las diversas instancias (Raphael, 2007).

según el grado de autonomía frente a empleadores y al Estado, estilo de liderazgo y niveles de democracia interna.

Aunque la existencia de nuevos mecanismos como el Acuerdo de Cooperación Laboral de América del Norte (ACLAN) y la globalización han creado un nuevo escenario en donde las violaciones a los derechos colectivos cobran mayor resonancia, los sindicatos no han podido defenderse de una política gubernamental y empresarial marcadamente antisindicalista e incluso represiva. Lo más que se ha logrado en este contexto es documentar y difundir internacionalmente la casi imposibilidad de conseguir en México el registro de nuevas organizaciones y dirigencias independientes o de lograr la titularidad de un contrato colectivo por un sindicato verdadero, sea en forma directa o a través de un juicio por pérdida de titularidad³.

Los conflictos laborales en las administraciones patronistas en contra de los sindicatos que no se disciplinaron, muestran cómo la vieja lógica de los gobiernos del PRI y los instrumentos de intervención utilizados por décadas para contener a los sindicatos independientes y los conflictos redistributivos, se aprovecharon en el reciente escenario supuestamente democrático.

Las fuentes disponibles muestran que en los últimos años ha disminuido el poder sindical en México. Esto puede verse a través de la evolución de la tasa de sindicalización, así como de sus efectos en términos de la capacidad para influir sobre el comportamiento de las empresas y en las condiciones de trabajo (i.e. salarios, prestaciones y dispersión salarial)⁴.

³ Véase por ejemplo el reporte público USNAO940003, relativo a las dificultades para obtener el registro de un sindicato independiente por parte de los trabajadores de Sony en 1994 y la USNAO9702, relativa al caso Hang Young, de 1998. En esta última se reconoce por parte de la Oficina Nacional Administrativa de los EEUU de manera literal "que ninguna organización independiente ha obtenido el registro sindical o la representación en la negociación colectiva en Tijuana y que solamente existe uno en todo el sector maquilador". Otra de las quejas se refiere a la cláusula de exclusión (USNAO, 9703). Véase también la resolución 2609 del Comité de Libertad Sindical de la OIT, de 2011, a la queja presentada por la FITIM en contra de los contratos de protección al empleador, donde la OIT reconoce que las prácticas atentatorias de la libertad sindical constituyen un patrón consistente en el país.

⁴ Todas las fuentes indican que la tasa de sindicalización disminuyó de manera significativa entre los años ochentas y noventas, pero se mantuvo estable con posterioridad. De acuerdo a estudios basados en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), esta tasa pasó de un 30% de la población asalariada formal en 1983 al 20% en 2000. Si se incluyen los trabajadores informales, se pasó de un 26% a un 17% en el año 2000. La caída más importante se dio en sectores de alta sindicalización como la minería, la electricidad, agua, gas, al pasar de un 62% a un 47% en ese período (Fairris y Levine, 2004). De acuerdo con estos autores, esta tendencia se explicaría tanto por cambios en la composición de la fuerza de trabajo como por factores estructurales (p. ej. la apertura comercial)

La caída de la tasa de sindicalización se acompañó de una pérdida de capacidad sindical para obtener beneficios para sus agremiados. Se estima que el aumento de la desigualdad salarial en los últimos años se debió al deterioro de la capacidad de la negociación sindical⁵.

Frente a este contexto antisindical a raíz de la liberalización económica, sobresale el hecho de que el subsistema educativo no enfrentó propiamente ninguna reforma equiparable. Quizá su mayor desafío fue la federalización de la educación⁶ en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Pero este escenario representaba un desafío distinto al que produjo la reforma económica en los sindicatos de los sectores liberalizados, entre muchas razones, porque no afectó el volumen o la calidad de los empleos⁷.

Por otro lado, mientras la tendencia general de los sindicatos es a reducir su capacidad de negociación colectiva y la obtención de beneficios a sus agremiados (Fairris y Levine, 2004), el SNTE ha logrado ventajas importantes

y factores institucionales. Entre estos últimos estarían el menor apoyo gubernamental y la creciente hostilidad empresarial a la formación de sindicatos. Tres procesos de más largo plazo también intervendrían: la reestructuración productiva, la creciente flexibilización de la contratación colectiva en las empresas privatizadas, y la presión de la autoridad laboral para evitar la sindicalización en las plantas ensambladoras extranjeras (industria maquiladora). (De la Garza, 1990, Quintero, 1998; Bensusán y Reygadas, 2000). Aguilar (2011) estima, con base en los registros de la STYPS y del Tribunal de Conciliación y Arbitraje, cuyos datos se incluyen en los informes de gobierno de los años considerados, que la tasa de sindicalización de trabajadores del sector privado y al servicio del Estado (jurisdicción federal) pasó de un 10.1% de la PEA en 2005 al 10.3% en 2010.

⁵ Mientras en 1984 los sindicatos conseguían un premio salarial del alrededor del 21%, este porcentaje cayó al 15% en 1998. Se estima que alrededor del 11% del aumento de la desigualdad salarial en el sector formal entre mediados de los ochentas y los noventas y el 5.6% en el conjunto de la desigualdad salarial se debió a la declinación del poder sindical. Dicho de otra manera, el crecimiento de la desigualdad salarial no se debería solamente a diferencias en los niveles de calificación de los trabajadores requeridos por las empresas en el contexto de la reestructuración productiva, sino por las características del sistema de relaciones laborales: ausencia de sindicatos en la industria maquiladora fronteriza, sindicatos fantasmas y contratos de protección al empleador (Fairris, 2003, p. 496).

⁶ Un ámbito importante en los estudios sobre el SNTE lo constituye el proceso descentralizador en los estados. Los estudios de caso realizados documentan un alto grado de conflictividad en los gobiernos estatales y las secciones del SNTE. Fueron los casos de Chihuahua (Muñoz, 2005), de Tlaxcala (Veloz Ávila 2003), de Oaxaca (Muñoz, 2005), de Baja California (Reyes, 2009).

⁷ La amenaza que la federalización representaba para el SNTE era su desmembramiento y la pérdida de la representación laboral de los docentes, al pasar estos al ámbito de las administraciones educativas estatales. Sin embargo, esta amenaza cesó al llegar a un acuerdo político por el que el gobierno federal y los gobiernos estatales aceptaban que el SNTE mantuviera la representación de los docentes a nivel nacional.

para el magisterio. Por ejemplo, el incremento salarial acumulado entre 2000 y 2006 fue de 38% (pasó de 4 mil 562 a 6 mil 331 pesos)⁸, además de que se incrementaron el número de maestros en carrera magisterial y el número de créditos de vivienda (Ornelas 2008)⁹. Ello explica en parte por qué la defensa de las condiciones de trabajo actuales (y la oposición de los maestros a las escuelas de jornada completa sin compensación económica, imposibilitándose las dobles plazas) es central para el SNTE.

El SNTE aparece cada vez más en el centro del interés público¹⁰. La preocupación creciente por la educación en México dota en automático a esta organización de un reco-

nocido *status* de relevancia pública. Esto significa que incluso sin los recursos de poder que tiene actualmente, el SNTE siempre ocuparía un lugar en la agenda educativa. No muchos sindicatos pueden presumir de esta relevancia o protagonismo en el interior de sus sectores de actividad¹¹.

Por otra parte, y para complementar este acercamiento al escenario de debilitamiento sindical de los últimos años, valga referir la transición política y sus efectos sobre el intercambio político de los sindicatos con el otrora partido oficial. Esto se reflejó en una pérdida de espacios para las dirigencias sindicales en el Poder Legislativo. Véase la siguiente tabla.

Tabla I
Representación sindical en la Cámara de Diputados*
(PRI)

	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2006	2009
Diputados PRI	296	299	289	260	320	301	243	210	222	106	237
Diputados Obreros*	93	99	96	99	74	75	49	19	20	11	24
Como % del PRI	31.4	33.1	33.2	38.1	23.1	24.9	20.1	9.0	9.0	10.3	10.1
CTM	45	50	51	51	44	45	30	11	6	4	6
SNTE	12	15	14	16	9	12	7	4	3	2	5
CROC	11	12	11	11	6	6	3	1	2	0	1
FSTSE	9	6	7	6	6	6	6	1	0	0	5
SNTMMSRM	4	5	6	4	1	1	0	0	0	0	0
CROM	2	3	3	3	2	2	2	2	1	0	0
STFRM	2	1	1	1	1	1	1	0	2	0	1
SNTSS	2	2	2	2	2	1	0	0	1	2	1
CGT	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
COR	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
SME	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
FENASIB	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	3	1	0	2	3	1	0	0	5	3	5

* El dato corresponde a la suma de los diputados de representación proporcional y mayoría relativa.

Fuente: Bensusán y Middlebrok, 2010, con base en Reyes del Campillo (1996:164); Coordinación Parlamentaria del PRI en la LVIII Legislatura (2000-2003); Dirección General de Apoyo Parlamentario (LVIII y LIX legislatura); Sitio oficial de la Cámara de Diputados <<http://sitl.diputados.gob.mx>> (LX y LXI legislaturas).

⁸ Plaza inicial de maestro de primaria en zona económica II.

⁹ De acuerdo a un cuidadoso análisis efectuado por Lucrecia Santibáñez (2002), si bien los maestros obtuvieron incrementos promedio por hora superiores a los de otros trabajadores de otras ocupaciones, el nivel absoluto es menor que el que perciben los trabajadores técnicos o profesionales, salvo para los maestros con doble plaza o con jornadas de 40 horas, por lo que la decisión de entrar o permanecer en el magisterio parece estar determinada por el conjunto de prestaciones y garantías asociadas a esta ocupación, lo que se denomina como el "paquete completo" (Santibáñez, 2002, p. 9).

¹⁰ Esto podría tener otro efecto: hacer más visible los vicios y el obstáculo que representa el SNTE para mejorar la calidad educativa, lo que es parte también de un fenómeno que llevó al desprestigio al conjunto de sindicatos vinculados al sector público, cuyas empresas eran deficitarias o tenían serios problemas de eficiencia y productividad (SME, STPRM, etc). Lo curioso es que a pesar de ello y de que el SNTE opuso resistencia al cambio,

no se vio afectado en su capacidad de negociación ni mucho menos fue reprimido. Aquí hay que ver el fruto de otros servicios prestados por EEG, por ejemplo, su apoyo a Fox y Calderón, en este último caso, decisivo para obtener la presidencia dado lo reñido de la elección. Calderón reprimió al SME y ganó ante la opinión pública, pero no se atrevió a afectar a EEG ni a su organización.

¹¹ Las redes de intercambio político del SNTE son permanentes (no coyunturales). Existen mecanismos institucionales, estructuras organizativas y agendas sujetas al flujo continuo de estrategias y recursos políticos de los actores estatales y de la capacidad de iniciativa y de respuesta del SNTE. Es lo que Bob Jessop (1990) denomina *paradigma político*; es decir, un esquema político institucional o conjunto de reglas y prácticas establecidos para la interacción política de los grupos y actores aglutinados en el ensamble que representa el Estado. Algunos grupos de interés permanecen como interlocutores y actores permanentes en la toma de decisiones. Es el caso del SNTE.

Aunque el cuadro anterior muestra la pérdida de presencia de los diputados sindicalistas como porcentaje del PRI para todas las organizaciones, incluido el SNTE, hay que señalar que éste no solamente tuvo una pérdida de diputados relativamente menor (de 12 a 5), al compararla con la de la CTM (45 a 6), sino que la compensó por las curules ganadas en otros partidos.

Confirmando el dato anterior, puede observarse en la siguiente tabla que el SNTE tiene 18 curules en la actual legislatura de la Cámara de Diputados, 15 de los cuales están distribuidos en tres comisiones relativas al campo educativo¹², mientras uno de ellos participa en la Comisión de Presupuesto y otros dos en distintas comisiones.

Nueva Alianza	8
PRI	6
PAN	2
PT	1
PRD	1
Total	18

Fuentes: Curriculum de diputados en <http://sitl.diputados.gob.mx/LXI_leg/> / y Oficio dirigido al C. Dip. Jorge Carlos Ramírez Marín. Presidente de la Mesa Directiva de la H. Cámara de Diputados. México D.F., a 12 de noviembre de 2010. Firman CEN SNTE y Diputados del SNTE en comisiones citadas. Consultado en línea el 10 de mayo del 2011: <<http://www.snste.org.mx/?P=editomultimediafile&Multimedia=1824&Type=1>>.¹³

De acuerdo a lo anterior, la presencia del sindicato en este órgano legislativo supera la que se tenía cuando llegó EEG al poder (al pasar de 16 a 18 diputados entre 1988 y 2009), aun cuando pudiera verse como un signo de menor control el hecho de que no todos estos diputados son profesionales sindicalizados en esa organización.

La pregunta que todos estos hechos provocan ya se ha formulado antes pero vale la pena reiterarla: ¿Cómo ha logrado escapar el SNTE a esta dinámica que tiende a debilitar a los sindicatos o a excluirlos de la esfera pública?

¹² Integrantes de las comisiones de Educación, Cultura, y Ciencia y Tecnología.

¹³ Los autores agradecen el apoyo de Janette Góngora al haber proporcionado información que permitió corroborar y completar este cuadro.

Un hecho de origen: la centralización y la generación de poder sindical desde el Estado

La educación es un bien que pueden proveer el mercado o el Estado. La configuración del México posrevolucionario asignó a este último la tarea de garantizar ese bien al grueso de la población a través de un sistema de educación pública. Alimentado por la rectoría del Estado, el subsistema educativo vino a ser una pieza clave en la provisión de uno de los bienes públicos más demandados¹⁴.

La tarea de construir un sistema educativo nacional estuvo condicionada por los recursos y por las características del Estado posrevolucionario. Este hecho originario provocó desde temprano un cruce entre el subsistema educativo y el sistema político. En otras palabras, se generó una situación en la que la demanda de educación pública se vio afectada por los conflictos, los intercambios y el juego político.

En la enorme tarea de construir un sistema educativo nacional, el Estado posrevolucionario asumió un diseño centralista en la gestión educativa y en la organización del magisterio. El resultado de esto último fue un sindicato nacional casi único¹⁵.

Desde su origen en 1943, la formación del SNTE estuvo marcada por un elemento estatista y autoritario, pues aunque la agrupación del magisterio contenía una cierta identidad de intereses y objetivos compartidos, no era voluntad de la mayoría congregarse en una sola organización (Arnaut Salgado, 1992a). Por varias razones el Estado mexicano promovió la unificación y la institucionalizó a través de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado; entre otras, para facilitar la organización del sistema de educación pública a nivel nacional y el control de la movilización de los maestros (las principales huelgas en los veinte años tuvieron lugar en este sector) (Carr, 1976 y Clark, 1979).

La organización nació como sindicato único, defensor del nacionalismo revolucionario, promotor del artículo 3 constitucional y forjador de la ideología del normalismo

¹⁴ La tarea de proveer educación significa, por ejemplo, que en el 2006 el 91% de los alumnos en educación básica frecuentaban el sistema público; el resto lo hacía en el privado. Esto significaba alrededor de 25 millones de alumnos (Góngora y Leyva, 2008).

¹⁵ Cabe advertir que este sindicato y otros, como ocurrió con la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), podría ser atomizado a través de la declaración de inconstitucionalidad de la LFSTSE por lo que se refiere a la imposición de la unidad sindical obligatoria para los servidores públicos. Sin embargo, como se verá más adelante, esto no ha ocurrido y existen elementos para suponer que no ocurrirá.

mexicano (Ornelas, 2008). El SNTE asumió pues en su origen un rol activo en la reconstrucción del nacionalismo revolucionario.

Por lo anterior, se puede decir que el subsistema educativo tuvo dos protagonistas a partir de los años 40: el gobierno (a través de la SEP) y el SNTE. Sin embargo, este último parece haber ido adquiriendo no sólo un *status* de interlocutor privilegiado en materia educativa, sino de actor con poder de veto, en tanto el primero toleró su creciente expansión en la operación de dicho subsistema¹⁶. Este casi-predominio de un solo actor, por su enorme poder de veto en política educativa, ha hecho que los beneficios del subsistema (laborales, salariales, presupuestales, de prestaciones, etc.) tiendan a particularizarse con un alto costo social.

Desde la teoría de la elección social (Colomer, 2000) se puede sugerir que el subsistema educativo en México está sujeto a un conjunto de reglas para la fijación de agenda y para la toma de decisiones, que generan mucho perjuicio (*disutility*) social; es decir, que genera pocos ganadores (la cúpula sindical y los maestros) y muchos perdedores (alumnos, padres de familia y sociedad)¹⁷. Sin embargo, mal se haría al atribuir al sindicato la responsabilidad exclusiva en el bajo logro educativo: el problema es que el Estado mexicano ha ido claudicando de su papel protagónico y los padres de familia están poco organizados o jugando un papel de mera opinión¹⁸.

La crítica actual, y un punto de cada vez mayor tensión en la esfera pública, es que el bien que el Estado está proveyendo no es de la calidad exigida, lo que ha quedado de manifiesto en las comparaciones internacionales de los resultados obtenidos en la evaluación de los estudiantes.

¹⁶ Se ha estudiado la relación del SNTE con las reformas educativas. Esta revisión abarca más o menos desde 1978 (año del primer intento de reforma bajo José López Portillo) hasta la última reforma de la Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008. Las distintas investigaciones han identificado una marcada resistencia al cambio (Muñoz, 2005; Arnaut Salgado, 1992a; García, 1992; Rogel, 2004; Loyo, 2010; Loyo, 2002; Reyes, 2009; Tapia Uribe, 2004). Aquí el sindicato de maestros se revela como un actor con poder de veto. Ninguna reforma educativa ha sido posible sin el acuerdo del SNTE.

¹⁷ La teoría de la elección social de Colomer plantea que cuanto menor sea el número de personas que participan en el nombramiento de los líderes y en la toma de decisiones, mayor es la probabilidad de que las decisiones políticas satisfagan sólo intereses privados o intereses públicos de pequeños grupos (Colomer, 2000).

¹⁸ En los últimos años han surgido iniciativas para generar nuevas representaciones y contrapesos en la toma de decisiones. Así por ejemplo, en julio del 2007, 62 organizaciones de la sociedad civil formaron la Alianza Ciudadana por la Educación con una postura crítica hacia el SNTE y con la intención de incidir en política educativa.

Aunque, como ya se dijo, no toda la responsabilidad pueda atribuirse al SNTE y a sus representados, lo cierto es que la superación de los problemas educativos del país queda condicionada, entre muchos otros factores, por un conjunto de derechos y prácticas laborales y sindicales que se visualizan como obstáculos. Aún siendo cierta esta apreciación, la pregunta es cuál sería el incentivo para que la dirigencia de este sindicato impusiera a sus bases el costo del cambio, si desde el ámbito gubernamental y político se acepta el *statu quo* en tanto se privilegia la aportación política que este sindicato ofrece en las contiendas electorales y en términos de la paz laboral.

Como se verá más adelante, los múltiples recursos políticos y organizativos que puede desplegar el SNTE, aunados a su lugar estratégico en la agenda pública, le otorgan un *status* que rebasa por mucho el voluntarismo gubernamental como fuente de su capacidad de incidencia social. Es decir, el poder del SNTE parece ya no derivar exclusivamente de su vínculo con el gobierno. Por eso, se sostiene que ya no se puede hablar de un corporativismo o neocorporativismo estatal en la versión clásica de Schmitter (1992)¹⁹.

Estamos en realidad ante una tendencia generalizada en los sindicatos –antes priístas– a ganar autonomía frente al Poder Ejecutivo a partir de 1997; pero en el caso del SNTE el resultado es singular, porque la autonomía ganada no lo ha llevado a pervertirse o a degradarse –como le sucedió a las centrales oficiales que entraron al negocio de los contratos de protección a los empleadores, como se documentó en la queja presentada recientemente ante la OIT, ya mencionada– sino, al contrario, a ampliar su capacidad de interlocución y representación.

En suma, de lo que se está hablando es de un subsistema educativo que padece desequilibrios en la representación y en la capacidad de decisión: el interés de los alumnos y de los padres de familia se encuentra subrepresentado, mientras el de los maestros, y especialmente el de la cúpula sindical, está sobrerrepresentado²⁰.

El SNTE no puede pensarse como un grupo de interés que media entre la sociedad y el Estado, sino como una estructura antagónica frente al Estado y a la sociedad cuando se intentan reformas educativas de fondo. Es una

¹⁹ Sobre este punto, Arnaut Salgado ya sugirió que el SNTE goza de márgenes de libertad importantes frente a la SEP, lo que provoca empates técnicos de poder entre ambas instancias (citado en Góngora y Leyva, 2008).

²⁰ En el 2002 el SNTE se resistió a la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) porque los empresarios, los académicos y el gobierno querían darle autonomía. Sin embargo, finalmente se logró el decreto de creación, incluyendo a un representante del sindicato en la Junta Directiva al lado de otros representantes de la sociedad civil.

asociación que agrupa intereses cupulares o privados y que juega un papel relevante en la toma de decisiones en materia educativa pero también en el proceso político. Se trataría hasta cierto punto de un asociacionismo más cercano a las formas de representación del interés privado que al interés público.

Ahora bien, ¿cómo se ha llegado a este estado de cosas y cómo se explica el creciente poder del SNTE en un contexto sumamente adverso para el conjunto del sindicalismo?

La naturaleza del SNTE: entre el pluralismo y el corporativismo

No es fácil entender la naturaleza del SNTE. Se trata de un sindicato que no se comprende del todo con las viejas categorías de análisis. El rol que juega actualmente en el subsistema educativo y su status frente al Estado hacen suponer que ha habido un cambio en el que la investigación aún debe profundizar.

En la noción *tradicional* del corporativismo se sugiere que el Estado domina la estructura de los grupos de interés y con ello, una parte importante del proceso político (Schmitter, 1992). Se supone también que el Estado reconoce u otorga a esos grupos recursos, capacidad de representación, de organización o de procedimientos, con lo que éstos pueden reivindicar su lugar en el proceso político frente a otros grupos o fuerzas. A este proceso de reconocimiento explícito se le puede denominar el *status formal* conferido por el Estado a un grupo determinado (Offe, 1988). En un primer momento esto parece ser lo que surgió en el contexto nacional: el Estado otorgó al SNTE un *status* que lo reconocía como interlocutor privilegiado en la generación de política educativa.

Pero las categorías van quedando cortas frente a la realidad; además de que el corporativismo resulta un concepto con enfoques múltiples. A diferencia de la perspectiva de Schmitter (1992), otros autores han supuesto la existencia de un esquema corporativista en contextos democráticos. Estos enfoques plantean la existencia de un intercambio político entre el Estado y los grupos de interés. Esto significaría que el Estado no dirige a las asociaciones (como insinúa el concepto de corporativismo estatal de Schmitter, afín con los regímenes autoritarios), ni que aquél está tomado por aquellas, sino que en ambas partes existe el poder suficiente para un mutuo reconocimiento y para llegar a acuerdos de cumplimiento obligado. Estos intercambios constituyen relaciones de poder dependiente (Cawson, 1985). Sin

embargo, la frontera entre esta condición y el pluralismo no es muy clara. Este último supondría la relación entre el Estado y los grupos como aquella en la que el primero es objeto de múltiples influencias por parte de grupos de interés autónomos; es decir, un tipo de relación en la que aquél reconoce la capacidad de los grupos para incidir en las decisiones públicas (Nedelman y Meier, 1992).

Según estas concepciones, queda claro que en sus orígenes la relación entre el Estado y el SNTE fue corporativa e incluso estatista, porque el impulso de unificación vino de arriba y se sostuvo institucionalmente, a través de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado y del estatuto que le precedió. Sin embargo, el corporativismo sindical que enmarcó al SNTE contenía de hecho un riesgo que se fue haciendo patente en el contexto de la transición política de los años 90. En esta nueva etapa los recursos de poder del sindicato, sus estrategias políticas y de representación, su creciente autonomía política y su *status* relevante en el sector educativo, lo convirtieron en un centro rival de poder frente al poder del Estado, buscando a veces influir sólo para la formulación de demandas, u otras buscando la delegación de funciones públicas para la resolución de las mismas. En otras palabras, el SNTE comenzó a competir cada vez más con el Poder Ejecutivo (en el ámbito federal y estatal) en la definición de la política educativa. Lo anterior supondría una evolución del corporativismo sindical pero ¿hacia dónde? ¿Hacia un nuevo corporativismo? ¿Hacia el pluralismo?

En suma, no es clara la naturaleza del SNTE, porque ha ganado autonomía frente al Estado y compite con éste en la definición de la política educativa. Esto supondría una cierta pluralización de las relaciones. Sin embargo, hay cuatro elementos que no permiten identificar el contexto actual como plenamente pluralista.

El primero es la persistencia de rasgos corporativos al interior del SNTE²¹. Este sindicato puede mirarse como un grupo de interés corporativista que establece reglas, regulaciones, sanciones, crea derechos y deberes en su interior mientras mantiene una estructura que reproduce una dinámica de poder²².

²¹ El corporativismo puede ser una característica de las organizaciones (en donde las dirigencias controlan las actitudes y el comportamiento de sus afiliados, limitando la disidencia), a las que se integra al proceso de elaboración de políticas (Offe, 1988). Esta idea en el autor subraya la dimensión organizativa de la corporativización.

²² Los objetivos y la naturaleza que los teóricos adjudican al corporativismo pueden resumirse en los siguientes puntos: 1) mecanismo para la solución de conflictos; 2) mecanismo para la formulación, legitimación y aplicación de algunas políticas; 3) mecanismo para inyectar estabilidad

En segundo lugar, el SNTE no solamente es un órgano de intermediación de intereses²³ entre los maestros y el Estado, función que, como advirtiera Schmitter (1992), es algo muy diferente a la representación, y en México sirve para caracterizar el papel que le queda a la mayor parte del sindicalismo en el contexto de las políticas neoliberales, al reducirse a su capacidad de control social. Por el contrario, desmarcándose de esta situación, el SNTE sigue desempeñando también funciones de representación, pero nuevamente con algunos claroscuros.

Las deficiencias en la representación pueden apreciarse considerando las cuatro dimensiones identificadas por Pitkin (1967) respecto del concepto de representación política: *formal, simbólica, descriptiva y sustantiva*. Así, la dimensión formal de la representación, que atañe al procedimiento por el que se llega al poder y la manera en que se ejerce, no se concreta debido a la ausencia de voto universal, secreto y directo y de auténtica competencia, aunada a la ineffectividad de los mecanismos de rendición de cuentas y castigo. De esta forma, se sostienen condiciones favorables a la constitución de un verdadero cacicazgo y a las prácticas clientelares y hasta la corrupción, aun cuando esta organización haya avanzado en la democratización al admitir la pluralidad política en su seno²⁴. Igualmente, de atenderse a los resultados de las encuestas que señalan que la mayoría de los maestros repudia el estilo de gestión de EEG²⁵, no podría decirse que se cumple con la dimensión simbólica de la representación (nivel de aceptación del liderazgo por las bases).

A pesar de que reivindica sus orígenes como maestra rural, la situación patrimonial de EEG y las condiciones de vida de ésta y de gran parte de los cuadros directivos, dis-

y certidumbre al proceso político; 4) espacio regulatorio de las acciones, que resuelve conflictos fuera de las vías electorales y de mayorías; 5) mecanismo de negociación que garantiza beneficios mínimos a los participantes en los acuerdos; y 6) delimita una arena de los conflictos y una forma para resolverlos (Hirsch, 1994; Katzenstein, 1987; Schmitter, 1992; Bonnett, 1985; Jessop, 1990; Hernes y Selvik, 1988; Coleman, 1985; Streeck, 1992; Picó, 1987; Lehmbuch, 1992). Bajo estos criterios el corporativismo adquiere en gran medida el status de procedimiento y no se distingue claramente del pluralismo. El elemento que lo distingue de esto último estaría en los rasgos organizativos.

²³ Schmitter explica que prefiere utilizar el término de intermediación de intereses, en lugar del de representación, porque deja en claro que las organizaciones pueden haber dejado de representar a sus miembros e incluso desconocer sus intereses, a la vez que la representación puede haberse vuelto una función secundaria, al lado de la que ejercen en el control de sus miembros (1992).

²⁴ En cuanto a las prácticas clientelares y posibles episodios de corrupción en el SNTE véase el caso del programa de Vivienda Magisterial en Raphael, 2007, pp. 239-245.

²⁵ Raphael, 2007, con datos del encuestador Ulises Beltrán.

tantes de las de un maestro promedio que se ubica tal vez dentro de la clase media, sugieren que tampoco se cumpliría con la dimensión descriptiva (referida a la semejanza entre dirigencia y bases). En cambio, la dimensión sustantiva de la representación (tal vez con mayor peso que las anteriores) estaría hasta cierto punto compensando las deficiencias apuntadas. Ello es así en tanto las preferencias del magisterio en cuanto a la defensa y mejoramiento de sus derechos y la conservación de prácticas laborales cuestionadas, que ponen un freno a la flexibilización laboral, han sido consideradas e impuestas a la SEP por la dirigencia del SNTE en cada pliego petitorio y se visualizan hasta ahora como un rasgo incontrovertible de la política laboral-educativa, lo que refuerza la disciplina de las bases²⁶.

Por otra parte, el tercer elemento que pone en duda la idea de una pluralización es el hecho de que institucionalmente sigue habiendo una estructura cuasimonopólica de representación en el sector, impuesta por la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE), que favorece la existencia de un solo sindicato en cada dependencia de la administración pública federal, rasgo distintivo del corporativismo. Esta regla no ha sido derogada en tanto la declaración de inconstitucionalidad de esa ley a través de una tesis jurisprudencial de 1999, solamente beneficia a los que la impugnaron y consiguieron hacer efectivo el derecho constitucional al pluralismo asociativo, lo que hasta ahora se tradujo en el reconocimiento de un nuevo sindicato en el sector²⁷.

El cuarto elemento que rechaza la tesis del pluralismo es que el juego para la definición de la política educativa entre el Estado y el SNTE no siempre parece equilibrado. Éste pareciera desplegar una estrategia en la que muchas veces hace prevalecer su interés en la esfera pública. Es un grupo de interés (¿privado?) con vocación monopólica dentro del sector educativo. En suma, aunque la creciente autonomía del SNTE frente a los poderes nominales del Estado va desdibujando las relaciones corporativas en su forma tradicional, en su interior el sindicato sigue preser-

²⁶ Por ejemplo, el programa de Carrera Magisterial ha servido para aumentar los ingresos de los maestros, pero el control que ejerce el sindicato de este programa le permite tener un control directo de las carreras de sus agremiados, y, de otra parte, impedir que se evalúe realmente el desempeño de los maestros en aula, algo que no han logrado en la misma medida los sindicatos universitarios.

²⁷ Véase al respecto la tesis jurisprudencial 43/1999. Como resultado de la declaración de inconstitucionalidad, el 25 de enero de 2011 el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje otorgó el registro 1/11 y la toma de nota del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación, primera organización nacional opositora al SNTE. Véase al respecto la nota 34 de este mismo trabajo.

vando una estructura y prácticas de rasgos corporativos a la vez que conserva el monopolio de la representación dentro del magisterio nacional.

La naturaleza de los grupos de interés los coloca en la posibilidad de incidir positiva o negativamente en las agendas públicas²⁸. Es un dilema que posiblemente tendrá que enfrentar el SNTE, sobre todo si en el futuro próximo su estrategia política no rindiera frutos. Siguiendo esta idea, se puede suponer que el control que ejerce el SNTE sobre la agenda pública es parte del problema educativo, pero también podría ser parte de su solución, en tanto éste sería una pieza clave para reconstruir el subsistema educativo, siempre que existieran los incentivos positivos y negativos adecuados. Por ejemplo, ante señales contundentes por parte de un gobierno con legitimidad y dispuesto a atacar algunos de los principales problemas del sector educativo, el temor de que el costo de oponerse pudiera ser mayor que el de cooperar —como ocurrió en el caso del SME— podría llevar al SNTE a modificar su propia estrategia e incluso a promover o tolerar una reestructuración a fondo del sector a cambio de ciertas garantías.

En resumen, el SNTE se presenta como un sindicato que actúa bajo la lógica de los grupos de interés; es decir, reivindicando intereses privados (de la cúpula y del magisterio). Además, su creciente autonomía frente al Estado lo hace entablar relaciones de competencia política por la definición de la política educativa. Sin embargo, la ausencia de un proceso de democratización al interior le ha permitido mantener una estructura vertical marcada por el clientelismo y la corrupción.

Recursos de poder: otros factores explicativos

¿Qué tan coyuntural es la situación privilegiada del SNTE? ¿En qué grado su autonomía frente al Estado responde a una debilidad o pasividad de los poderes nominales? ¿En qué grado el poder y la influencia política del SNTE responden a una incapacidad o a una estrategia política de las últimas

²⁸ Según Claus Offe, "... las organizaciones de intereses disponen del poder de interferir el funcionamiento de la vida política de una manera muy disfuncional y de ahí la necesidad de 'dejarlas al margen'. Al mismo tiempo, sin embargo, estas organizaciones representativas son absolutamente indispensables para la vida política, porque tienen un monopolio informativo de gran importancia y, lo que es más, un control sustancial sobre sus respectivas clientelas. En consecuencia, han de convertirse en componentes integrantes de los mecanismos de elaboración de la política. Su potencial de funcionamiento positivo es tan significativo como su potencial de obstrucción." (Offe, 1988, p. 165)

administraciones federales? ¿Qué se podría esperar en el caso de un escenario de transición política?

En realidad la situación del SNTE responde a una conjunción de recursos de poder y capacidades internas, pero también a elementos coyunturales (p. ej. La debilidad política de los gobiernos panistas enfrentando cámaras con mayorías opositoras y elecciones presidenciales cuestionadas). De esta manera el relevante papel del SNTE dentro del subsistema educativo puede explicarse por la conjunción de varios factores:

a. *Dos recursos para el intercambio político: personal docente y votos*

El SNTE mantiene una estructura de poder sindical con mecanismos para la distribución de bienes y de roles a su interior. El efecto de esto es la capacidad de control sobre un recurso clave del subsistema educativo: el magisterio²⁹. Aunque hay toda una discusión respecto a cuántos son, se calcula que en el 2006 existían en el servicio público cerca de un millón de docentes (Góngora y Leyva, 2008)³⁰. Esta enorme cantidad de docentes es una bandera que ondea frente a los partidos políticos bajo el supuesto de que el control sobre el magisterio puede traducirse en votos³¹.

Con lo anterior, el sindicato ha ido construyendo nuevos recursos políticos. La formación del Partido Nueva Alianza (PANAL) es resultado de la vieja incursión del SNTE dentro del sistema de partidos a través del PRI³². El debilitamiento electoral de éste en los últimos veinte

²⁹ El control sobre este recurso es la primera razón por la que ninguna reforma o política educativa puede adoptarse o implementarse sin el consentimiento del sindicato.

³⁰ Lo increíble es que la propia SEP sostiene la información en la total opacidad, lo que se asocia también a la opacidad en la cuantía de los recursos materiales de que dispone el SNTE.

³¹ La hipótesis manejada frecuentemente en los medios acerca de que la dirigencia magisterial puede imponer el voto corporativo a los más de un millón de maestros es sumamente cuestionada, entre otras razones porque estos son cada vez menos manipulables debido a sus mayores ingresos, preferencias políticas definidas y alejamiento de la dirigencia. De acuerdo a estimaciones de Raphael esta dirigente controlaría cuando mucho a alrededor de 150 mil operadores, a quienes puede utilizar para movilizar a los votantes el día de la elección, lo que le permite ofrecer sus servicios a los contendientes a cambio de ventajas en caso de triunfar en la contienda (véanse al respecto las evidencias reunidas acerca de las negociaciones de EEG durante el proceso electoral de 2006 en Raphael, 2007, pp. 282 y ss.).

³² El sindicato ha cumplido todos los trámites necesarios para el registro de un partido político y ha obtenido uno que incursiona con plena libertad en las elecciones federales y locales. ¿Es justificable desde la democracia el uso de una estructura sindical para la conformación de un partido político? Teóricamente sí. El SNTE genera estructuras de poder partiendo de la legalidad y de su participación en el erario público.

años ha mostrado que el SNTE posee una multiplicidad de recursos para incursionar en la esfera político-electoral y que no se supedita al otrora partido predominante, aunque tampoco lo abandona por completo. Además de mantener a su dirigencia dentro de él, se alía políticamente cuando le resulta conveniente. Aquí la referencia es al poder político-electoral³³.

La necesidad de postergar otros objetivos de las agendas públicas para asegurar el apoyo de la dirigencia del SNTE en las contiendas políticas ha sido una constante a partir de la presidencia de Salinas de Gortari, como lo advierte Ricardo Raphael (2007, p. 280). Sin embargo el valor de este apoyo se acrecienta cuando, como ocurrió en 2006, se trata de un proceso altamente competido, en donde los operadores electorales bajo control de esta dirigente pueden movilizar los votos necesarios para inclinar la balanza a favor del elegido. Esto es lo que llevó a Elba Esther Gordillo a convertirse en la “mujer más poderosa de México” (*Ibid.* p. 273).

b. Recursos materiales

La numerosa membresía del SNTE redundaba en un monto cuantioso de cuotas sindicales (equivalentes al 1% de los salarios), que se transfieren desde la Tesorería de la Federación a la dirección nacional del magisterio (en el colegiado de finanzas) y ésta a su vez entrega a las diversas secciones sindicales en los estados, lo que le permite castigar la disidencia o, en su caso, premiar las lealtades de los seguidores (*Ibid.* p. 107). Sólo entre los años 2000 y 2009 el sindicato obtuvo más de mil 138 millones de pesos por cuotas³⁴. Pero esta cifra proviene únicamente de las unidades administrativas adscritas a la SEP, del sector central y de la Subsecretaría de Educación Media Superior, así como del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal o AFSEDF. El dato a nivel nacional no se conoce, pero debe ser mucho mayor.

³³ A propósito, sobresale el hecho de la reciente alianza partidista que suscribieron el PANAL, el PVEM y el PRI para ir juntos en la próxima elección del Estado de México. En las elecciones locales de 2009, esta misma alianza ganó 97 de los 125 municipios de la entidad y 49 de los 75 escaños de diputados que conforman el Congreso local. El secretario general del PANAL mexiquense, Antonio Hernández, señalaba recientemente: “El Partido Nueva Alianza tiene su fuerza precisamente en el magisterio...” (*Diario Reforma*, 24-03-11). Las secciones 17 y 36 del SNTE, que operan en territorio mexiquense, cuentan con alrededor de 75 mil afiliados.

³⁴ Son datos proporcionados por la SEP a una ciudadana. La SEP aclaró que la información de las cuotas dirigidas al SNTE de 2000 a 2009, relacionadas con los ramos 11 y 25, son cantidades netas entregadas a esa organización sindical, “ya que a las cuotas retenidas a los trabajadores se les descuenta el 10% para incorporarlo al FORTE –Fondo de Retiro para los Trabajadores del Estado–”. (*Milenio Diario*, 2010-03-16).

Entre 1980 y el 2006 el gasto público en educación, como proporción del PIB pasó de 4.3 a 5.4 %; es decir, un incremento de poco más de un punto porcentual. Entre 1995 y el 2004 el gasto en educación primaria y secundaria se incrementó cerca de 47%. El 95% de este gasto se destina a salarios de los maestros (Góngora y Leyva, 2008), todo lo cual aumenta la legitimidad o el consenso de la dirigencia a los ojos de los agremiados, que temen perder esta capacidad de negociación si se afectara la interlocución privilegiada que tiene la dirigencia con el gobierno federal.

El incremento de los recursos públicos en educación se traduce en un incremento de los recursos de la dirigencia sindical para construir o fortalecer sus clientelas sindicales en el magisterio y para incrementar sus recursos para el lucro político. En otras palabras, el clientelismo político al interior del sindicato transforma los crecientes recursos del erario público en un creciente poder sindical.

También se ha hecho referencia a los recursos materiales que obtiene el SNTE de la relación de sus secciones con los gobiernos estatales. Al respecto los informes recientes de la Auditoría Superior de la Federación (ASF) correspondientes a las partidas del Fideicomiso para la Infraestructura en los Estados en 2009, y a los Recursos del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal del mismo año en los estados, muestran que los Comités Ejecutivos Seccionales (CES) mantienen relación e interlocución con los gobiernos estatales, siendo capaces de obtener prebendas económicas y políticas de estos.

Un hecho que también llamó la atención en los referidos informes de la ASF fue el descubrimiento del gran ejército de comisionados que conforman la dirigencia sindical. Los informes muestran las erogaciones de los gobiernos locales en favor de poco más de 16 mil docentes comisionados en el CEN del SNTE. Se trata de un fenómeno que en la opinión pública ha generado la impresión de opacidad y corrupción, pero que sin duda genera no pocos beneficios a una dirigencia que cuenta con estos comisionados como incondicionales.

Considerando el control que la dirigencia del SNTE ejerce sobre diversos ámbitos de la administración pública federal y local, como se advierte en el diagrama incluido en el siguiente punto, algunas estimaciones respecto de los recursos públicos que manejó el sindicato entre 2007-2009, señalan que estos alcanzarían un mínimo de 345 mil millones de pesos y un máximo de un billón 611 mil millones y que rondarían al menos los 115 mil millones de pesos anuales, lo que da una idea de sus potenciales recursos materiales³⁵.

³⁵ Estimaciones de Sergio Aguayo Quezada y Alberto Serdán, *Reforma*, 13 de diciembre de 2009.

El resultado de este monto de recursos humanos, materiales y políticos es una enorme capacidad para el juego de intercambios y de control a través de una estructura clientelar que permite la generación de poder sindical.

c. *El liderazgo de EEG*

Al inicio del documento se hacía referencia al hecho de que en el SNTE parece tener lugar un modelo de dirigencia sindical distinto al que se forjó bajo el viejo corporativismo. Esto no significa un modelo democrático, sino uno que promueve la reproducción del autoritarismo sindical sobre la base de la distribución de prebendas ganadas a partir de una creciente participación en los recursos públicos. Por eso la dirigencia de EEG parece haber tomado en serio la búsqueda de una mayor cobertura del subsistema educativo y el incremento de los recursos asignados al mismo.

Este liderazgo basado en la distribución clientelar de los crecientes recursos del sindicato permite un juego político al interior que a veces pareciera tolerar expresiones disidentes al tiempo que gana crecientes consensos entre los grupos y corrientes magisteriales.

Al tomar la dirección del SNTE en 1989, Elba Esther Gordillo (EEG) formó su propia corriente (“la institucional”), negoció con grupos disidentes y suprimió de los estatutos la afiliación forzosa al PRI (Ornelas, 2008), lo que de alguna manera abrió las puertas al enorme pragmatismo político que la caracterizó en el contexto de la alternancia política, al punto de convertirse en la principal ganadora a partir del pluralismo.

En un congreso nacional extraordinario realizado en marzo del 2004 se instituyeron los puestos de presidente y secretario general dentro del comité ejecutivo del SNTE. EEG fue electa en el primer cargo y se reeligió en 2007 con la posibilidad de prórrogas indefinidas (Ornelas, 2008). Se trata de una presidencia vitalicia.

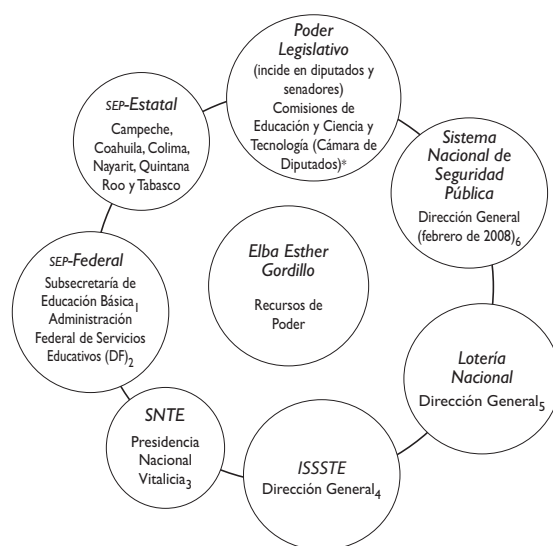
Un hecho interesante en el liderazgo de EEG es que asumió un discurso público de renovado interés por la educación y por las condiciones de trabajo del magisterio. Bajo esta perspectiva, promovió la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, que constituye un recurso de poder valioso en el nuevo contexto político del país, del que carecen los demás sindicatos.

Arnaut Salgado ha estudiado los mecanismos de control de la cúpula sindical sobre líderes intermedios y sobre las bases. Ha analizado también la circulación de los grupos a través de la dirigencia, y de manera particular la crisis de Vanguardia Revolucionaria (VR) derivada de los movimientos democratizadores al interior del SNTE y de las presiones derivadas de la reforma educativa (Arnaut Salgado, 1992b).

Por este estudio, se puede afirmar que la etapa actual del SNTE es una más en una lista de etapas con liderazgos cambiantes en el tiempo. Es la etapa del liderazgo de Elba Esther. Y resulta interesante por su capacidad no sólo de adaptación, sino de expansión.

En el siguiente diagrama se ilustran algunos de los recursos de poder de EEG derivados de las relaciones e intercambios políticos que establece esta dirigente en distintos niveles de la administración pública.

Elba Esther Gordillo: recursos de poder



Fuente: Elaboración propia con base en Aguayo Quezada, Sergio y Alberto Serdán, *Reforma* 13 de diciembre del 2009.

*La presidencia de la comisión está a cargo del diputado por el PANAL (Partido Nueva Alianza), Reyes Tamez, quien fuera secretario de Educación (2000-2006).

¹ José Fernando González Sánchez, yerno de Gordillo, fue designado al cargo en 2006 por Felipe Calderón.

² Luis Ignacio Sánchez Gómez.

³ En 2007 se le otorga el mandato en carácter vitalicio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

⁴ La dirección del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) queda a cargo de Benjamín González Roaro (2000-2006); le sucedió Miguel Ángel Yunes (2006-2009), quien perdió en 2010 como candidato a la gubernatura de Veracruz por la alianza PAN-PANAL.

⁵ Inicia Tomás Ruiz como director (presidente del PANAL del 2006-2007); continúa Fco. Javier Yáñez, ex Secretario particular de Elba Esther Gordillo y presidente fundador del PANAL, que salió del cargo en 2009 por intentar usar recursos para la campaña del candidato del PAN en Campeche, dejando como sucesor a Benjamín González Roaro.

⁶ Miguel Ángel Yunes Linares (2005-2006), Roberto Campa (candidato del PANAL a la presidencia en 2006).

Es probable que otros liderazgos hayan sucumbido a desafíos menores: en los años 70 debido a las disputas entre corrientes al interior; y en los 80, durante la crisis de VR por las razones ya aludidas. Su sobrevivencia significa que EEG ha construido un modelo de liderazgo sindical más eficiente y flexible que le permite enfrentar mejor los desafíos, y aprovechar mejor las oportunidades que ofrecen las coyunturas políticas, por ejemplo la que en los últimos años le ha puesto interlocutores débiles en la Presidencia de la República.

Algunas capacidades singulares

a. Adaptabilidad a la democratización política

En la tabla 2 se ha podido notar que los diputados del SNTE llegaron a la legislatura a través de distintas fuerzas políticas. Esto significa que el sindicato se ha adaptado a la pluralidad partidista que vive el país.

Se ha sostenido que la alternancia partidista en la Presidencia de la República provocó que algunos actores u organizaciones, otrora subordinados al Ejecutivo Federal, emergieran como actores con nuevos poderes en la escena pública. Tal fue el caso de los gobernadores priistas, llamados a jugar un nuevo papel protagónico en la política tanto regional como nacional. Otro tanto sucedió con aquellos sindicatos cuyo poder sindical dependía de recursos endógenos o de su relevancia pública y no sólo de sus vínculos con la Presidencia de la República. En otra forma, se puede decir que la alternancia política de los últimos años fue liberando al SNTE de su compromiso y de su lealtad hacia el Ejecutivo Federal y hacia el PRI (especialmente una vez que EEG fue expulsada del partido).

La adaptabilidad (el pragmatismo político) de la dirigente magisterial y sus ganancias en términos de poder quedan perfectamente ilustradas al considerar que en las elecciones para gobernador del 2010 el Panal fue en alianza con el PRI y el Verde en ocho estados; con el PAN en dos; con el PAN y el PRD en otro y sólo en Oaxaca tuvo una candidata propia que terminó renunciando a favor de la coalición PAN-PRD que finalmente resultó ganadora³⁶. Pocos días después de las elecciones de 2010, el partido Nueva Alianza reclamó haber sido, a pesar de tener menor número de votos respecto de los partidos grandes, quien definió el triunfo en ocho estados del país durante las elecciones del 4 de julio,

³⁶ Sergio Aguayo, *Sin contrapesos*, 2 de junio del 2010 y *Reforma*, 29 de junio y 12 de julio del 2010.

apoyando no solamente a los candidatos a gobernador ganadores sino consiguiendo un número importante de curules en las legislaturas y ayuntamientos locales, al pasar de un total de 27 diputaciones locales a 80 y de 10 ayuntamientos a 29, contando con 24 síndicos y 204 regidores en distintas entidades. Desde la perspectiva de este partido, su contribución le permitirá cogobernar porque sin ellos no se hubieran podido ganar estados como Oaxaca y Puebla. (*Reforma*, 28 de junio y 13 de julio del 2010).

Como resultado de lo anterior se consiguieron desde cargos públicos (especialmente el manejo de la educación pública en los estados) hasta compromisos que llevan a desandar los esfuerzos por mejorar los procesos de contratación del magisterio al sostenerse la costumbre de heredar los puestos. En cualquier caso, más allá de los beneficios inmediatos (mejores salarios, protección de usos y costumbres, viviendas y prestaciones, capacidad de vetar políticas y programas que pudieran afectar los intereses del gremio) es claro que el nuevo contexto democrático y plural implicó un aumento sustancial del poder del gremio magisterial, y especialmente de su dirigencia, mismo que seguramente tendrá oportunidad de ejercerse en plenitud en los próximos comicios a nivel de los estados (entre otros, Estado de México, el más importante del país en 2011) y del gobierno federal en 2012.

b. Flexibilidad

Muchos sindicatos no sobrevivieron a la liberalización económica; otros no lo hicieron frente a la transición política; otros más sucumbieron frente a las reformas sectoriales y frente a las políticas antisindicales del gobierno (v.gr. el SME). El SNTE sobrevivió en los tres escenarios. Aquí hay elementos clave para entender su particularidad, a saber, su capacidad de adaptación o su flexibilidad. ¿Cómo es posible? ¿En qué consisten la eficiencia y la flexibilidad del SNTE?

La inflexibilidad de los viejos liderazgos frente al contexto cambiante ya lo anotaron otros autores (Loyo, 1992). El SNTE y su dirigencia pudieron adaptarse a los escenarios ya mencionados. Hubo reformas estatutarias y creación de nuevas secretarías e incluso de una nueva Federación de Sindicatos de Servidores Públicos (FEDSSP). Se introdujo la representación proporcional por corrientes en los comités delegacionales, seccionales y nacional. Se disolvió la antigua VR. Se creó una contraloría interna. La nueva corriente creó la figura de delegado sindical, quien representa al CEN en cada sección y puede asumir el mando seccional en caso necesario. Y se eliminó la afiliación obligatoria al PRI por

parte de los docentes. Se creó el Consejo Nacional de Acción Política que, entre otras cosas, apoya las campañas de los maestros candidatos de cualquier partido (Muñoz y Salgado, 1996).

Igual que en el terreno político, el SNTE ha mostrado capacidad de adaptación a las reformas educativas, logrando preservar los desequilibrios ya mencionados; es decir, muestra una clara habilidad para asumir la implementación de reformas sólo en el grado en que éstas no dañan una estructura de poder clientelar.

La estrategia del SNTE frente a la federalización educativa tuvo varios rasgos, pero consistió principalmente en la búsqueda de más recursos de poder y su diversificación (recursos materiales, intelectuales, alianzas internacionales, etc.); el incremento en el presupuesto educativo; un nuevo discurso sindical más orientado hacia la educación, hacia la corresponsabilidad y la participación social; se creó en los estatutos la figura del Congreso Nacional de Educación como un foro plural para la discusión del tema educativo; se promovió la creación de la Confederación de Educadores de América (CEA); se crearon la Fundación para la Cultura del Maestro y el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) (Loyo Brambila 1997).

c. Cohesión sindical

Actualmente la estructura organizativa del SNTE podría concebirse como una organización plural en el terreno ideológico por la diversidad de corrientes políticas y fracciones a su interior que no obstante conserva sus rasgos corporativos a nivel organizativo. Cabe anotar que la dirigencia de EEG reconoció a los comités ejecutivos seccionales de los grupos disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Muchos de estos grupos habían surgido en oposición al viejo grupo de Carlos Jongitud Barrios. Este reconocimiento puede entenderse como un paso necesario en la construcción del nuevo liderazgo inaugurado por EEG. Actualmente las secciones disidentes agrupadas en la CNTE tienen representación en los congresos nacionales del SNTE, pero representan una minoría (equivalía apenas al 2% de los cargos nacionales en 2007, Raphael, p. 107).

Un hecho que llama la atención es que a partir de la descentralización de 1992, el SNTE legalmente no podría representar a todos los trabajadores de la educación debido a que es un sindicato integrado por empleados que prestan sus servicios a la SEP. Por lo tanto, formalmente, sólo debería tener como miembros a trabajadores de la educación que

presten sus servicios a ésta. Sin embargo, como parte de los acuerdos a que se llegó con el presidente Zedillo, este proceso no implicaría el desmembramiento del SNTE, mismo que conservaría la representación laboral de los docentes bajo el liderazgo de EEG, aún cuando la gestión de los servicios escolares pasara a los gobiernos locales (Raphael, 2007, p. 111). Más allá de este acuerdo político y en tanto ya no existen impedimentos legales insuperables para que cada sección sindical se constituya en un sindicato magisterial a nivel estatal, surge la pregunta acerca de por qué no han proliferado en la siguiente década los sindicatos estatales que desmembrarían la unidad del SNTE, especialmente cuando el Poder Judicial declaró la inconstitucionalidad de la LFTSE, lo que hace posible la formación de nuevos sindicatos de los mismos trabajadores de la SEP.

Aunque recientemente ha sido reconocido un sindicato competidor (SITEM) con una afiliación de menos del 1 % de la membresía del SNTE³⁷, al parecer todo cálculo político indica la conveniencia de seguir recibiendo los beneficios de pertenecer a un sindicato nacional con fuerte capacidad de gestión. Ni siquiera las secciones disidentes (como la 22 de Oaxaca) han optado por separarse del SNTE. Nuevamente, es una prueba de la fortaleza del sindicato y no solamente de su dirigencia³⁸.

³⁷ El Tribunal de Conciliación y Arbitraje, que cuenta con una importante presencia de representantes de la nueva FEDSP, creada bajo el impulso de EEG con el sostén de la cuantiosa membresía del SNTE, otorgó el 25 de enero de 2011 el registro número RS1/11 al Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación en México (SITEM). Con siete mil 500 profesores afiliados, el Tribunal otorgó la toma de nota al nuevo sindicato, cuya dirigencia está integrada por ex dirigentes del SNTE. El comité ejecutivo es encabezado por Juan Carlos Villanueva, ex secretario general de la sección 10 en el Distrito Federal. El sindicato tiene presencia en Quintana Roo, Hidalgo, Veracruz, Querétaro, Guanajuato, Puebla y la ciudad de México. Con la toma de nota que otorgó el Tribunal se crea la primera organización de carácter nacional opositora e independiente al gremio encabezado por Elba Esther Gordillo. Entre los dirigentes están el ex diputado federal por el PRD, Humberto Barrera, y José Refugio, ambos ex dirigentes de la sección 45 del SNTE en Guanajuato. También figuran Gaudencio Bravo, ex secretario de la sección 24 del estado de Querétaro; Miguel Godínez, ex secretario de Trabajo y Conflictos de la sección 15 del SNTE; y Alejandro Castillo, regidor electo por el PRD y ex líder en la sección 25 del estado de Quintana Roo. Se trata de un grupo de ex miembros del CEN del SNTE que fueron destituidos de sus cargos y que conformaron la "tercera vía" como una corriente "crítica en el interior del magisterio" y que tuvo como figura principal al hijo del ex dirigente sindical del mismo nombre, Carlos Jongitud Barrios, quien busca desde julio del año 2009 el reconocimiento del Sindicato Nacional Democrático de Trabajadores al Servicio de la Educación. El SITEM no presenta ningún pliego de negociación ante la SEP debido a que la titularidad del contrato lo tiene el SNTE (*El Universal*, 8 de febrero del 2011).

³⁸ Lo más interesante es que el gobierno no alentó aquí la división, como sí lo hizo en otros casos, por ejemplo en el sindicato electricista y en el minero.

Esta fortaleza y la capacidad de romper con los rígidos moldes organizativos y regulatorios del pasado también se demostró al crearse la Federación Democrática de Sindicatos de Servidores Públicos (FDSSP), antes mencionada, integrando como principal sostén al SNTE, dejando a la otrora poderosa FSTSE con no más de 250 mil agremiados y dando como principal resultado la esperada reforma del ISSSTE en marzo del 2007. Lo hizo no solamente como contrapartida al apoyo presidencial sino para obtener no pocas ventajas, aunque afectara a los nuevos trabajadores vía la imposición de un sistema de pensión basado en la capitalización individual. Concitó para ello el respaldo del PAN, el PRI, el PVEM y el PANAL y de todo el mundo empresarial, lo que le garantizó la continuidad en el manejo de los fondos del FOVISSSTE y la opacidad en el manejo de los fondos de vivienda del magisterio, correspondientes al Programa VIMA (Raphael, 2007, pp. 271 y 310).

Sin embargo, todas las fortalezas alcanzadas a través de las singulares características estructurales, organizativas y del liderazgo sindical del SNTE o por medio de sus estrategias innovadoras, no deben hacer olvidar dos de sus principales debilidades: por una parte, el alejamiento de la cúpula de la mayor parte de sus bases³⁹, que distan de apoyar el estilo de gestión de EEG y los resabios autoritarios presentes en la vida interna del SNTE, aunque en la práctica las toleran gracias a las ventajas que se obtienen de ello. Por otra, el enorme desprestigio de esta organización ante la opinión pública, que puede convertirse en un apoyo valioso para un gobierno que se atreva a emprender una reestructuración a fondo del subsistema educativo en un contexto político plenamente democrático.

Conclusiones

I. El SNTE ha mostrado una gran capacidad de adaptación a los diferentes contextos políticos y sociales de los últimos años, especialmente al clima antisindical en el país y a la alternancia política en el gobierno federal. La respuesta dada ante un contexto desafiante revela asimismo capacidad estratégica (es decir, para seleccionar el mejor curso de acción desde la perspectiva del liderazgo y sus agremiados) y habilidad para renovar sus recursos de poder, un rasgo que en general estuvo ausente en el viejo sindicalismo corporativo.

³⁹ De acuerdo a algunas encuestas siete de cada 10 maestros estaría inconforme con el estilo de gestión sindical dominante en el SNTE y con sus efectos negativos sobre la calidad educativa. Datos de Ulises Beltrán citados por Raphael, 2007.

2. Aunque en su origen el SNTE respondió a una necesidad y a un proyecto estatal, poco a poco se fue configurando como una estructura de poder sindical que terminaría rivalizando con el Estado en la fijación de los contenidos de la política educativa. La dinámica corporativa provocó exclusiones o monopolios representativos que con el tiempo han terminado por dificultar el diseño e implementación de una política educativa más afín con las expectativas de amplios sectores de la población.

3. El corporativismo sindical mexicano ha cambiado. Pero no está claro qué es lo que está surgiendo. La relación del Estado con el SNTE pasó de las viejas formas corporativistas a unas de fuerte competencia y conflicto; algo que se observa más en contextos pluralistas. Sin embargo, los rasgos internos del SNTE revelan fuertes residuos del corporativismo sindical.

4. El SNTE, al igual que aquellos pocos sindicatos, en este caso del sector público, que tienen una vida real y han logrado sobrevivir sin perder la dimensión sustantiva de la representación, no han avanzado sustancialmente hacia la construcción de organizaciones plenamente democráticas y legítimas, a pesar de que el corporativismo estatista ha retrocedido.

5. Las evidencias señaladas y el análisis de su naturaleza, características, recursos de poder y estrategias permiten concluir que el SNTE se comporta como un grupo de interés que reivindica generalmente preferencias privadas (de la cúpula y del magisterio). Esto no es enjuiciable de suyo, desde ninguna perspectiva, ya que la libertad de organización para la defensa de intereses es un derecho en las sociedades democráticas. Sin embargo, nos enfrentamos a una situación que se ha vuelto problemática porque el SNTE ha devenido un grupo que aspira a monopolizar los intereses representados en la política educativa; es decir, los intereses del sindicato no tienen competidores ni aparentemente nada que se le oponga desde el Estado para hacer valer los intereses de la sociedad.

6. Tanto como la singularidad del SNTE, destacada en este texto, la debilidad del Estado mexicano explica el éxito logrado hasta ahora en las estrategias de esta organización, que no ha tenido que enfrentar las mismas presiones que otros sindicatos han experimentado para acabar con los derechos adquiridos por sus representados. Este desequilibrio en el juego político que lleva a la formulación de la política educativa parece el resultado de un arreglo institucional que no ofrece oportunidades para que otros actores se organicen y compitan. Sin embargo, mal se haría en dejar de lado la responsabilidad que otros actores estatales y políticos tienen al respecto.

7. Tanto factores endógenos como exógenos al SNTE subyacen en la explicación de la singularidad que lo distingue y le permite ganar poder y proteger el *statu quo*, cuando la mayor parte del sindicalismo del país se encuentra en un profundo declive y desconcierto.

Fuentes

- Aguilar, Javier (2010), *Tasa de sindicalización en México*, Serie Análisis Político, Fundación Friedrich Ebert, México.
- Arnaut Salgado (1992^a), *La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1978-1988*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Arnaut Salgado (1992^b), *La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Bensusán, Graciela (2005), “El SME y la reestructuración de Luz y Fuerza del Centro” en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 3, IIS-UNAM, México, pp. 543-591.
- Bensusán, Graciela y Luis Reygadas (2000), “Relaciones laborales en Chihuahua: un caso de abatimiento artificial de los salarios” en *Revista Mexicana de Sociología*, IIS-UNAM, México, vol. 62, núm. 2, abr-jun, pp. 29-57.
- Bonnett, Kevin (1985), “Corporatism and Thatcherism: is there, Life after Death?” en Cawson, Alan (comp.), *Organized Interest and the State. Studies in Meso-Corporatism*. Great Britain, SAGE Publications.
- Carr, Barry (1976), *El movimiento obrero y la política en México*, Sep Setentas, México.
- Cawson, Alan (1985), “Introduction. Varieties of Corporatism: the importance of the Meso-level of interest intermediation” en Cawson, Alan (comp.), *Organized Interest and the State. Studies in Meso-Corporatism*. Great Britain, SAGE Publications.
- Clark, Marjorie (1979), *La organización obrera en México*, ERA, México.
- Coleman, William D. (1985), “State corporatism as a sectorial phenomenon: the case of the Quebec construction industry” en Cawson, Alan (comp.), *Organized Interest and the State. Studies in Meso-Corporatism*. Great Britain, SAGE Publications.
- Colomer, Josep (2000). *Instituciones políticas*. Ariel, Barcelona.
- De la Garza (1990), “Reconversión industrial y cambios en el patrón de relaciones laborales en México” en Anguiano A, (comp.), *La modernización de México*, UAM-X.
- Fairris, David. (2006), *What Do Unions Do in Mexico?* Mexico City, Universidad Iberoamericana.
- (2003), “Unions and Wage Inequality in Mexico” en *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 481-497.
- Fairris, David y Edward Levine. 2004. “Declining Union Density in Mexico, 1984-2000” en *Monthly Labor Review* (sept.), 3-10.
- García, R. R. (1992), “Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988” en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 54, núm. 2, pp. 3-18.
- Góngora Soberanes, J. y Leyva Piña, M.A. 2008, *El SNTE en su encrucijada: política o educación. México 2007*, Buenos Aires, Argentina.
- Hernes, Gudmund y Arne Selvik (1988), “El corporativismo local” en Berger, Suzanne (ed.), *La Organización de los Grupos de Interés en Europa Occidental. El Pluralismo, el Corporativismo y la Transformación de la Política*. Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Hirsch, Joachim (1994), “Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias” en Bonefeld, Werner y John Holloway (comps.) *¿Un nuevo Estado? Debate sobre la reestructuración del Estado y el Capital*. México, Ed. Cambio XXI, CNCPAP, Ed. Fontamara.
- Jessop, Bob (1990), *State Theory. Putting Capitalist State in their Place*. Great Britain, The Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania.
- Katzenstein, Peter J. (1987), *Corporatism y Cambio. Austria, Suiza y las políticas industriales*. España, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Lehmbruch, Gerhard (1992), “Democracia consociacional, conflicto de clases y neocorporativismo” en Schmitter, Philippe C. y Gerhard Lehmbruch, *Neocorporativismo I. Más allá del Estado y el Mercado*. México, Alianza Editorial.
- Leyva Piña, M.A., Góngora Soberanes, J. y Rodríguez Lagunas, J. (2004), “El paradójico Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” en *El Cotidiano*, vol. 20, núm. 128, pp. 53-64.
- Loyo Brambila, A. (1997), “Las ironías de la modernización. El caso del SNTE” en *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, ed. A. Loyo Brambila, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM-Plaza y Valdés Editores, México, pp. 23-62.
- Loyo Brambila, A. (1992), “Actores y tiempos políticos en la modernización educativa” en *El Cotidiano*, vol. núm. 51.

- Loyo Brambila, A. (2010), "Política educativa y actores sociales", eds. A. Arnaut Salgado & S. Giorguli, Colmex, México, pp. 185-208.
- Loyo, A. (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio (Educational Reform in Mexico as Seen by Teachers: An Exploratory Study)" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 37-62.
- Muñoz Armenta, A. (2005), *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado: el impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 1992-1998*, 1a ed., Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Muñoz Armenta, A. y Arnaut Salgado, A. (1996), *Continuidad y cambio en el sindicalismo mexicano dentro del marco de la reestructuración corporativa*, FLACSO México, México.
- Nedelman, Birgitta y Kurt G. Meier (1992), "Teorías del corporativismo contemporáneo ¿estática o dinámica?" en Schmitter, Philippe C. y Gerhard Lehbruch (coords.) *Neocorporativismo I. Más allá del Estado y el Mercado*. México, Alianza Editorial.
- Offe, Claus (1988), "La Atribución de un 'Status' Público a los Grupos de Interés: observaciones sobre el caso de Alemania Occidental" en Berger, Suzanne (ed.), *La Organización de los Grupos de Interés en Europa Occidental. El Pluralismo, el Corporativismo y la Transformación de la Política*. Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Ornelas, C. (2008), "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 445-469.
- Picó, Joseph (1987), *Teorías sobre el Estado del Bienestar*, Madrid, Siglo XXI de España.
- Pitkin, Hanna Fenichel, (1967), *The concept of representation*, Berkeley: University of California.
- Quintero, Cirila (1998), "Sindicalismo en las maquilas fronterizas. Balance y perspectivas" en *Estudios Sociológicos*, vol. XVI, núm. 4, El Colegio de México, pp. 89-116.
- Raphel, Ricardo (2007), *Los socios de Elba Esther*, Ed. Planeta.
- Rentería, M. y Rubio, E. (1998), "Los claroscuros de la democracia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)" en *El Cotidiano*, núm. 89, pp. 23-31.
- Reyes Santos, Marcos Sergio (2009), *La descentralización educativa en Baja California: cambios institucionales y conflictos políticos en el sistema educativo estatal, 1993-2003*, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California, México.
- Reyes Santos, M.S. (2008), "Descentralización educativa y actores locales. Un acercamiento al nuevo rol sindical dentro de la gestión descentralizada de los servicios educativos en Baja California" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 471-494.
- Rogel, S.R. (2004), *Los laberintos de la descentralización educativa. Un estudio acerca del estado de México*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.
- Salinas Alvarez, S. e Imaz Gispert, C. (1984), *Maestros y estado estudio de las luchas magisteriales, 1979 a 1982*, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Samaniego, Norma (2006) "Evolución Reciente del Mercado de Trabajo en México", BID, Borrador para discusión.
- Santibáñez, L. (2008), "Reforma educativa: el papel del SNTE" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, abril-junio, pp. 419-443.
- Schmitter, Philippe C. (1992), "¿Continúa el siglo del corporativismo?" en Schmitter, Philippe C. y Gerhard Lehbruch, *Neocorporativismo I. Más allá del Estado y el Mercado*. México, Alianza Editorial.
- Streeck, Wolfgang (1992), "Consecuencias organizacionales de la cooperación neocorporativista en los sindicatos alemanes" en Schmitter, Philippe C., Wolfgang Streeck y Gerhard Lehbruch, *Neocorporativismo II. Más allá del Estado y el Mercado*. México, Alianza Editorial.
- Streeck, Wolfgang y Philippe C. Schmitter (1992), "¿Comunidad, Mercado, Estado... y Asociaciones? La Contribución Prospectiva del Gobierno de Interés al Orden Social" en Schmitter, Philippe C., Wolfgang Streeck y Gerhard Lehbruch, *Neocorporativismo II. Más allá del Estado y el Mercado*. México, Alianza Editorial.
- Street, S. (1992), "El SNTE y la política educativa, 1970-1990" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 54, núm. 2, pp. 45-72.
- Tapia Uribe, M. (2004), "Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos." en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, pp. 361-402.
- Veloz Ávila, N.I. (2003), "El SNTE y la descentralización de la educación básica en Tlaxcala" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 018, mayo-agosto, pp. 339-378.

Cultura política de los docentes y percepción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

Janette Góngora Soberanes*
Marco Antonio Leyva Piña**

Poco conocemos de la cultura política de los docentes y de su percepción sobre el SNTE, y ellos finalmente son los actores sociales del acontecer educativo y sindical. En el contexto actual de desvalorización de la educación pública, y frente al clima antisindical que se vive en la sociedad mexicana, es indispensable señalar de manera reiterada que la vinculación entre educación y sindicalismo es una interacción problemática de la política educativa y del análisis del poder político del SNTE con respecto a la educación, ya que mientras que las autoridades educativas y los tecnócratas apuntan a la escuela y conciben la participación de los docentes sólo en el contexto de su profesionalización y desempeño escolar, y las dirigencias del SNTE miran sobre todo su posicionamiento en el espacio del poder político, los docentes están excluidos del debate público.

Existe un discurso público que cada día tiende más a centrar en la educación las expectativas de desarrollo socioeconómico y las responsabilidades públicas en torno a la consolidación democrática, al mismo tiempo que considera al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como un obstáculo para su logro. No obstante, poco conocemos de la cultura política de los docentes y de su percepción sobre el SNTE, y ellos finalmente son los actores sociales del acontecer educativo y sindical.

En el contexto actual de desvalorización de la educación pública, y frente al clima antisindical que se vive en la sociedad mexicana, es indispensable señalar de manera reiterada que la

vinculación entre educación y sindicalismo es una interacción problemática de la política educativa y del análisis del poder político del SNTE con respecto a la educación, ya que mientras que las autoridades educativas y los tecnócratas apuntan a la escuela y conciben la participación de los docentes sólo en el contexto de su profesionalización y desempeño escolar, y las dirigencias del SNTE miran sobre todo su posicionamiento en el espacio del poder político, los docentes están excluidos del debate público.

La participación sindical se ha comprendido generalmente en el marco de la acción de los líderes en las estructuras sindicales y en la gestión patrimonialista de las negociaciones salariales y de las prestaciones sociales. Se considera entonces que los afiliados a una organización sindical sólo podían tener un rol pasivo y paciente: la actividad política era desempeñada por la

burocracia sindical experta, y el resto de los trabajadores sindicalizados sólo tenían que esperar pasivamente. De esta manera, la idea de participación política sindical aparecía vinculada primordialmente con el ejercicio de liderazgos individuales de elección racional y con arreglos corporativos (Góngora et al., 2005).

En la investigación educativa han estado ausentes la reflexión teórica y los estudios acerca de los docentes como ciudadanos, como actores portadores de cultura política. Incluso este vacío se reconoce en el reporte *Estado de conocimiento, área VIII, campo: Educación, valores y derechos humanos*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Rolando et al., 2003: 49), donde se señala que existe una carencia de reflexión sobre los problemas de ciudadanía y educación cívica, y esta ausencia de teoría sobre ciudadanía deriva en una ausencia

* Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. <jgongora@correo.xoc.uam.mx>.

** Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

de teoría sobre educación ciudadana, concluyendo que el déficit democrático no sólo es político y cultural, sino también reflexivo, y por tanto de producción teórica que aproxime a un concepto renovado de ciudadanía y de formación ciudadana.

En cuanto a las investigaciones en educación que han definido al docente como unidad de análisis, se ha privilegiado el estudio de los perfiles, la trayectoria y la carrera académica, la identidad, la constitución de la subjetividad a partir de los referentes simbólico-imaginarios de las instituciones y de las disciplinas (enfoque relacional), y la constitución histórica del docente, e incluso se ha recuperado la noción de sujeto, particularmente a partir de la identidad. No obstante, el tema del docente como sujeto político, su identidad política y su cultura política han quedado fuera de la reflexión (Rolando *et al.*, 2003: 119).

En el balance presentado en el COMIE acerca de la cultura académica, se señala de manera expresa que:

Los estudios que utilizan el concepto de cultura política de los académicos eran escasos en la década anterior; ahora registramos que las relaciones políticas hacia el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) se han desarrollado desde otro tipo de planteamientos teóricos y de abordajes empíricos. Las orientaciones y respuestas políticas de los académicos (...) señala Humberto Muñoz, se trata de un tema en el que no existe conocimiento acumulado y tampoco información empírica que respalde supuestos, a pesar de la importancia que registra para el cambio institucional (...). Tampoco encontramos estudios que indaguen a los académicos en su condición de ciudadanos, por lo que el tema de sus preferencias políticas y formas de participación ciudadana fuera del campo universitario todavía espera ser abordado y despertar algún interés (Rolando *et al.*, 2003: 146).

Desde la ciencia política y la sociología del trabajo se ha reflexionado –más desde una perspectiva estructural funcionalista que desde los actores políticos– sobre la relación del SNTE como organización sindical con el poder político, su estructura, forma de organización y estilo de liderazgo, desde el enfoque del *corporativismo* que se constituyó en el concepto básico de interpretación para dar cuenta fundamentalmente del control del Estado sobre las organizaciones sindicales, hasta el enfoque enriquecido desde la teoría del neocorporativismo¹, a partir de los noventa, que cuestiona la

tesis de que el sindicalismo mexicano responde a una lógica corporativista sustentada en la coerción, y abre el análisis a otros ámbitos de la participación sindical vinculados con los procesos de construcción de consensos y a la función de la hegemonía en que se generan arreglos institucionales en los cuales la burocracia estatal se asocia en el ejercicio del poder con los líderes de las organizaciones sindicales, lo que conduce al monopolio de la representación política a través de la lógica de la intermediación corporativista (Góngora y Leyva, 2007).

Estas visiones corporativas o neocorporativas han permitido avanzar en el conocimiento sobre el SNTE; no obstante, se deja de lado que toda forma de asociación –como lo es el sindicato y toda acción política– es objeto de negociación y de acuerdo entre actores que poseen identidades, subjetividades y pertenecen a comunidades culturales, no entre estructuras; de ahí la importancia de la cultura política de los docentes.

Si bien existe una buena cantidad de estudios acerca de la profesión docente y sobre los docentes de educación primaria, una amplia exploración que se realizó en la búsqueda de estudios que aborden a los docentes en su condición de ciudadanos y de su cultura política mostró que no existen en México estudios al respecto, ni desde el campo de la investigación educativa, ni desde de la ciencia política, que es el campo disciplinario que ha abordado el estudio de la ciudadanía y de la cultura política de diversos grupos poblacionales desde diferentes perspectivas teóricas y coyunturas históricas.

Pensar desde la cultura política a los docentes permite abordar la articulación entre el desarrollo de la libertad y autonomía individual y su relación con la colectividad en la escuela y en el sindicato, en el tema de la participación de los docentes en la toma de decisiones en los ámbitos de su desempeño profesional y sindical.

Explorar a partir de la cultura política permite una comprensión más integral de la relación entre el sujeto, la democracia y el Estado. Desde la perspectiva de comprender a los maestros como ciudadanos, se establece una vertiente para el conocimiento y entendimiento del papel transformador de los docentes como sujetos políticos en su práctica profesional, y con relación a las prácticas y estructuras y liderazgo sindicales, entre otros.

están organizadas dentro de un número limitado de categorías singulares, obligatorias, no competitivas, jerárquicamente ordenadas y funcionalmente diferenciadas, reconocidas o concesionadas (si no es que creadas) por el Estado, y a las que éste concede un monopolio representativo deliberado dentro de sus respectivas categorías a cambio de observar ciertos controles en su selección de líderes y su presentación de demandas y apoyos.

¹ Schmitter y Lehbruch (1992) definen el corporativismo como un sistema de representación de intereses en el que las unidades constitutivas

La cultura política vinculada a la profesión docente que se ejerce en la escuela pública, en el caso de México, en donde se ha desarrollado como profesión de Estado², abre una línea de reflexión en la medida en que la educación es responsabilidad directa del poder público, que la formación para la profesión se imparte corporativamente por el Estado, y que los docentes tienen el estatuto de trabajadores del sector público, de agentes del Estado, lo cual permitiría mostrar que los docentes no pueden ser vistos tan sólo desde el ángulo de su individualidad, y el SNTE no puede seguir siendo interpretado sólo desde su relación organizativa con el poder político, cual simple correa de trasmisión y control del magisterio mexicano.

¿Podemos continuar pensando que la ausencia de una vida democrática en la escuela y en el SNTE es sólo producto del “control racional” de las autoridades educativas y del liderazgo de los dirigentes sindicales sobre las estructuras?, o bien, ¿habrá que buscar otras miradas que permitan acercarnos a conocer cómo los docentes conciben al SNTE?

En las siguientes páginas se presentan algunos resultados sobre la concepción que tienen los docentes sobre el SNTE en el estudio *Ciudadanía y cultura política: Docentes de educación primaria del estado de Morelos*, que se elaboró a partir de algunas interrogantes, para tratar de buscar nuevas respuestas al tema de la interacción entre sindicalismo y educación, partiendo de la concepción de los docentes como ciudadanos para identificar su cultura política.

La muestra

El estudio se realizó con docentes de educación primaria del estado de Morelos afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) porque representan, en cuanto a la estructura institucional del sistema educativo y de la organización sindical, un grupo profesional que cumple con similares características a los docentes del resto del país.

Las escuelas primarias dependientes del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) cuyos trabajadores están afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) son, en cuanto a su estructura formal, semejantes a las del resto del país, que están contempladas en los programas de política educativa nacional y normadas por la Secretaría de Educación Pública. Las trabajadoras y los trabajadores de las 1,020 escuelas primarias del estado están afiliados a la Sección XIX del SNTE.

² La concepción de la profesión docente en México como profesión de Estado ha sido sustentada ampliamente por Alberto Arnaut (1996: 86-92).

Los docentes del estado de Morelos representan una población que permite tener acceso a rasgos y condiciones compartidas entre los docentes en México; sin embargo, es necesario contar con investigaciones de mayor alcance para conocer más profunda y puntualmente la cultura política docente en México, que incorporen las diferencias geográficas, económicas, étnicas, culturales, locales y regionales.

La información que aquí se expone proviene de una encuesta que se aplicó a 150 maestros y maestras de escuelas primarias públicas seleccionados de manera aleatoria, en Centros para Maestros del estado localizados en los municipios de Cautla, Cuernavaca, Jojutla, Temixco, Miaatlán y Jonacatepec. Se optó por los Centros de Maestros porque son espacios de encuentro entre maestros de educación básica, destinados a promover y facilitar las actividades de estudio y desarrollar procesos de actualización a los que los maestros acuden de manera voluntaria. De ahí que constituyen un punto de reunión que facilita, en términos operativos, el acceso a maestros de primaria provenientes de distintos municipios, de tal manera que la información obtenida proviene de maestras y maestros de los 33 municipios del estado³. El levantamiento de la encuesta se llevó a cabo en los meses de abril y mayo del 2006.

El universo de estudio comprendía a 6,404 maestros y maestras que trabajaron en las escuelas primarias del estado de Morelos durante el periodo escolar 2005-2006⁴. La unidad primaria para elegir a los docentes encuestados fueron los nueve sectores educativos⁵ en que está organizada la educación primaria en el estado de Morelos.

³ Amacuzac, Atlatlahucan, Axochiapan, Ayala, Coatlán del Río, Cautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Huitzilac, Jantetelco, Jiutepec, Jojutla, Jonacatepec, Mazatepec, Miaatlán, Ocutuico, Puente de Ixtla, Temixco, Temoac, Tepalcingo, Tepoztlán, Tetecala, Tetela del Volcán, Tlalnepantla, Tlaltizapán, Tlaquitenango, Tlayacapan, Totolapan, Xochitepec, Yauatepec, Yecapixtla, Zacatepec de Hidalgo y Zacualpan de Amilpas.

⁴ Este dato es importante, ya que el número total de maestros que compone el universo de estudio varía de un periodo escolar a otro.

⁵ Sectores educativos	Número de zonas escolares	Número de escuelas	Número de maestros	Localización
Sector Educativo No. 1	7	48	523	Cuernavaca
Sector Educativo No. 2	7	81	851	Cuernavaca
Sector Educativo No. 3	9	111	938	Cautla
Sector Educativo No. 4	9	111	859	Cautla
Sector Educativo No. 5	7	97	735	Jojutla
Sector Educativo No. 6	8	106	796	Aluyeca
Sector Educativo No. 7	8	78	668	Jiutepec
Sector Educativo No. 8	5	73	525	Jonacatepec
Sector Educativo No. 9	7	59	509	Cuernavaca
Total	67	764	6404	

La muestra elegida, al igual que la de las encuestas, es obviamente conceptual; no intenta ser representativa de la población. Es decir, el propósito no es generalizar atributos al conjunto de maestros de primaria del estado de Morelos, sino más bien construir el atributo en sus significados y alternativas conceptuales, a partir de la intención de comprender sus significados y perspectivas.

Los datos de la encuesta aplicada para esta investigación se trabajaron con un análisis eminentemente cuantitativo, utilizando la estadística descriptiva.

Para la construcción del instrumento utilizado se hizo un análisis previo de los cuestionarios utilizados en encuestas nacionales: *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*; las *Encuestas sobre cultura política y prácticas ciudadanas*, la *Encuesta Nacional sobre Cultura de la Constitución en México*, y la encuesta del *Informe de la Democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. El fin fue identificar las dimensiones y preguntas que serían de más utilidad al trabajo de indagación sobre la cultura política de los maestros de educación primaria en el estado de Morelos⁶.

Cultura política de los docentes de primaria en Morelos

Se entiende como cultura política la esfera de valores, percepciones, actitudes, conocimientos y evaluaciones del sistema político y educativo. También se indagó sobre prácticas participativas y confianza política. De esta manera, la cultura política es en esta investigación un vehículo para identificar *lo compartido* por este grupo profesional, y a partir de aquí caracterizar los rasgos del docente como ciudadano. Partir de este principio implica que la cultura no es algo que los actores simplemente “interiorizan”, sino que es algo que fundamentalmente *usan*. Esta noción nos indica que la cultura no está formada únicamente por normas y valores, sino fundamentalmente por prácticas, y esta es una de las dimensiones que se asocian en la actualidad a la nueva concepción de ciudadanía.

⁶ Dichas encuestas fueron: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Federal Electoral, *La naturaleza del compromiso cívico: Capital social y cultura política en México*, 2004; Secretaría de Gobernación, *Encuesta nacional sobre cultura política y prácticas ciudadanas*, 2003; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, *Encuesta-Informe de la democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, 2004; Universidad Nacional Autónoma de México, *Encuesta Nacional: Cultura de la Constitución en México*, 2004.

Al investigar la cultura política de un grupo que comparte la profesión docente en escuelas primarias públicas, estamos tratando a la profesión como una construcción sociológica; esto es, existe una historia compartida donde las relaciones sociales, de poder y laborales han permeado sus percepciones, valores y prácticas. Encontrar estos sentidos compartidos y a la vez diferentes de la totalidad nos abre la posibilidad de observar al docente como ciudadano. “Las diferencias entre los docentes como sujetos ubicados son producto de la condensación de procesos en la trama de relaciones que han constituido el personal académico docente, lo cual produce la recreación de redes políticas, institucionales y profesionales. Los elementos que intervienen en la recreación del ser docentes son, entre otros: la forma de inserción a la estructura académica; los antecedentes de formación, institucionales y de carácter generacional; las formas de participación institucional, la condición de género y el origen social” (Medina, 1998).

Rasgos generales de los docentes encuestados

Del total de docentes encuestados, el 69.7% son mujeres, y el 30.3% son hombres, lo que expresa la feminización de la docencia⁷; es decir, que existe un mayor porcentaje de mujeres que de hombres dedicados a la educación⁸. Esta situación se confirma con la composición por género del personal docente de escuelas primarias del estado de Morelos: de 6,400 docentes, el 75% son mujeres y el 25% son hombres⁹.

El 68.9% de los encuestados están casados o viven en unión libre. La muestra se compone por docentes en edad adulta media, que se concentran entre los 43 y 50 años. Según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), en el 2005 el magisterio nacional presentó la estructura por edad más envejecida que el resto de las ocupaciones. Mientras cerca de la mitad de los docentes del país tiene 40 años o más, sólo la tercera parte de los demás trabajadores

⁷ El término *feminización de la docencia* generalmente se define en sentido estadístico, considerando el alto porcentaje de mujeres en la profesión. No obstante, este fenómeno no puede reducirse a su aspecto cuantitativo; resulta importante pensar en las condiciones y características en las que se da la presencia femenina en la docencia.

⁸ Según datos de la Encuesta Nacional de Empleo 2004 del INEGI, de los 1.6 millones de personas ocupadas en actividades educativas, el 60.4% son mujeres y el 39.6% son hombres.

⁹ SEP, personal docente por género en el estado de Morelos, inicio de cursos 2007-2008.

superan esa edad, y menos de 3% de los docentes continúan dando clases después de los 60 años¹⁰.

Más de las tres cuartas partes de los encuestados tienen nivel de estudios de licenciatura. Respecto a los niveles de ingreso, el 69% de los docentes encuestados manifiesta un ingreso familiar menor a 5.5 salarios mínimos, y sólo un 13.6% manifestó ingresos familiares de hasta 7.1 salarios mínimos. El salario mínimo, según el área geográfica "C" a la que pertenece el estado de Morelos y que es el área que establece los menores salarios mínimos a nivel nacional, fue de \$45.81 diarios en el año 2006, lo que implica que el 69% de los docentes encuestados reciben un salario de alrededor de \$7,500.00 mensuales.

La mayoría (80.3%) trabaja un solo turno, y el 75.8% de los encuestados atiende a un grupo, en tanto que 18.2% cubre dos grupos, y el resto realiza actividades técnico-pedagógicas o están comisionados. Existe una correspondencia entre turnos trabajados y grupos atendidos, ya que el 95% de quienes tienen un turno atienden un solo grupo, y el 84% de quienes trabajan dos turnos atienden dos grupos.

El 72.7% de los encuestados dijo contar con el apoyo del programa de carrera magisterial, y el 58.3% de los docentes se reconoce como jefe o jefa de familia.

Sólo el 3.9% de los encuestados no se encuentra frente a grupo por dedicarse a comisiones sindicales, tareas administrativas o comisiones oficiales.

Se les preguntó por los años que tienen de trabajar en la SEP, obteniendo que en promedio los docentes encuestados tienen ocho años de laborar. La mayoría se concentra en los 26 años trabajando en la SEP. Considerando las edades de los docentes y su antigüedad en el servicio, se infiere que la mayoría de las maestras y maestros encuestados ingresó al servicio docente después de haber concluido la normal básica, que hasta 1984 se ubicaba en el nivel de educación media superior; es decir, no se requerían estudios de bachillerato para cursarla.

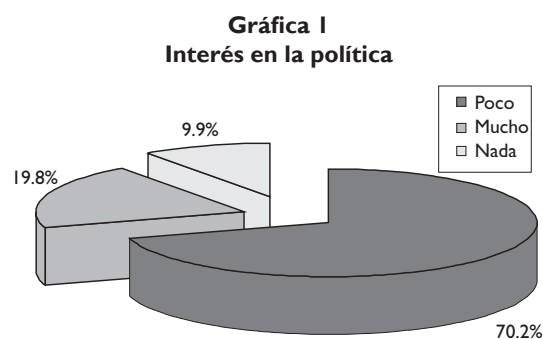
La mayor parte de los docentes encuestados (84.8%) manifestó que la suma de su salario y los ingresos familiares nos son suficientes para cubrir satisfactoriamente sus necesidades. Al realizar el cruce correspondiente con los ingresos, observamos que esta sensación de insuficiencia es generalizada: más de las tres cuartas partes de las respuestas en cada intervalo dicen que *no les es suficiente*, desde el rango de ingreso más bajo hasta el más alto, que es de 17.8 salarios mínimos. Al preguntarles si realizan alguna

otra actividad remunerada, la mayoría (71.2%) dijo que no, y un 28.8% contestó afirmativamente.

En resumen, los docentes encuestados tienen en promedio 40 años, viven en pareja —ya sea casados o en unión libre—, y su nivel de escolaridad es alto respecto a los promedios nacionales de escolaridad, pues la mayoría cuenta con estudios de licenciatura. Son jefes de familia y se sienten insatisfechos con su salario, ganando en promedio 5.5 salarios mínimos al mes. La mayoría cuenta con carrera magisterial y ocupa una plaza; en promedio atienden a un grupo, y trabajan en un solo turno.

Participación política y evaluación del SNTE

Respecto a esta dimensión, se les cuestionó a los docentes *¿Qué tanto se interesa en la política?* Vale la pena mencionar aquí los resultados de la ENCUP 2005, cuyos resultados arrojaron que el 55% de los ciudadanos encuestados dice interesarse poco en la política, un 33% nada, y un 10% mucho. Los resultados de esta investigación no se separan de esta tendencia: tenemos que de los docentes encuestados, sólo el 19.8% dijo interesarse *mucho*, y un 70.2% dijo interesarse *poco*. Si bien nuestros resultados muestran casi el doble respecto a los de la ENCUP, el nivel de encuestados *muy interesados* sigue siendo muy bajo. A continuación se muestran gráficamente los resultados.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Al cuestionárseles sobre los medios por los que se informan de política, obtuvimos que un 74.2% de docentes dicen informarse por medio de la televisión, y muy lejos de este porcentaje tenemos a los diarios, con un 8.3%, y en tercer lugar están quienes dicen que se informan por pláticas informales con compañeros del trabajo (6.1%).

¹⁰ Consejo Nacional de Población (CONAPO), *Boletín de prensa* 24/5, México, 14 de mayo de 2005.

Medios de información política

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Familia	4	3.0%	3.0%
Compañeros de trabajo	8	6.1 %	9.1%
Sindicato	1	.8%	9.8%
Radio	6	4.5%	14.4%
Televisión	98	74.2%	88.6%
Diarios	11	8.3%	97.0%
Revistas	2	1.5%	98.5%
Internet	1	.8%	99.2%
No contestó	1	.8%	100.0%
Total	132	100.0%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Los resultados de la ENCUP arrojaron que el 62% se informa por televisión, 17% por la radio, y sólo una de cada diez personas lo hace a través de los periódicos. Para conocer los espacios de socialización política, así como la posible discusión pública de los asuntos, se les preguntó a los docentes *¿En dónde habla más de política?* Los resultados dicen que el 71.3% de los docentes encuestados habla de política en reuniones con amigos o en su casa; sólo el 14.5% habla en la escuela o en el sindicato (1.5%), y el resto no se interesa en hablar de política.

¿Dónde habla más de política?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulativo
Casa	41	31.1%	31.1%
Escuela	17	12.9%	43.9%
Sindicato	2	1.5%	45.5%
Reuniones con amigos	57	43.2%	88.6%
Nunca habla de política	12	9.1%	97.7%
Ninguno	3	2.3%	100.0%
Total	132	100.0%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se aprecia, el interés y medios de información política de los docentes no se separan del común de los ciudadanos mexicanos. Los docentes no le confieren un lugar central a lo *político*, lo que nos sugiere entonces que no es el centro de su identificación, y el espacio político no está en el centro de su interés.

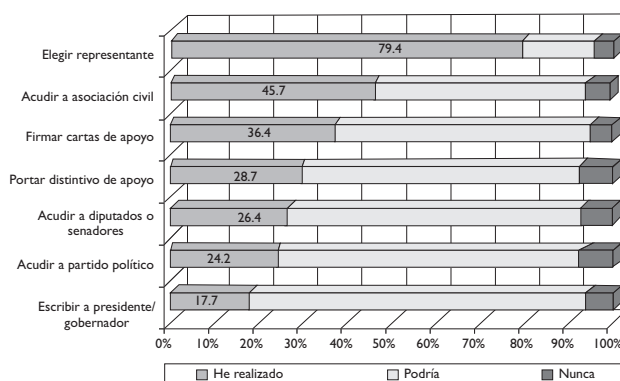
Un nivel más de participación es el grado y tipo de acción pública, sea ésta individual o colectiva, que se realiza para modificar o mantener un estado de cosas. Recordemos

aquí que el 88.6% de los docentes encuestados dijo que votaba en las elecciones federales. El voto es clasificado como un tipo de participación política delegativa, ya que se inscribe en el modelo de la democracia representativa.

Además de esta forma de acción, también se les preguntó si habían realizado o podrían realizar diferentes acciones públicas, algunas de tipo activo-protagónico y otras de tipo pasivo-delegativo. Los resultados se han clasificado en estos dos tipos con la intención de identificar contrastes en torno a las acciones a las cuales recurren los docentes, y en el entendido de que dicha clasificación nos arrojará más pistas sobre la forma en que los docentes usan su ciudadanía.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados del tipo pasivo-delegativo. La pregunta expresa que se les planteó a los docentes fue: *¿Ha participado en alguna de las siguientes acciones para resolver problemas que afectan a la comunidad escolar? ¿Diría que las ha realizado, las podría realizar o nunca las realizaría?* Se le presentó posteriormente una batería de acciones. Aquí se han agrupado las respuestas del tipo pasivo-delegativo, que consisten en recurrir al apoyo o delegación de la responsabilidad a otros para resolver el problema.

Gráfica 2
Acciones de tipo pasivo-delegativo



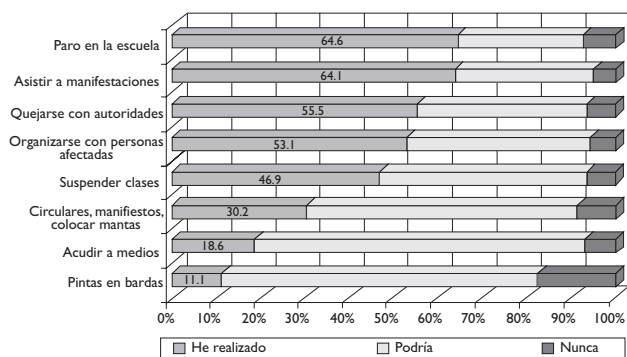
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como puede apreciarse, existe un alto nivel de adhesión a este tipo de acción política. Considerando como 1.0 el máximo que puede obtenerse, los docentes tienen un 0.92 de aprobación, considerando a los que han realizado y los que podrían realizar. Aquí es importante hacer notar que los porcentajes de respuestas más bajos son: el pedir

apoyo al presidente o al gobernador, a partidos políticos, y a senadores o diputados. Ante ello, se realizó una prueba de asociación entre el nivel de confianza en estas instituciones y la posibilidad de emprender una acción que los involucre con su apoyo. Esto significa que la posibilidad de emprender una iniciativa de este tipo con ciertas instituciones requiere de la confianza que le otorgan los docentes. Si bien no se descarta la posibilidad de acudir a ellos, podemos ver, en contraste, que considerar pedir el apoyo de una organización civil es mucho mayor. Recordemos que estas organizaciones gozan de un mayor nivel de confianza entre los docentes.

El segundo tipo (activo-protagónico) incluye acciones donde es evidente la participación directa de los docentes; las acciones son de carácter beligerante y requieren del protagonismo del docente.

Gráfica 3
Acciones de tipo activo-protagónico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se observa, los docentes expresan haber realizado todas las acciones de este tipo, y al sumar su disposición para llevarlas a cabo, el resultado es 0.92, lo que indica una aprobación muy alta. Proporcionalmente, hay más docentes que han realizado acciones activas que pasivas; la práctica de este tipo de acciones es de 0.43 para las primeras, y 0.36 para las segundas. Según estos resultados, los docentes no sólo están dispuestos a la movilización, sino que han realizado con mucha frecuencia hechos que requieren de su acción concreta. Aquí, los paros en la escuela y la asistencia a manifestaciones son las que más se han realizado, y la que menos se lleva a cabo es la pinta de bardas. Esta última es la que menos están dispuestos a realizar.

Podemos ver hasta aquí que los docentes manifiestan expresamente poco interés por la política. El medio que más utilizan para informarse de este tema es la televisión, aunque acostumbran hablar de política con sus compañeros y familiares. Los docentes presentan un nivel muy alto de asociacionismo. En promedio, el 1.5% de los casos pertenece en primer lugar a organizaciones sociales (incluido el SNTE) y en segundo lugar a asociaciones religiosas. Cabe recordar que las y los maestros están afiliados obligatoriamente al SNTE. Identificamos una práctica muy elevada de acciones protagónicas de participación, y un alto nivel de aceptación y disposición para emprender todo tipo de actividades colectivas encaminadas a resolver problemas que afectan a la comunidad escolar.

Percepción sobre el SNTE

Pasemos a la evaluación que hacen los docentes del SNTE, en función de que es considerado no sólo como una organización gremial, sino como una organización que significa la acción política de los docentes, y nos permite identificar la práctica concreta de participación en esta organización y el nivel de adhesión a lo que el SNTE les representa actualmente.

Los docentes de primarias públicas están afiliados obligatoriamente al SNTE; además, una de las características principales de la muestra fue considerar a docentes afiliados al sindicato.

Para conocer cómo perciben la actuación política dentro y fuera del SNTE, se formularon preguntas sobre dónde existen posibilidades de participación política. Se construyó un cruce con las respuestas sobre la pertenencia y la percepción que tienen del sindicato como un espacio político.

Pertenencia-percepción del sindicato
(Tabla cruzada)

¿Forma parte del SNTE?	Un maestro sólo puede participar en política dentro del sindicato		Total
	A favor	En contra	
Sí	10	54	64
No	17	50	67
Total	27	104	131

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

En términos generales, la mayoría de los docentes encuestados (78.8%) están en contra de considerar que el SNTE sea el único espacio de participación política. Vemos una leve asociación negativa¹¹ entre el sentimiento de pertenencia y la percepción, puesto que quienes dicen *formar parte* están más “en contra” de esta percepción, y quienes dicen *no formar parte* tienen una percepción “a favor”. Este resultado estaría indicando una posición desencantada de los docentes que no se sienten parte de la organización.

Para constatar esta percepción desencantada, se elaboró un cruce con el interés en la política, la pertenencia, y la percepción del SNTE como único espacio de participación política. Los resultados muestran que a *mayor interés* en la política, *mayor sentido de pertenencia* al SNTE y una *percepción en contra* de considerarlo como el único espacio de participación política. Por el contrario, a *menor interés* en la política, *menor sentido de pertenencia* al SNTE y una *percepción tendencialmente a favor* de considerar al SNTE como el único espacio de participación política.

Para indagar más sobre estas percepciones de la política en los docentes, se les preguntó: *Un(a) docente, ¿actúa políticamente sólo si participa activamente en partidos o en organizaciones?* La intención de dicho enunciado, en conjunto con seis más, era identificar si los docentes sólo le confieren una dimensión política a la acción evidente y concreta, o pueden identificar esta dimensión en su actividad pedagógica y en su ejercicio cotidiano como docentes. En el siguiente Cuadro podemos observar los resultados al realizar el cruce con el sentido de pertenencia.

Pertenencia–percepción de actividad política (Tabla cruzada)			
¿Forma parte del SNTE?	¿Actuar políticamente sólo es participar en partidos y organizaciones?		Total
	A favor	En contra	
Sí	12 34.3%	53 54.6%	65 49.2%
No	23 65.7%	44 45.4%	67 50.8%
Total	35 100%	97 100%	132 100%

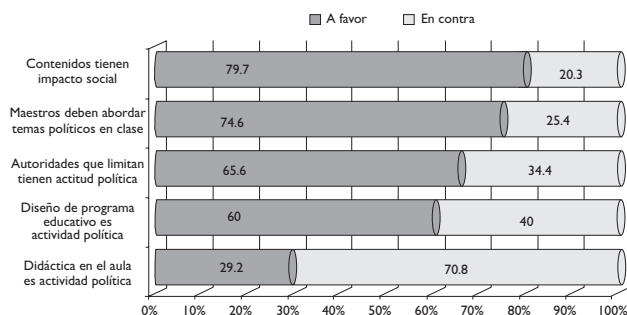
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

¹¹ Pearson Chi-Square = 1.090

Como se observa en el Cuadro anterior, existe una ligera asociación¹² entre la pertenencia y la percepción de considerar únicamente como actuación política la participación en organizaciones e instituciones. De ello resulta, una vez más, una relación negativa: a *mayor sentido de pertenencia*, la percepción de considerar a la *política restringida* a un solo espacio es *menor*. Por el contrario, los docentes que no se consideran parte del SNTE tienden a pensar que la política se restringe a la actividad formal en organizaciones o partidos.

Las respuestas al resto de los enunciados se han dividido según sentido de pertenencia o no al SNTE. En la gráfica siguiente se muestran los resultados de quienes sí dicen formar parte del sindicato.

Gráfica 4
Dimensión política de los pertenecientes al SNTE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

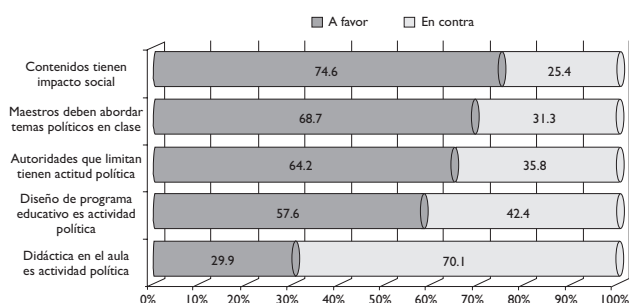
Como se observa, entre los que dicen pertenecer al SNTE existe un reconocimiento de la dimensión política en la mayoría de las acciones relacionadas con su actividad docente. Es importante señalar que se realizó una prueba de asociación entre la confianza manifestada a los sindicatos y el sentido de pertenencia. La prueba resultó absolutamente negativa, por lo que parece que la confianza no es una variable importante en el sentido de pertenencia al SNTE. Se realizó una prueba de asociación con las variables “interés en la política”, “pertenencia” y “confianza en sindicatos”, que también resultó negativa, pero podemos decir que se observa una leve tendencia en el cruce: “nada de interés en la política” y “menos confianza en los sindicatos”; el 80% de quienes no se interesan en política manifiestan menos confianza en los sindicatos, y un pequeño porcentaje (30.8%)

¹² Pearson Chi-Square = 4.263.

de quienes dicen interesarse mucho en política manifiestan mucha confianza en los sindicatos. Así que la confianza no parece asociarse con el sentido de pertenencia ni con el interés en la política, pero el interés en la política sí muestra una leve asociación con el sentido de pertenencia al SNTE y sobre las evaluaciones que se hacen de las instituciones, así que podemos decir que el interés en la política no es factor de desencanto o apatía por parte de los docentes; por el contrario: parece formar parte de un tipo de docente más participativo y con un sentido de lo público más evidente.

A continuación se presentan los resultados de los docentes que respondieron no pertenecer al SNTE y la identificación de la dimensión política en aspectos relacionados con su práctica docente cotidiana.

Gráfica 5
Dimensión política de los no pertenecientes al SNTE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se observa, los docentes que no se consideran parte del SNTE también identifican, en un alto porcentaje, una dimensión política en estas actividades. Ambos grupos consideran que los contenidos de educación sexual e historia de México tienen impacto social; esta es la primera mención. Sin embargo, para nosotros resulta más interesante el porcentaje de profesores que consideran que “los docentes de educación primaria deben abordar temas políticos en clase” y “el diseño del programa educativo representa una actividad política”. Este tipo de respuestas nos dan un motivo, por fin, para decir que los docentes reconocen que la política es un elemento incorporado a su actividad cotidiana, y ya no sólo verlos como meros transmisores de conocimiento o disciplina.

Sobre las diferencias entre los grupos, sólo podemos hacer notar que entre los que manifiestan su sentido de pertenencia al SNTE existe un porcentaje ligeramente mayor

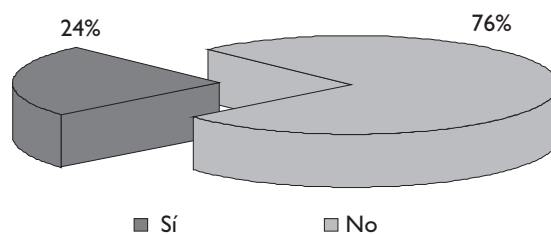
en la identificación de la dimensión política; en general los docentes la reconocen en actividades que les son casi cotidianas. El interés en la política y el sentido de pertenencia al sindicato se asocia levemente con una mayor disposición a observar a la política como un espacio no restringido a estructuras formales.

Se les preguntó a los docentes su evaluación sobre el SNTE en términos de representación de intereses, funcionamiento y confianza en sus líderes sindicales. Se indagaron también cualidades valoradas en un líder sindical, su participación en actividades dentro del sindicato, y los motivos por los cuales no se involucra más en ello; derivado de ello, también las expectativas sobre la existencia del sindicato, y por último su percepción de protección laboral.

Como primer punto se les cuestionó: *¿Usted considera que el sindicato representa sus intereses actualmente?* Como se mostró anteriormente, la confianza no está asociada al sentimiento de pertenencia al SNTE. Ahora trataremos de ver si el considerar que sus intereses son representados tiene alguna asociación con el sentido de pertenencia al SNTE.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados sobre la percepción de los docentes:

Gráfica 6
¿Usted considera que el sindicato representa sus intereses actualmente?



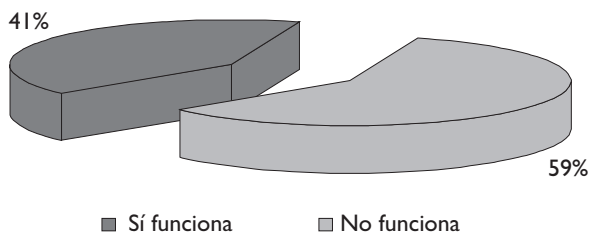
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se aprecia, una apabullante mayoría dice no creer que el sindicato represente sus intereses. Para conocer si existe una relación con el sentido de pertenencia, se cruzaron ambos resultados, obteniendo que una relación inversa —esto es, la mayoría (65.6%) de quienes creen que *sí representa* sus intereses— no se siente parte del SNTE, y por el contrario, la mayoría (54.0%) de quienes respondieron que *no representa*, dijo sí pertenecer al SNTE. Por lo anterior,

también encontramos una asociación leve¹³ entre estas variables, aunque el resultado hasta el momento resulta desconcertante porque no parece existir un argumento que nos permita explicar por qué los que no se sienten parte del SNTE dicen que sí representa sus intereses; quizá el sentido de pertenencia en ellos no se limita a la defensa de intereses gremiales, sino a un vínculo mayor sustentado en la pertenencia a una profesión de Estado. Del otro lado resulta más clara la explicación: su pertenencia al SNTE les brinda mayores elementos para evaluar críticamente su pertenencia; o sea, que la pertenencia y la representación no son excluyentes.

Sobre este mismo tema se les pidió a los docentes una evaluación ordinal sobre el funcionamiento del sindicato. La pregunta expresa fue: *Actualmente, ¿cuál es su opinión acerca del funcionamiento del SNTE?* Las opciones iban de “Funciona muy bien” hasta “Funciona muy mal”. No tenemos un solo docente que opine que funciona muy bien. Sólo un 12.2% que opina “funciona bien”, un 46.6% dijo que “regular”, y un 41.2% opina que “mal” o “muy mal”. Para efectos de contraste, se recodificaron las respuestas en “funciona” y “no funciona”. La gráfica siguiente muestra estos resultados:

Gráfica 7
Actualmente, ¿cuál es su opinión acerca del funcionamiento del SNTE?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

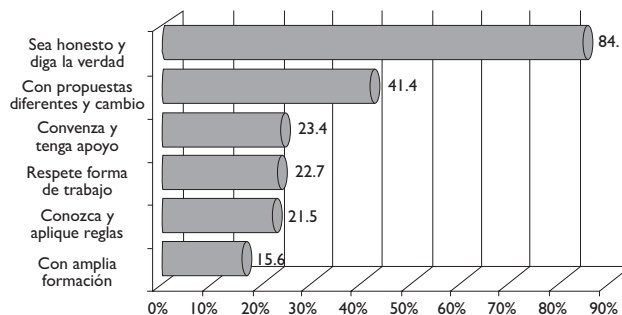
Tratados así los datos, se aprecia un mayor porcentaje de docentes que creen que el SNTE no funciona, lo cual representa una valoración negativa. Entre sus funciones, el SNTE tiene como obligación la defensa de las condiciones laborales y de trabajo; los abusos de autoridad en la escuela

¹³ Pearson Chi-Square = 3.736.

es una de ellas, por ello se les cuestionó qué tanto creen que sus compañeros estén protegidos contra abusos de autoridad. Los resultados nos muestran nuevamente una percepción tendencialmente negativa sobre las funciones del SNTE: un 58% dijo “*está insuficientemente protegida*”, y un 42% dijo que “*suficiente*”. Esta percepción de “desamparo” no es exclusiva de los docentes; diversos sondeos y encuestas han mostrado cómo el ciudadano mexicano en general tiende a sentirse desvalido ante la autoridad. Esta percepción está asociada con una cultura política pasiva no participativa ni informada, donde los juegos del poder y la esfera gubernamental son completamente ajenos al ciudadano promedio, y en función de ello no la consideran cercana, y se piensa “eso no es para mí”.

Con respecto a la confianza en líderes sindicales, los docentes dijeron tenerle 3.8 puntos de confianza, en una escala del 1 al 10. Un alto porcentaje (28%) dijo tenerle sólo un punto de confianza, y el 75% de los docentes se concentró en un intervalo de 1 a 6 puntos de confianza. Como podemos ver, este nivel de confianza es extremadamente bajo, por lo que se les cuestionó sobre las cualidades que más valoran para elegir a un líder sindical.

Gráfica 8
¿Cuáles cualidades considera usted para elegir a un líder sindical?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta “Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos”, aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se puede observar, la cualidad más mencionada fue que *sea honesto y diga la verdad*; también reconocen a quien proponga nuevas ideas y de cambio. Entre las cualidades menos mencionadas están que “tenga carácter fuerte”, “tenga experiencia en la dirección” y “de continuidad al trabajo anterior”. Todas estas cualidades no sumaron más de

10%. Tomando en cuenta los resultados sobre la confianza en líderes sindicales, podríamos aventurarnos a decir que los docentes no perciben esta honestidad en sus actuales líderes, y tal vez las propuestas novedosas no formen parte de su comportamiento sindical.

Frente a un panorama de desconfianza en los líderes, las y los maestros expresan poco sentido de pertenencia al SNTE. Se aprecia una evaluación tendencialmente negativa sobre su funcionamiento y la representación de intereses.

Cuando les preguntamos a los docentes sobre participación sindical, la gran parte (70.2%) de los docentes encuestados dice realizar con poca frecuencia actividades vinculadas con el sindicato; un 3.8% dice que con mucha frecuencia, y 26.0% dice que nunca. Así, tenemos muy poca participación de los docentes en actividades sindicales.

Motivos de no participación en el SNTE ¿Qué le impide participar más en el sindicato?		
	Frecuencia	Porcentaje
No tiene caso	24	18.2%
Tiene miedo	2	1.5%
No tiene condiciones	26	19.7%
Su familia no se lo permite	3	2.3%
No tiene quién cuide a sus hijos	5	3.8%
No le interesa	18	13.6%
No tiene tiempo	37	28.0%
Desconoce cómo	3	2.3%
No se le permite	2	1.5%
No confía	2	1.5%
Corrupción en el sindicato	2	1.5%
No contestó	3	2.3%
Total	127	96.2%
No aplica	5	3.8%
Total	132	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Mencionan también falta de tiempo o de condiciones, lo que nos indica una posición muy poco interesada. Sumando las opciones que reflejan *indiferencia*, tenemos un 32.7% de docentes que no participan en el SNTE por no confiar en él, o no interesarse, o asumirlo como una causa perdida: "no tiene caso". Ante esta realidad, sólo queda saber qué preferirían que pasara con el SNTE.

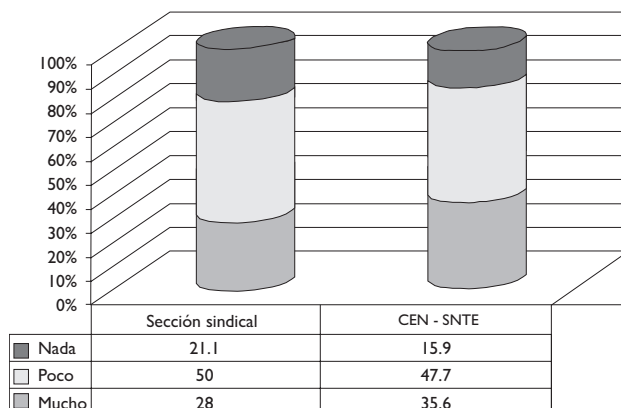
En su posición con respecto al sindicato, ¿usted qué preferiría?			
	Frecuencia	Porcentaje	Variabilidad de porcentaje
Crear una nueva organización sindical	27	20.5	20.8%
Que no existiera el sindicato	6	4.5	4.6%
Reformar al sindicato	95	72.0	73.1%
Otro	2	1.5	1.5%
Total	130	98.5	100%
No aplica	1	.8	
No contestó	1	.8	
Total	2	1.5	
Total	132	100.0	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

Como se observa, la mayor parte de los docentes preferiría reformar el sindicato, a razón de 15.8 por cada uno, que prefiere que desaparezca. Al realizar una prueba de asociación entre esta posición y la percepción de representación de intereses, tenemos que sí existe una tendencia leve¹⁴ a preferir reformar el sindicato en aquellos que sienten representados sus intereses, y en los que no se sienten representados, su tendencia a preferir que no existiera el sindicato.

Como un dato complementario se les cuestionó *¿cuánto cree que participan en las decisiones de política educativa la Sección Sindical del SNTE y su Comité Ejecutivo Nacional?* La siguiente gráfica muestra los resultados al respecto.

Gráfica 9
¿Qué tanto cree que participan en decisiones de política educativa?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta "Cultura política de los docentes de educación pública básica en el estado de Morelos", aplicada en el año 2006 para los fines de esta investigación.

¹⁴ Pearson Chi-Square = 5.778.

Los docentes opinan que tanto la Sección Sindical como el Comité Ejecutivo Nacional participan poco en estas decisiones, pero hay más docentes que creen que este último participa más que la Sección Sindical; también un 76% cree que los “docentes de escuelas” participan poco o nada en estas decisiones. En este mismo sentido, al preguntarles qué tan importante es la voluntad del SNTE y la participación de los docentes en la toma de decisiones para resolver los problemas educativos en México, 36.4% piensa que el SNTE es *muy importante*, y un 82.1% piensa que los docentes lo son; un 29.5% de docentes encuestados cree que es *poco o nada importante* la voluntad del SNTE.

En suma, los docentes manifiestan poco interés en la política, y no les interesa platicar de estos temas. En este nivel de participación, diríamos que los docentes no tienen diferencias con el resto de los ciudadanos. Sin embargo, tratando de indagar sobre el lugar que guarda la política como componente central de su identidad, hemos encontrado que a ésta le reconocen un peso muy importante, pero no necesariamente es un lugar positivo; esto es, no se sienten incorporados en el juego de la política formal, y desconfían de ella. Podemos observar también que reconocen una dimensión política en varias de sus actividades docentes. En términos de asociacionismo y acción colectiva, los docentes mostraron rasgos de una cultura activa y sustantiva porque están dispuestos a la movilización y por el número y tipo de organizaciones a las que pertenecen. Si bien este rasgo es muy importante, encontramos que se asocia a una visión conservadora; esto es, la movilización e interés público emanan de una preocupación por su situación como docentes; así que, si bien estos rasgos nos pueden conducir a afirmar que sí existe una ciudadanía de tipo social en los docentes, debemos ser cautelosos porque esta preocupación pública sólo parece despertar al verse amenazado su espacio laboral, sus condiciones laborales, o su espacio privado.

Los docentes tienen en general una visión poco alentadora de su papel; no consideran que participen en decisiones de política educativa, y tampoco creen que su organización sindical lo haga. Sin embargo, al preguntarles sobre la importancia de su participación, le dan a ésta un lugar preponderante; entonces, a pesar de la desconfianza en las instituciones y en sus líderes, piensan que es muy importante su participación. La pregunta para posteriores investigaciones sería *¿de qué tipo debe ser esta participación para sentirse involucrados?*

A modo de cierre

Sobre el SNTE, los docentes dijeron que se involucran poco en actividades relacionadas con éste; la mayoría cree que el sindicato funciona hasta el momento, y en un escenario extremo preferirían reformarlo a desaparecerlo. Así que el SNTE sigue siendo un referente importante para los docentes, aunque no representa el centro de su acción e identidad política. Ésta parece estar conformada por las múltiples posiciones en las que se mueve el docente, ciudadano, trabajador y transmisor de conocimiento. Los docentes parten de una valoración positiva del sindicato. Dicha valoración es realizada desde una identidad gremial que está presente en el discurso de los maestros. La defensa de sus derechos de trabajadores es una función sindical importante, y no debe renunciarse a ello.

Al colocar el énfasis en los derechos gremiales, los docentes están combinando de hecho la ciudadanía liberal con la ciudadanía social; aquí parece con mucho más fuerza un vínculo particular de la interacción docente: la defensa de los derechos laborales de grupo, que implica primero el reconocimiento de los mismos; un proyecto de diferenciación en torno a éstos, y por último la defensa de los mismos. Pero esta diferenciación de *nosotros* no está fundamentada sólo en un interés particular del grupo, sino en torno a una noción compartida del bien común, y ellos son los garantes de este bien: el derecho a la educación laica y gratuita provista por el Estado. Esta complejidad implica un tenso vaivén entre lo particular y lo colectivo, entre lo privado y lo público. De antemano podemos decir que los docentes no son un grupo que se considera privado; por el contrario, asumen su papel como algo público: sus prácticas son públicas y sus actos generan consecuencias públicas.

Si consideramos que los procesos de cambio se incorporan a los sujetos en sus valores, actitudes, prácticas y percepciones, podemos ver que la incorporación de la cultura política democrática ha tenido efectos sobre este grupo, pero hay que destacar que se trata de un grupo con una historia particular, con una posición determinada en la estructura social. Los docentes tienen tras de sí una historia de movilizaciones, reacciones y crítica al poder, ya sea de manera velada o frontal. Dentro de sus actuales prácticas cotidianas, podemos observar una tensión constante entre “alienamiento” institucional y la crítica pesimista. Una tensión entre “no sirve el sindicato; no me representa, pero debe existir y es necesario”.

Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887- 1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Góngora, Janette (2008). *Ciudadanía y cultura política: Docentes de educación primaria del estado de Morelos*, tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Morelos, México.
- Góngora, Janette y M. A. Leyva (2007). "El SNTE en su encrucijada: política o educación" en Pablo Gentili (coord.). *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Argentina. <http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI32_luchas_docentes.pdf>.
- Góngora, Janette, Javier Rodríguez y M. A. Leyva (2005). "Corporativismo y democracia sindical: paradojas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" en *Veredas: Revista del pensamiento sociológico*, núm. 11, año 6, UAM Xochimilco, DCSH, México, <http://dcspublicaciones.xoc.uam.mx/tabla_contenido_fasciculo.php?id_fasciculo=267&id_revista=12>.
- Medina Malgarejo, P. (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos. Trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios, ¿polos opuestos o procesos o proyectos compartidos?*, tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Rolando, Maggi et al. (coords.) (2003). *Estado de conocimiento, área VIII, campo: Educación, valores y derechos humanos*. COMIE, México.
- Schmitter, Philippe y Lehbruch (coords.) (1992). *Neocorporativismo I*. Alianza Editorial, México.

 **NUEVA
SOCIEDAD**
www.nuso.org

233
MAYO-JUNIO 2011

Directora: Svenja Blanke
Jefe de redacción: Pablo Stefanoni

Latinoamericanos en tránsito Migración, mitos y fronteras

COYUNTURA: **Jacqueline Fowks**. Sobresaltos políticos en el Perú del «milagro» económico. Un análisis de los resultados electorales. **María de los Ángeles Fernández Ramil**. Entre la emergencia oficial y el desconcierto opositor. Chile en el primer año de gobierno de Sebastián Piñera. TRIBUNA GLOBAL: **Fernando Pedrosa**. ¿Es posible hoy una internacional socialista y democrática? TEMA CENTRAL: **Alejandro Grimson**. Doce equívocos sobre las migraciones. **Alejandro Portes**. Migración y desarrollo: un intento de conciliar perspectivas opuestas. **Pablo Ceriani Cernadas**. Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana. **Gioconda Herrera**. Cuidados globalizados y desigualdad social. Reflexiones sobre la feminización de la migración andina. **Marcio Pochmann**. La fuga de cerebros y la nueva división internacional del trabajo. **Eleonora Ermólieva**. ¿Fuga o intercambio de talentos? Nuevas líneas de investigación. **Carlos Heredia Zubieta**. La migración mexicana y el debate en Estados Unidos. A la sombra del Tea Party. **Menara Lube Guizardi**. «Asumir el comando»: la capoeira como red social y migratoria. ENSAYO: **Christian Ferrer**. El país del ave Fénix. Un comentario sobre el devenir histórico de los argentinos para lectores no argentinos.

PAGOS: Solicite precios de suscripción y datos para el pago a <info@nuso.org> o <distribucion@nuso.org>.

234 En nuestro próximo número

**Partidos y movimientos
progresistas en América Latina**



Red del Programa de Mejoramiento del Profesorado

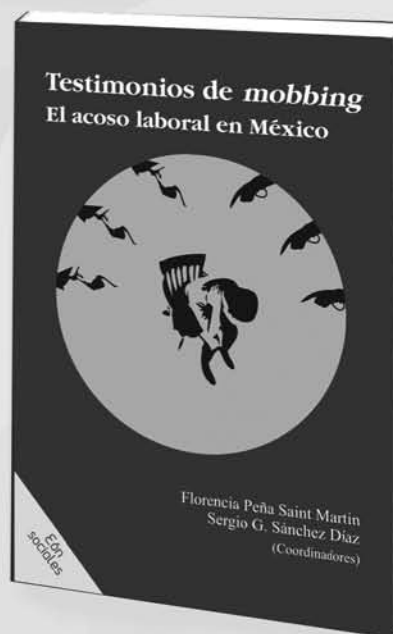
(PROMEP), Secretaría de Educación Pública, México:

“Procesos jurídicos, sociales y políticos” (Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Sinaloa); **y los Cuerpos Académicos PROMEP:**

“Organización social y vida cotidiana” (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México), **“Actores y procesos académicos de la educación”** (Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México), **“Diversidad biosocial contemporánea”** (Escuela Nacional de Antropología e Historia)

CONVOCAN AL

I Congreso Iberoamericano sobre Acoso Laboral e Institucional



6 al 8 de julio de 2011

Sede:

Escuela Nacional de Antropología e Historia, Periférico Sur y Zapote s/n, Col. Isidro Fabela, 14030 Del. Tlalpan, México, D. F., Tel. (52-55) 51 71 96 19

Eón
sociales

congreso.mobbing@gmail.com
<http://congresomobbing.wordpress.com>

Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida

Luis Hernández Navarro*

Han pasado casi 32 años desde el nacimiento de la CNTE. Han gobernado el país seis presidentes de la República de dos partidos diferentes. Una y otra vez, mandatarios y funcionarios en turno, aliados con los *charros* sindicales, han tratado de acabar con la Coordinadora. Más de ciento cincuenta militantes suyos han sido asesinados o han sido víctimas de desapariciones forzadas; muchos más han sido encarcelados o despedidos. Pero no han podido acabar con ella: el movimiento sigue firme. Con altas y bajas, transformándose y reinventándose en el camino, la CNTE ha sobrevivido y se conserva como una poderosa organización político-sindical.

En sus inicios

Hace casi 32 años nació la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El encuentro fundacional se efectuó en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979.

La CNTE se formó promovida por vigorosos movimientos regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, La Montaña de Guerrero y La Laguna. Demandó un aumento salarial de 30%, revalorización por vida cara y democracia sindical. No fue producto de la iniciativa de algún partido o grupo político.

De hecho, las corrientes sindicales que actuaban en el interior del sindicato, incluyendo algunas con muchos

años de actividad, quedaron relegadas ante el vertiginoso empuje de los profesores de base. Su nacimiento permitió que esas luchas locales rompieran su aislamiento, extendieran la protesta a otros estados y se proyectaran a nivel nacional.

La Coordinadora expresaba la contradicción existente entre un aparato sindical esclerotizado y vertical y una base social más informada y politizada. Reflejaba la existencia de un nuevo magisterio más escolarizado. Evidenciaba la paradoja de una actividad que en el pasado se consideró un apostolado, pero que en el presente era considerada un mero trabajo para ganarse la vida, instrumento de ascenso social cada vez más insuficiente.

Su nacimiento mostró un cambio de conciencia en el magisterio. Todavía en febrero de 1980, un educador de la ciudad de México decía:

los únicos culpables de todo lo que nos pasa somos nosotros por dejados. Nos obligan a ir a un desfile y nos dicen: "Al que vaya le vamos a dar un diploma", ¿no? ¿Para qué nos sirve un diploma? Para nada, pero vamos al desfile.

En la formación de la CNTE fueron muy activos gran cantidad de maestros bilingües, profesores de origen indígena; también los trabajadores de la educación que laboraban en zonas donde existen fuertes cacicazgos o lucha campesina.

A lo largo de la lucha, el movimiento ha construido formas de organización distintas a las del sindicalismo tradicional. No ha hecho depender su poder real de la legalidad estatutaria, sino de su capacidad de movilización. Los comités de lucha, los consejos centrales, las comisiones coordina-

* Investigador independiente y periodista de *La Jornada*.

doras, las brigadas fueron, desde su origen, organismos político-sindicales de representación directa. La movilización y participación de los maestros han sido posibles gracias a ellos. Ellos demuestran su voluntad de hacerse cargo de su propia lucha, sin intermediarios y sin depositar el futuro del movimiento en “lúcidas” vanguardias.

Los movimientos que integran la Coordinadora mantienen su autonomía táctica regional. Eslabonan acciones nacionales con base en puntos de acuerdo, potenciando la relación de luchas desde abajo. Sus dirigentes se renuevan regularmente y quienes ocupan puestos de representación sindical regresan a sus salones de clase a trabajar.

La Coordinadora se definió a sí misma como una fuerza democrática e independiente que luchaba dentro del SNTE, claramente diferenciada de Vanguardia Revolucionaria y los partidos políticos. Era una fuerza formada por los maestros de base.

Desde 1972, Vanguardia Revolucionaria dominaba la dirección gremial. Su dirigente, Carlos Jonguitud Barrios, controlaba el sindicato con mano de hierro, grupos de golpeadores y un sistema de canonjías a sus incondicionales, entre las que se encontraban las dobles plazas, las licencias sindicales con goce de sueldo, los créditos y los programas de vivienda. El SNTE formaba parte del PRI.

Gobernaba el país José López Portillo. La propaganda oficial anunciaba que México nadaba en petróleo y se debía preparar para “administrar la abundancia”. Pero los salarios de los trabajadores de la educación eran raquíuticos y la inflación en los estados donde se explotaba el oro negro los hacían aún más precarios. “País petrolero, maestro sin dinero”, coreaban los mentores en sus protestas.

Se acababa de aprobar una reforma política que legalizó al Partido Comunista. Los maestros pertenecientes a grupos más radicales temían que esa legalización implicara que, a partir de ese momento, la lucha social se regiría por criterios parlamentarios, dando al partido y a sus aliados el monopolio de la interlocución de la lucha reivindicativa.

En 1979, la insurgencia obrera de los años setenta había sido derrotada. La inmensa mayoría de las tendencias sindicales democráticas que actuaban en el interior de los grandes sindicatos nacionales habían fracasado en su intento de remover a los líderes venales. Así había pasado con los electricistas y los metalúrgicos. El entorno gremial en el que la CNTE desplegaba su lucha era desfavorable.

Han pasado 31 años desde entonces. Han gobernado el país seis presidentes de la República de dos partidos diferentes. Una y otra vez, mandatarios y funcionarios en turno,

aliados con los *charros* sindicales, han tratado de acabar con la Coordinadora. Más de ciento cincuenta militantes suyos han sido asesinados o han sido víctimas de desapariciones forzadas; muchos más han sido encarcelados o despedidos. Pero no han podido acabar con ella: el movimiento sigue firme. Con altas y bajas, transformándose y reinventándose en el camino, la CNTE ha sobrevivido y se conserva como una poderosa organización político-sindical.

En muchos lugares, las organizaciones que la integran son una formidable escuela de democracia y ciudadanía. Son una isla de honestidad en el mar de corrupción del sindicalismo nacional y una fuerza anticorporativa. Reivindican la dignidad del magisterio. Cuando han ganado las secciones sindicales del sindicato, su gestión ha sido, en lo esencial, transparente. En algunos estados se han convertido en sujeto pedagógico alternativo.

Aunque las guerrillas ligadas al campo de los años sesenta se formaron frecuentemente con educadores rurales, durante la década de los setenta muchos mentores de izquierda sentían una especie de desprecio hacia los maestros de base. “Es que no son obreros”, afirmaban. De esa manera decían que no eran sujetos revolucionarios, sino, a lo sumo, compañeros de viaje de la causa proletaria.

Hoy, en cambio, son muchos los trabajadores de la educación que, además de hacer sindicalismo, están involucrados en luchas de resistencia social en organizaciones revolucionarias y en partidos políticos progresistas. Es común encontrar profesores como asesores de organizaciones campesinas, representantes en puestos de elección popular y dirigentes partidarios.

En el camino, una parte de sus dirigentes han formado, dirigido o asesorado organizaciones urbano-populares y campesinas. Los maestros democráticos siguen comportándose, en las zonas rurales, como intelectuales orgánicos del campesinado. Otros se han incorporado a los principales partidos de izquierda. Unos cuantos han sido diputados y funcionarios públicos. Su compromiso, constancia y paciencia con la causa democrática y popular son asombrosos. La lucha de muchos sectores subalternos en el país sería incomprensible si no se contempla en su análisis el papel que han desempeñado en ellas los trabajadores democráticos de la educación.

Una parte muy importante de los organizadores populares de base y de los promotores de la resistencia a la devastación ambiental son maestros democráticos integrantes de la CNTE. En estados como Oaxaca (y parcialmente Michoacán), sus redes asociativas se han convertido

en el punto donde se concentran las contradicciones sociales, en el eje estructurador del movimiento popular, en los agentes que han ayudado a construir una trama social diferente.

A lo largo de los últimos años, la CNTE ha desempeñado un papel central en la resistencia contra la Ley del ISSSTE y en el rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Sus integrantes fueron la columna vertebral en la oleada de amparos contra la reforma y para boicotear la afiliación al sistema de pensiones privado. Desde siempre han estado en primera línea en la defensa de la educación pública y el normalismo.

Pero no todo es miel sobre hojuelas. Algunos de ellos han sido cooptados, sobre todo a partir de 1989, por Elba Esther Gordillo. Otros han traicionado a sus compañeros y se han convertido en todo aquello contra lo que siempre lucharon. Algunos más incluso se volvieron paramilitares. Así sucedió con Solidaridad Campesino-Magisterial de Chiapas,

Aun así, a 31 años de formada, la Coordinadora está más viva que nunca. Ha superado la prueba del tiempo. Cuenta con una dirección estable y objetivos de lucha claros.

Magisterio y cambio

Entre diciembre de 1979, fecha en que se fundó la CNTE, y mayo de 2011 (fecha de terminación de este artículo) han pasado muchas cosas en el magisterio nacional. La prensa nacional ha dado cuenta de algunas de esas transformaciones, pero sólo de unas cuantas. El profundo cambio que se ha operado en el gremio supera, con mucho, las pequeñas notas periodísticas que dan cuenta de sus paros, manifestaciones y de los dislates de Elba Esther Gordillo.

En las poco más de tres décadas recientes, el peso de los trabajadores de la educación pública en la sociedad ha disminuido; la imagen del maestro en la opinión pública se ha deteriorado; la profesión magisterial se ha precarizado, al tiempo que han sido registrados más de un par de docenas de sindicatos independientes en varias entidades del país. Irónicamente, la fuerza que ha adquirido el cacicazgo del SNTE quizá es mayor de la que tuvo en su mejor momento Carlos Jonguitud Barrios.

En 1979, la docencia había perdido mucho del lustre que mostró durante el cardenismo, pero aún era una actividad valorada socialmente. Los profesores de primaria en zonas rurales seguían siendo los intelectuales orgánicos campesinos (o, en algunos casos, sus caciques). Una parte

de los docentes urbanos habían adquirido doble plaza, con lo que sus ingresos se habían estabilizado. En muy distintos niveles, la burocracia política tenía en ellos un semillero de cuadros.

Casi treinta y dos años más tarde, la imagen de los mentores y la educación pública han sido fuertemente erosionadas por una feroz campaña de la derecha empresarial. Los maestros (aseguran los *think tanks* conservadores y sus medios de comunicación) son flojos, privilegiados, conflictivos, burros, pendencieros, corruptos e, incluso, violadores de niños. La educación pública, afirman, es un desastre.

La divulgación de esta imagen ha sido facilitada por el liderazgo nacional del sindicato. La información publicada sobre los cruceros de lujo con destinos exóticos en los que los dirigentes gremiales afines a Elba Esther Gordillo se embarcan; los cursos de capacitación sindical en Estados Unidos, a los que asisten los miles de comisionados que hacen política para la *maestra*, sin olvidar las rifas de camionetas Hummer (por citar sólo algunas notas informativas), han ayudado a forjar la leyenda negra de un magisterio lleno de privilegios. Poco importa que los cientos de miles de docentes que diariamente deben esforzarse para salir adelante sean ajenos a esas prebendas.

Si en el pasado los matrimonios entre maestros permitían que la suma de sus ingresos alcanzara para mantener el hogar, en el presente los salarios obtenidos están muy lejos de ser suficientes para sobrevivir. Para subsistir, muchos profesores deben conseguir otros trabajos fuera de la escuela. Como hacen muchos otros mexicanos, los maestros manejan taxis, venden perfumería o se dedican al comercio informal. Quienes han estudiado otras profesiones (y no son pocos) difícilmente consiguen un empleo acorde a su preparación profesional. Abundan los que han probado fortuna emigrando a Estados Unidos como indocumentados.

Hace poco más de tres décadas, el diagnóstico oficial asociaba el bajo nivel educativo con un esquema centralizado de impartición de la instrucción pública, hasta el extremo de equiparar automáticamente descentralización educativa con mejoramiento de la educación. Asimismo, relacionaba la existencia de un sindicato nacional con los bajos niveles de aprovechamiento escolar. Casi treinta y dos años después, la descentralización educativa es un hecho y sus resultados son un rotundo fracaso. Por supuesto, ninguno de los tecnócratas que la impulsó ha tenido que rendir cuentas de este descalabro. Ellos mismos, o sus herederos, son quienes

ahora, con los mismos argumentos del pasado, impugnan la educación pública en nombre de la calidad.

Durante todos estos años, la Coordinadora ha desempeñado un papel fundamental en la formación de un maestro que retoma las mejores tradiciones de la escuela rural mexicana: la educación socialista y el cardenismo. Sus integrantes han promovido la democratización del país desde abajo, el impulso a una educación alternativa, la formación de organizaciones populares, la resistencia al neoliberalismo, la defensa de la educación pública y la lucha por la liberación nacional.

Poco a poco, los maestros democráticos han comenzado a cuestionarse la función social de su trabajo. De la lucha por sus demandas más sentidas, de la solidaridad hacia otros contingentes en conflicto, han pasado a preocuparse de su materia de trabajo. La transición no es sencilla: de alguna manera implica el cuestionamiento profundo de sus pequeños privilegios. La subversión de la actividad docente implica que los maestros se conviertan en alumnos.

Muchos de esos trabajadores de la educación enseñan en condiciones muy difíciles a hijos de familias divididas por la migración, quienes sólo esperan llegar a jóvenes para irse al otro lado de la frontera; a niños que no se presentan en el aula la mitad del año porque deben ayudar a sus padres en los campos de trabajo en otros estados o dedicarse a las labores agrícolas; a muchachos con el estómago invariablemente vacío.

Dentro de la CNTE existe, desde su nacimiento, el más amplio pluralismo. Muchas posiciones y puntos de vista coexisten en su interior. Hace 31 años se debatía si formar un sindicato independiente o democratizar al SNTE, si impulsar la lucha a partir de un amplio programa o de unas cuantas reivindicaciones centrales. Hoy se discute con intensidad si lo adecuado es nombrar direcciones paralelas a las del sindicato oficial, o si lo conducente es insistir en la combinación entre lucha estatutaria y movilización de masas.

Los maestros democráticos llevan ya más de tres décadas caminando carreteras y acampando frente a edificios públicos. Se niegan a arriar sus banderas de lucha y a olvidar sus muertos. Para sus enemigos, merecen un cero en conducta. Sin embargo, en las aulas y en las calles se han forjado a sí mismos. Ellos desempeñan un papel central en la lucha por un México distinto. Cumplen con un papel de primer orden en la generación y divulgación de un sentido ético-político alternativo hacia las clases subalternas. A lo largo de todos estos años han sufrido una metamorfosis profunda. Han cambiado como gremio y como profesionales; de paso, han transformado el país.

Una Coordinadora, dos caminos

La vida gremial del magisterio a partir de 2008 ha estado marcada por hechos complejos e intensos. Arriba, por la anomia de la vida sindical, la ofensiva de la derecha empresarial contra la educación pública y la sucesión presidencial de 2012. Abajo, por la revuelta magisterial contra la ACE y el nombramiento de un Comité Ejecutivo Nacional Democrático (CEND) no aceptado ni reconocido oficialmente por la Coordinadora.

En la cima del sindicato, después de las movilizaciones de cuatrocientos mil maestros contra la Alianza, Elba Esther Gordillo redujo la vida sindical institucional a su mínima expresión. No quiere abrir la puerta a sorpresas desagradables facilitando la realización de reuniones. Simultáneamente, ha comenzado a romper su alianza con el gobierno de Felipe Calderón y se ha acercado al PRI, aliada con Enrique Peña Nieto.

En el movimiento democrático se ha abierto la posibilidad de un cisma. Una parte de la Coordinadora ha impulsado la formación del CEND, mientras otra se opone a esa táctica. El debate interno es muy fuerte y en ocasiones, amargo.

El Comité Ejecutivo Nacional Democrático

En la Sala de Armas de la Magdalena Mixuca, en la ciudad de México, el 11 y 12 de julio de 2008 se efectuó el primer Congreso Nacional de Bases. Participaron 1,514 delegados de 35 secciones a nivel nacional. Significativamente, no asistieron los representantes de Oaxaca, Chiapas y la Sección 9 Democrática.

Allí se acordó nombrar un Comité Ejecutivo Nacional Democrático (CEND), paralelo al dirigido por Elba Esther Gordillo. El comité traslada a nivel nacional la experiencia seccional generada por los maestros de Michoacán, Tlaxcala, Puebla, las dos Baja California, Zacatecas y Guerrero.

Artemio Ortiz Hurtado, dirigente de la Sección 18, propuso que el comité alterno se constituyera “como el máximo órgano de gobierno hacia la democratización del SNTE, lucha que siempre se deberá dar en el interior del propio sindicato para disputar la relación laboral sindicato-patrón”, lo que deja fuera la posibilidad de formar una organización independiente.

Tras dos días de análisis y discusión del proyecto sindical, educativo y alternativo de nación, el michoacano Sergio Espinal García fue nombrado secretario general, a pesar de que

algunos sectores habían acordado impulsar la elección del guerrerense Víctor Echevarría. Se eligieron, además, otras 38 carteras, todas por un periodo de tres años, a ser ratificadas en año y medio. Para su sostenimiento se propuso aportar una cuota de 10 pesos. Los delegados llamaron a luchar por el rescate del SNTE, no a salirse de sus filas.

El Congreso acordó como ejes de acción el restituir el poder de las bases para que participen en los grandes asuntos de la agenda nacional y gremial, el ejercicio de asambleas regionales, que son las células de la organización, integrarse a la lucha de liberación nacional, así como seguir trabajando en el diálogo nacional.

En su primera intervención como dirigente nacional, Sergio Espinal llamó a los maestros a no decaer en su lucha y a enfrentar las políticas neoliberales del gobierno. “Vamos –dijo– en contra de Elba Esther, en contra de las políticas que atentan contra el pueblo, no tiene fuerza en la base, si hiciéramos un referéndum nacional la mayoría la rechazaría, ella no representa al sindicato”.

Sergio Espinal nació en el municipio de Maravatio. Estudió en la Normal Rural de Tiripetio. Durante más de veinte años fue maestro de base. En 2002 fue elegido secretario general de la Sección 18, cargo que ocupó hasta noviembre de 2005.

El comité nacional alterno inauguró una nueva etapa de lucha del magisterio disidente. Desde que se fundó la CNTE, sus integrantes han ensayado las más diversas tácticas de lucha para democratizar su sindicato, con resultados desiguales. Pero, ante la cerrazón de casi todas las puertas de lucha institucional, una parte del movimiento decidió ensayar una nueva vía.

Para algunos de sus promotores, el nombramiento de una dirección nacional alternativa retoma el camino andado por los profesores de primaria de la ciudad de México entre 1956 y 1960 con el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). Para diversos analistas la nueva experiencia es similar a las Comisiones Obreras, la oposición gremial de base formada durante el franquismo en España para enfrentar al sindicato vertical, uno de los pilares de la dictadura.

Casi un mes después de constituido el CEND, los maestros de Morelos se fueron a la huelga.

Morelos en primera persona

Nuestro paro duró 79 días. Rechazamos la Alianza por la Calidad de la Educación. Dijimos ¡No! a la Alianza. Participamos

23 mil maestros en el estado. Lo estallamos el 18 de agosto de 2008, nada más comenzar el ciclo escolar, y lo levantamos el 6 de noviembre.

Nuestra lucha no surgió de una convocatoria de la CNTE ni, mucho menos, del SNTE. Es cierto que los de la Coordinadora siempre hemos tenido presencia entre los maestros del estado, incluso hemos sido mayoría. Pero ese no fue el caso ahora. Nuestro movimiento nació desde abajo, de un momento a otro. Surgió del hartazgo de los maestros de base.

El descontento se fue acumulando poco a poco. El 15 de mayo nos enteramos del nuevo proyecto educativo del gobierno. Elba Esther, Felipe Calderón y los gobernadores se reunieron para entregar la medalla “Ignacio Manuel Altamirano” y anunciaron la ACE. Una semana después marchamos en Cuernavaca para protestar contra la nueva Ley del ISSSTE y para detener los descuentos de las nuevas cuotas.

José Luis Martínez, secretario de Educación del estado, dijo que las plazas del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos serían asignadas mediante exámenes de oposición. Nuestra costumbre era que la mitad de las nuevas plazas las cubría el Instituto, y la otra mitad se le daban al sindicato, para los hijos de los profesores que se jubilaban.

El 27 de julio Josefina Vázquez Mota y Elba Esther firmaron el convenio para la implementación del Examen Nacional para maestros de Nuevo Ingreso. El examen se realizaría el 11 de agosto. Los charros de la sección pidieron prorrogar los exámenes porque el gobierno estatal no le había pagado a varios profesores, pero no les hicieron caso. En Morelos se ofrecieron apenas 50 plazas y 300 horas/semana/mes. Apenas el 5% de los aspirantes obtendrían una plaza. Las asociaciones patronales aplaudieron la medida.

El 9 de agosto Elba Esther se quejó de las normales. Dijo que eran fábricas de desempleados y que había que convertirlas en escuelas de turismo y en institutos tecnológicos.

El 12 de agosto los maestros de la secundaria Benito Juárez de Jojutla marcharon contra la ACE. Convocaron a una manifestación para el 9 de septiembre en Cuernavaca.

En los Cursos de Formación Docente que se llevaron a cabo del 13 al 15 de agosto nos dimos cuenta del malestar que existía entre los compañeros. Allí nos entregaron una guía sobre la Alianza. El 14 nos enteramos de los resultados del examen de admisión: el 67% de los aspirantes lo reprobaron.

En los Cursos nos informaron que como había variado el modelo de talleres a cursos de formación nos harían una evaluación. Nosotros sabíamos que se iba a negociar un periodo de transición para la ACE. Nos preocupó, sobre todo, que para continuar nuestra carrera docente se nos quisiera certificar. El

cohete tronó. Nos salimos de los cursos y nos fuimos a las oficinas del sindicato. Les exigimos a los líderes rechazar la Alianza. Los antimotines nos cerraron el paso. Las puertas del local sindical estaban cerradas. Nos dijeron que el secretario general estaba fuera de la ciudad. Nos indignamos. Abrimos la puerta y nos metimos a las oficinas. Los dirigentes sindicales nos ignoraron.

Nos juntamos en el auditorio. Destituimos al comité seccional y a Elba Esther y exigimos abrogar la Alianza. Unos ocuparon el local sindical y otros fuimos al Palacio de Gobierno. Cada vez llegaban más y más compañeros. Otros maestros se fueron al Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos. Las autoridades los corrieron. Ellos quemaron las guías. Nos juntamos en el Zócalo más de 3 mil profesores. Convocamos a una marcha para el día siguiente.

El 15 de agosto marchamos en Cuernavaca más de 15 mil trabajadores de la educación. Tres días después paramos y volvimos a manifestarnos desde tres puntos distintos. Ya no regresaríamos a clases.

Durante 79 días organizamos marchas, plantones y bloqueos. Muchos padres de familia se unieron al movimiento. Las autoridades se cerraron al diálogo. Elba Esther tuvo que hacerse cargo personalmente de las operaciones contra nuestro movimiento. No cobramos nuestros salarios y varios compañeros fueron cesados. Varios maestros fueron amenazados e intimidados por teléfono. Desde el gobierno y desde los medios electrónicos se promovió la confrontación con grupos, empresarios y asociaciones civiles que giran en la órbita del PAN.

El gobernador del estado trató de poner a los padres de familia en nuestra contra. Utilizó asociaciones fantasmas y dirigentes de membrete. El tiro le salió por la culata. Los docentes convocamos a los familiares de nuestros alumnos y les explicamos las razones de nuestro movimiento. En la mayoría de los casos se solidarizaron con nosotros.

El dirigente de El Yunque José Guillermo sostuvo que buscamos “desestabilizar al gobierno federal; cierran carreteras, toman casetas y oficinas de gobierno, realizan acciones delictivas y violentas, como hemos visto en los medios de comunicación, para que sea necesaria la fuerza de la autoridad y tener la bandera contra la represión”.

Según el presidente de la asociación Mejor Sociedad, Mejor Gobierno, nuestro movimiento coincidía con la lucha de Andrés Manuel López Obrador. “La estrategia de fondo —aseguró— es la misma: que fracase la reforma energética; que fracase la Alianza por la Calidad en la Educación. Los ejecutores son los violentos, los autores intelectuales son los grandes titiriteros del viejo sistema político con miras a una regresión del país por vía democrática”.

Juan Manuel Hernández Delgado, presidente del Consejo Coordinador Empresarial (CCE), denunció que habíamos sumado a nuestra protesta a grupos de choque como el Frente Popular Francisco Villa (FPFV), el Ejército Popular Revolucionario (EPR), simpatizantes comunistas y partidos políticos como el PRD y el PRI, “cuyos intereses radican en la desestabilización de la sociedad morelense”.

En Morelos existe una compleja situación social. En regiones del estado, como el oriente, sobrevive en las comunidades una tradición viva de lucha zapatista y jaramillista. A pesar de los intentos por erradicarla, la labor progresista de las comunidades cristianas de base perdura entre la población. Parte de esa experiencia viva de lucha se ha expresado hoy en protestas contra la urbanización salvaje que avanza sobre las tierras de los pueblos, en defensa del agua y contra los basureros. Ellos se solidarizaron muy pronto con nosotros. Nuestro movimiento les permitió expresar su propio malestar. Los distintos descontentos se trenzaron.

El 7 de octubre realizamos bloqueos carreteros. Fuimos brutalmente desalojados por la policía local y federal y las tropas del 24avo. Batallón radicado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos.

El 7 de octubre la Policía Federal entró en el poblado de Tres Marías. El miércoles 8, se siguió a los pueblos de la zona oriente. Ese mismo día por la noche los militares intentaron desbloquear la vía Cuautla-Jojutla, sin embargo los habitantes de Xoxocotla repelieron a la fuerza pública. Durante casi dos horas los uniformados se enfrentaron con jóvenes, hombres y mujeres que respondían con llantas incendiadas, piedras y cohetes. Al mediodía del 9, llegaron mil 200 militares, 5 helicópteros que aventaban gas lacrimógeno, además de 4 tanquetas y camionetas Hummer para romper el bloqueo.

Se allanaron casas de manera ilegal, sin orden judicial y con violencia para intimidar, golpear y detener a los habitantes. Se torturó a detenidos haciéndolos caminar sobre las brasas ardientes y cristales rotos que habían quedado en la confrontación. Se usaron tanques antimotines artillados y helicópteros militares y armas de grueso calibre.

El seis de noviembre, después de 79 días regresamos a clases sin firmar ningún convenio con el gobierno estatal, ya que nunca presentó una ruta de solución acorde con nuestras demandas. Nuestro acuerdo interno fue organizarnos para una segunda etapa de lucha y que la ACE “no se aplicará en las escuelas del estado ni en ninguna modalidad donde se pretenda privatizar la enseñanza pública”. También resolvimos que “en ningún plantel de la entidad se aplicarán pruebas estandarizadas, como la Evaluación Nacional del Logro Académico en

Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA)”.

Nuestro movimiento estableció un compromiso con los padres de familia para rescatar el ciclo escolar, el cual “asumimos como profesores, y una vez que se consultó a los docentes de base”, afirmó Alejandro Trujillo, integrante de la comisión negociadora.

Dos líneas, una organización

El nombramiento del CEND abrió un nuevo terreno de confrontación dentro de la Coordinadora. Una parte importante del movimiento no está de acuerdo en la formación del nuevo comité. En los hechos, la decisión generó una dirección paralela a la de la Coordinadora, aunque sus integrantes forman parte de ella. Muchas decisiones y el espacio en la opinión pública fueron ocupados por el CEND, para molestia de quienes no están de acuerdo con la táctica.

En la iniciativa, el movimiento michoacano desempeñó un papel muy importante. Previamente, en la Sección 18 Democrática habían aflorado fuertes contradicciones entre la corriente de los ex secretarios generales Raúl Morón y Juan Pérez, y el colectivo conducido por Artemio Ortiz y Sergio Espinal. La corriente de Morón y Pérez negoció posiciones administrativas y legislativas en alianza con el gobernante PRD y fue seriamente cuestionada por la mayoría del movimiento. El rompimiento fue inevitable.

La campaña de los michoacanos por formar el Comité Ejecutivo Nacional creó fricciones con sus aliados más cercanos: Guerrero, Zacatecas y el Valle de México.

Durante las protestas de agosto-noviembre de 2008 en contra de la ACE, el Congreso Nacional de Bases estuvo muy activo. Ante la revuelta de los profesores de Morelos, Guerrero, Quintana Roo y Puebla, buscó construir una gran confluencia nacional.

El asunto del CEND fue intensamente debatido en el Noveno Congreso Nacional Ordinario de la Coordinadora, efectuado el 13 y 14 de mayo de 2008 en la ciudad de México. Allí se señaló que:

La CNTE aclara que como tal no forma parte de la convocatoria del I Congreso Nacional de Bases ni de su estructura conocida como Junta Nacional de Gobierno Sindical del SNTE. La firma de las secciones o movimientos sindicales que aparecen en la convocatoria es responsabilidad de quien emite la convocatoria y no de la CNTE.

Asimismo, estableció que:

la CNTE consecuente con los principios que le dieron origen y hoy mantienen su vigencia, reconoce que existe un sólo proyecto en sus planteamientos: la democratización del SNTE, la educación y el país; mismo que se ha plasmado en los resolutivos de todos sus congresos nacionales; por lo tanto no convoca ni avala el primer congreso nacional de bases al no ser un acuerdo nacional, mas es respetuosa de los planteamientos y aspiraciones de otros proyectos, lo que necesariamente implica el llamado a cualquier contingente a respetar nuestra estructura toda vez que pretenda utilizar su prestigio para fines ajenos a ella e implique el debilitamiento y mine su fortaleza.

En la misma dirección debatió el Décimo Congreso Ordinario de la CNTE, efectuado del 17 al 19 de diciembre de 2010. En resolutivo señaló que “la CNTE no reconoce el paralelismo del Comité Ejecutivo Nacional Democrático como táctica de lucha, ya que éste no está contemplado dentro de los resolutivos que han emanado de sus distintos congresos”.

Sin embargo, los participantes reconocieron la vigencia de la CNTE como única alternativa de unidad, organización y lucha de los trabajadores de la educación democráticos del país; asimismo, ratificaron su permanencia y militancia en sus filas, reconociendo que no existe otra figura que represente su dirección política, más que las estructuras que durante tres décadas han construido a través de nuestros órganos de toma de decisión.

En el entendido de que la CNTE no es otro sindicato ni otro Comité Ejecutivo Nacional, sino una organización de masas que lucha al interior del SNTE por su democratización, la Coordinadora reafirmó su compromiso de la unidad y el fortalecimiento de su Dirección Política Nacional.

El conflicto interno ha subido de tono. El día 26 de marzo de 2011, en la ciudad de San Luis Potosí, durante la realización de la Asamblea Nacional Representativa (ANR) de la CNTE, se suscitó un enfrentamiento. Según la Comisión Política Nacional de la Coordinadora, los promotores del CEND han intentado, desde el interior y exterior, fracturar a la CNTE. La Coordinadora reconoce la existencia del “movimiento de bases” y su legítima aspiración de constituirse en CEND, pero no comparte esta táctica. Esta definición no está sujeta a ningún tipo de negociación.

Según la Comisión, la táctica del Movimiento de Bases y su CEND ha provocado fracturas en la Sección 31 Demo-

crítica de Tlaxcala y en Morelos, Puebla y San Luis Potosí, sólo por citar algunos.

Asimismo, en una maniobra para tender puentes en el magisterio michoacano, la Comisión manifestó un profundo respeto y reconocimiento a la tradición de lucha y combatividad de las bases democráticas y al Comité Ejecutivo Seccional Democrático de la Sección 18, que encabeza Jorge Cazares.

Una curiosa alianza

El martes 21 de abril de 2010, en las mismas oficinas en las que miles de maestros acusaron a Elba Esther de asesinar a Misael Núñez Acosta, la *maestra* se reunió con el secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio. Se llamaron amigos y colegas. Y dos días después, junto a Felipe Calderón, en una ceremonia efectuada en una escuela del Estado de México, en un discurso en el que pronunció once veces la palabra “presidente”, la profesora Gordillo dijo al mandatario: “sin rubor, sin duda, sin complejos, le decimos que somos sus aliados”.

Curiosa alianza, en las horas previas a las elecciones presidenciales de 2012, en las que Elba ha decidido apoyar a Enrique Peña Nieto. Varios indicadores ponen en duda que sea tan fuerte y estrecha como propala a su alrededor y como muchos comentaristas repiten. Por supuesto que existe para frenar el avance de la disidencia magisterial o para flexibilizar y privatizar la educación pública, pero, en otros aspectos, tiene un nivel de profundidad mucho menor que el que la *teacher* presume.

La alianza está en entredicho. Todavía como dirigente nacional blanquiazul, Germán Martínez convocó a una batalla cultural frente al PRI, la vieja política y el México autoritario. Uno de los ejemplos que citó sobre lo que no puede admitirse fue, precisamente, lo que sucede con el SNTE.

Por lo pronto, la prensa de derecha divulga, *de a tiro por viaje*, información contra Elba Esther Gordillo y el sindicato magisterial proveniente de filtraciones de círculos gubernamentales. Escándalo tras escándalo, la reputación de la *maestra* en la opinión pública es cada día peor, a pesar de todo el dinero que invierte en maquillarla.

Con la sucesión presidencial en puerta, la relación entre la profesora Gordillo y la administración de Felipe Calderón se ha vuelto crecientemente espinosa. Divisando el hundimiento del buque panista, Elba Esther se alista para amarrar compromisos con el partido de donde fue

expulsada, mientras que, sus todavía aliados, se preparan para cobrarle cara la afrenta.

Mientras tanto, ha apostado por ahogar la vida sindical. Dentro del SNTE no hay congresos, foros, reuniones ni seminarios. Todo se maneja por la vía del arreglo en corto, de los telefonazos que dan órdenes.

Magisterio capitalino: la ruta de los tribunales

El 14 de agosto de 2010, Elba Esther Gordillo recibió un descuentón en la ciudad de México: en un hecho inédito, los dirigentes magisteriales de los maestros de primaria, preescolar y educación especial del Distrito Federal, que ella impuso, fueron desconocidos por las autoridades.

El Tercer Tribunal Colegiado en Materia del Trabajo del Primer Circuito modificó la resolución del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje y lo obligó a revocar la toma de nota del comité de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El 13 de septiembre, el tribunal burocrático dejó firme la revocación de dicho reconocimiento, ganado en una fase previa del juicio de garantías.

Los líderes espurios de la Sección 9 son un pequeño ejército de unas cuatrocientas personas que tienen sus plazas liberadas para realizar gestiones sindicales y hacer trabajo político electoral a favor del Panal. La revocación de la toma de nota es un triunfo del magisterio democrático. La historia viene de atrás.

El 1 de julio de 2008, Elba Esther impuso un comité espurio, mediante el sencillo procedimiento de incumplir la convocatoria, falseando la elección de delegados y simulando la realización de un congreso a escondidas y por ende, sin la presencia de la mayor parte de los representantes. El 9 de septiembre de ese año, el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje, concedió la toma de nota al comité gordillista, encabezado por María Teresa Pérez Ramírez.

Ante la ilegalidad y las evidentes irregularidades en el nombramiento del comité espurio, los maestros democráticos interpusieron una demanda ante el TFCA el 14 de julio de 2008. Cuando se dio la toma de nota a los *charros*, el 2 de octubre presentaron el amparo indirecto, que se sobreescribió. Por ello, el 27 de enero de 2009 promovieron un amparo en revisión, que el Tercer Tribunal Colegiado en Materia del Trabajo del Primer Circuito concedió el pasado 17 de junio. De allí proviene la decisión que modifica la

resolución del TFCA y lo obliga a revocar la toma de nota del comité espurio.

Aunque, en clara complicidad con el Comité Nacional del SNTE las autoridades educativas locales han incumplido con el fallo, la decisión legal abrió un camino nada despreciable en la lucha por democratizar al SNTE. Retirarle la toma de nota a un comité espurio del sindicato magisterial es un hecho inédito.

Los trabajadores de la educación de la Sección 7 de Chiapas y de Baja California, que fueron víctimas de *charrazos* similares a los de sus compañeros de la ciudad de México, interpusieron demandas legales muy parecidas.

Ajuste de cuentas

En 2007, Jorge Hank Rhon, alcalde de Tijuana, fue postulado por el PRI y el Partido Verde como candidato a la gubernatura de Baja California. El aspirante, enemigo jurado de Elba Esther, provocó que ella hiciera de la campaña electoral en la entidad un campo de batalla. Lo sucedido en las secciones sindicales del SNTE de Baja California, antes, durante y después de los comicios no fue ajeno a este pleito.

Por principio de cuentas, la *maestra* convocó a la realización, en esa entidad, del 23 Consejo Nacional Extraordinario en julio del año 2007. De esta manera, además, sólo tuvo que cruzar la frontera desde su residencia en San Diego, California, para asistir al evento. Aunque formalmente la reunión tuvo como objeto analizar y debatir los desafíos del sindicato y los retos que enfrenta México para transformar la educación nacional, reformar las instituciones del Estado, consolidar la vida democrática del país y construir una nueva etapa de desarrollo con crecimiento económico, se trató, en los hechos, de formalizar la declaración de guerra contra Hank Rhon.

El 2 de agosto, la profesora Gordillo llegó a Tijuana para reunirse con cerca de ochocientos maestros traídos desde diversos estados del país y afinar la operación electoral del SNTE y del Panal, en apoyo al candidato del PAN. Su línea fue impedir que “los rojos” (los hankistas) ganaran la elección el siguiente domingo.

“Los rojos –dijo Gordillo a sus operadores electorales– representan la delincuencia y la corrupción. Y aunque los azules son soberbios y prepotentes, en esta ocasión Nueva Alianza aún no tiene la fuerza para contender sola y ganar la elección. Por eso vamos en alianza con los azules”.

“Quienes militamos en Nueva Alianza –afirmó– tenemos claro que ni los rojos ni los azules son una opción, pero tenemos que elegir en esta coyuntura”.

Enfrentada durante años con el gobernador Ernesto Ruffo, el primer mandatario panista en la historia del país, tuvo que hacer malabares para justificar la alianza con el blanquiazul. En su discurso asoció a la derecha con Porfirio Díaz, y al conservadurismo, con el PAN, pero defendió una parte de la historia del ex dictador, de quien dijo: “Estoy segura: alguna vez sus restos regresarán al país. No somos panistas porque no somos conservadores, pero estamos en una coyuntura especial”.

Finalmente, el candidato blanquiazul José Guadalupe Osuna ganó la gubernatura con relativa holgura. La movilización gordillista fue clave en su triunfo. Sin embargo, el presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PAN, Manuel Espino Barrientos, rechazó que su partido le debiera algo a la *maestra*.

Nada, absolutamente nada –dijo al ser interrogado sobre su deuda con la dirigente magisterial–. Elba Esther no fue parte de este esfuerzo, no fue parte de esta alianza, hicimos una alianza con el partido Nueva Alianza, quien tiene muchísimos maestros que fueron a Baja California, como fueron cientos de personas de diversas partes a apoyar al PRI.

Los amigos de Elba Esther

Elba ha tejido una compleja red con otros partidos políticos que, sin el menor empacho, postulan candidatos escogidos por ella. Un recuento provisional arroja los siguientes datos: en 2006 obtuvo 39 cargos de elección popular entre diputaciones federales y locales y presidencias municipales. En los comicios estatales de 2007 y 2008 alcanzó 42 curules y alcaldías. Se trata de alianzas desprovistas de toda ideología, funcionales para alcanzar sus objetivos inmediatos.

Los recursos que administra, en parte a través de fideicomisos y convenios, son cuantiosos, y muchos de ellos, inauditables. A través de éstos, en 2007 le fueron destinados 13,500 millones de pesos, equivalente al subsidio otorgado a la UNAM. Entre los fideicomisos se encuentran: Fondo de Retiro de Maestros, y Programa de Tecnologías Educativas y de la Información; Programa Especial de Financiamiento a la Vivienda para el magisterio (VIMA).

Como dicen los abogados: a confesión de parte, relevo de pruebas. A fines de 2010, el profesor Humberto

Moreira, entonces mandatario de Coahuila, afirmó en el marco de su quinto informe de labores: “Todos somos amigos de la maestra Elba Esther. Es amiga del Presidente, de gobernadores, del magisterio, de muchos miembros del gabinete y hasta de Marcelo Ebrard”. Aseguró que ella “es la dirigente de la organización sindical a la que yo también pertenezco”.

La declaración del profesor Moreira no tendría mayor importancia a no ser por un pequeño detalle: en ese momento él era ya precandidato para dirigir el PRI y la maestra fue expulsada de sus filas el 13 de julio de 2006.

La relación entre Humberto Moreira y Elba Esther va mucho más allá de una simple nimiedad. El actual dirigente del PRI forma parte del proyecto político de la lideresa sindical. El que haya llegado a la dirección de ese partido tiene como telón de fondo la alianza pactada por ambos con Enrique Peña Nieto. La maestra se comprometió a apoyar las aspiraciones presidenciales del gobernador del Estado de México.

Con 2012 en el horizonte, la profesora Gordillo ha comenzado a desmarcarse del gobierno de Felipe Calderón. Es en este contexto que se enmarca el pulso entre los dirigentes del SNTE y el secretario de Educación Pública. “Alonso Lujambio parece más preocupado en buscar la Presidencia de la República que en mejorar la calidad de la enseñanza”, dijo Elba Esther el 3 de septiembre de 2010. El gobierno federal reviró divulgando información en la prensa nacional sobre la maquinaria electoral del sindicato y organizando una campaña para responsabilizar al sindicato de los problemas de la educación nacional.

Pero es cierto que Elba Esther posee muchos amigos. Tres de ellos son su debilidad, sus amores blindados ante cualquier venganza o resquemor: Esteban Moctezuma, Marcelo Ebrard y Jorge G. Castañeda. Y como obras son amores y no buenas razones, el ex secretario de Relaciones Exteriores foxista y Héctor Aguilar Camín tuvieron las puertas abiertas del sindicato para presentar su libro *Un futuro para México*. Y Mario Delgado, secretario de Educación del gobierno de la ciudad de México y delfín de Marcelo Ebrard para la jefatura de gobierno, tiene como asesor al ex diputado del Partido Nueva Alianza Xih Tenorio, uno de los hombres de confianza de la maestra.

Elba Esther es gran amiga de Rafael Moreno Valle, el gobernador de Puebla. En mucho debe su triunfo a ella. Sin embargo, también tiene una buena relación con Mario Marín,

el mandatario saliente. Tanto así que un día después de la derrota, ella habló con Marín para decirle: “Gobernador, sigo siendo su amiga”. Y, consecuente con su oferta, sirvió de anfitriona del primer encuentro que el pasado 30 de agosto tuvieron el gobernador entrante y el saliente en la ciudad de México.

Un indicador de las redes de la maestra fue la respuesta pública ante el fallecimiento de su madre, la maestra rural Estela Morales Ochoa, el 23 de julio de 2009. Durante muchos años, la fiesta más esperada entre los allegados de Elba Esther fue la del cumpleaños de su progenitora, celebrada cada 20 de noviembre.

La muerte de la señora Morales Ochoa se convirtió en un acontecimiento político por la variedad y el número de manifestaciones de duelo y solidaridad con la lideresa del SNTE. Su funeral fue una muestra de influencia y poder, tanto por quienes asistieron a la funeraria como por las esquelas que se publicaron. Estuvo presente el presidente Calderón, con gran parte de su gabinete, así como empresarios, gobernadores, legisladores, e integrantes del mundo artístico y periodístico.

Aunque muchas condolencias se expresaron en privado, el número de esquelas divulgadas en los cuatro diarios de mayor circulación nacional fue notable. Más aún si se le compara con las defunciones de personajes políticos relevantes. Cuando murió la esposa de Enrique Peña Nieto aparecieron 440 recuadros de luto. Cuando falleció Juan Camilo Mouriño se publicaron 381. En este caso se difundieron 132 esquelas.

Los gobiernos estatales publicaron 26 esquelas. Una misma administración estatal pagó varias condolencias públicas. Por ejemplo, Campeche y Nuevo León sacaron cuatro cada uno. Tamaulipas y Chiapas pagaron tres. Coahuila, Sinaloa y Nayarit, dos. Querétaro, Morelos, Puebla, Estado de México, San Luis Potosí y Tabasco publicaron una cada quien. Nueve de los gobiernos eran priístas, tres panistas y uno perredista. Varios gobernadores y sus esposas expresaron su duelo a título individual en 32 necrológicas. Algunos lo hicieron en varios periódicos de manera simultánea.

Donde Elba Esther no parece tener muchas amistades es en el mundo sindical. De un total de 20 esquelas, solamente tres no fueron pagadas por el SNTE: ferrocarrileros, petroleros y Sedeso.

Compañías aseguradoras publicaron diez esquelas. No es raro. La contratación de seguros para los maestros

afiliados al sindicato es un gran negocio del que participan tanto empresarios como líderes sindicales.

Por interés, convicción o temor, Elba Esther tiene muchos amigos en el poder. No obstante, es incorrecta la afirmación de Humberto Moreira en el sentido de que todo mundo es amigo de la maestra. Al comenzar 2011 sus bonos en el gobierno federal estaban a la baja a raíz de su alianza con Peña Nieto. Pero donde la situación es peor es entre el magisterio democrático. Allí, miles y miles de maestros la detestan.

Cosecha fructífera

Las elecciones locales del cuatro de julio de 2010 fueron una muy interesante muestra de la forma de hacer política de Elba Esther Gordillo. Aliada indistintamente al PRI o contra el PRI, dependiendo el caso, poniendo siempre por delante el pragmatismo por sobre cualquier cuestión ideológica, en estos comicios conquistó posiciones significativas. Ciertamente, lo que estaba en juego no era su futuro, sino el de Enrique Peña Nieto y el de quienes apostaron a las alianzas electorales entre el PAN y el PRD, pero ella se metió a la coyuntura para cosechar capital político. Y lo logró.

A la hora de la verdad, ella resultó ser una de las ganadoras de la jornada electoral. En Sinaloa, Chihuahua, Tamaulipas, Zacatecas, Durango, Hidalgo, Aguascalientes y Quintana Roo se sumó al PRI. Ganó en todas, salvo en Sinaloa. En Tlaxcala, Oaxaca y Puebla, apoyó a las coaliciones con el PAN y el PRD; perdió en una.

Además, el Panal colocó a 39 diputados en los 15 estados que renovaron su Congreso local y postuló a 337 candidatos a presidente municipal que ganaron la elección (333 en coalición y 4 sólo por el Panal).

Nada mal para sus ambiciones.

Ciertamente, fue derrotada en Veracruz y Sinaloa, que eran importantes para sus ambiciones, pero ganó Puebla. Jesús Vizcarra, su candidato en Sinaloa, salió reprobado, y con él, las aspiraciones del yerno de la maestra, Fernando González, de hacerse senador y aspirante a la gubernatura. Lo mismo sucedió con su allegado Miguel Ángel Yunes, en Veracruz. En cambio, la profesora alcanzó una destacada victoria en Puebla, apoyando al ex priísta Rafael Moreno Valle, su aliado y protegido.

Una foto da cuenta de esa alianza, tejida años atrás. Fue tomada durante la fiesta del cumpleaños 40 de Rafael

Moreno Valle, en la cual la maestra fue invitada especial. Sonrientes ambos, parecen madre e hijo. Allí Elba Esther declaró sobre el futuro candidato: “Es un extraordinario amigo, un gran político, alguien que está en mi corazón y en mi inteligencia [...] le deseo que sus sueños de servicio sean para bien de todos”.

Entrevistado por *La Jornada de Oriente*, Moreno Valle dijo sobre Elba Esther, visiblemente incómodo:

Yo veo mi relación personal que reconozco y acepto con mucho orgullo [...] Nunca voy a negar a mis amigos [...] Sería demencial no tener una relación con alguien que tiene el mayor número de agremiados en América Latina y que representa un aspecto importante en el desarrollo del estado [...] Hay algo que yo le reconozco mucho a la maestra, que es su valentía. Porque yo le comenté unos días antes de que se diera la votación que la reforma hacendaria [de 2007] no iba a ser aprobada y que iba a ser un alto costo político para ella, corría un riesgo [...] Ella siempre me dijo: “Son asuntos que son circunstancias donde uno tiene que tomar una definición, y mi definición es tratar de hacer lo que más le convenga al país, y si esto es lo que técnicamente le conviene al país, lo voy a hacer, estoy dispuesta a pagar cualquier costo”. Entonces desarrollamos una relación de amistad [...] Por supuesto que le tengo aprecio, reconocimiento y aprendí de la maestra cuando fuimos diputados y hemos logrado construir una relación de amistad. Yo espero que podamos trabajar a favor de Puebla.

El triunfo poblano permitió a Elba consolidar una gubernatura desde la cual operar en el bazar electoral de 2012 con mayor autonomía. Con él refrendó, frente al resto de la clase política, su músculo y su capacidad de operación electoral.

El fantasma de 2006

El 15 de febrero de 2012, el fantasma de 2006 regresó a Oaxaca. Durante siete horas, en la capital del estado, se enfrentaron maestros democráticos e integrantes del movimiento popular con policías federales y locales. Al día siguiente, miles de profesores pararon actividades y tomaron carreteras. Denunciaron la represión y exigieron la renuncia de varios funcionarios públicos locales.

Hasta las ocho de la noche del 14 de febrero, los trabajadores de la educación, agrupados en la Sección 22 del SNTE, se encontraban en relativa calma. Pero un hecho los indignó: el decreto presidencial que exime de impuestos el pago de colegiaturas de escuelas privadas. Para ellos era la demostración del desprecio del gobierno federal hacia la educación pública.

El 15 de febrero Felipe Calderón visitó Oaxaca, a quien el magisterio declaró persona *non grata* en 2006. Fue la primera gira presidencial en la entidad desde el triunfo de Gabino Cué. El mandatario inauguró una filial de la Universidad Lasalle. Molestos, los maestros tomaron las calles de la ciudad y trataron de llegar al zócalo. La zona les fue vedada. La represión se cebó sobre ellos. Algunos respondieron. El choque recordó lo sucedido en 2006.

Se quiso presentar el conflicto como resultado de una provocación urdida entre el ex gobernador Ulises Ruiz y el magisterio estatal. Incluso, se propaló en medios de comunicación el trascendido de que el ex mandatario se encontró en Oaxaca con Azael Santiago Chepi, secretario general de la Sección 22. La reunión, por supuesto, nunca se realizó. Los maestros tienen una cuenta pendiente con Ulises Ruiz. Nunca pactarían con él. Una de sus principales demandas es el establecimiento de una fiscalía y una Comisión de la Verdad que investigue la represión de 2006 y castigue a los responsables.

Más aún, todo apunta a que existe un acuerdo entre el mandatario saliente y el entrante, en el cual se le han dado al ex gobernador garantías de que no será juzgado. Una prueba de ese acuerdo es que, a pesar de que la coalición partidaria que llevó a Gabino Cué a la gubernatura es mayoría en el Congreso local, se le entregó al PRI la comisión más importante en la Cámara.

El enfrentamiento se produjo por otras razones. Entre ellas se encuentran: el alejamiento del gobierno estatal de lo que sucede con los profesores; el distanciamiento de Gabino Cué de las fuerzas populares que lo llevaron a la gubernatura del estado; el nerviosismo y la intolerancia de los encargados de la seguridad presidencial hacia las expresiones de descontento popular con el mandatario; la pretensión de hacer entrar triunfalmente en Oaxaca a Felipe Calderón, a pesar del enorme descontento magisterial en su contra, exacerbado por la exención en el pago de impuestos por colegiaturas, y la falta de solución a los problemas que provocaron el surgimiento de La Comuna de Oaxaca en 2006. Flotando

en las nubes del triunfo, el gobernador fue incapaz de operar abajo. El conflicto provino de dos meses de descuido, parálisis, omisiones y desestimación de las fuerzas sociales en la entidad.

Engolosinado con el triunfo, ocupado en halagar a los grupos de poder local, y decidido a quedar bien con Los Pinos a como dé lugar, Gabino Cué perdió el contacto con la Sección 22. No tiene el pulso de lo que sucede en el magisterio, ni sabe cómo tratar con los maestros. Al tomar posesión en diciembre del año pasado nombró un gabinete de cuates y de cuotas, prototipo del priísmo más rancio, que dejó muy mal sabor de boca entre sus votantes. Le dio al PAN un peso político que nunca ha tenido en la entidad. Y, traicionando a la base principal de sus votantes, que son claramente anticalderonistas, se puso de tapete ante el gobierno federal.

El descalabro de la gira de Felipe Calderón en Oaxaca tuvo como respuesta una intensa campaña de prensa para desprestigiar al magisterio estatal y a su secretario general. Se publicó que Ulises Ruiz entregó doce millones de pesos a la Sección 22, cuando lo que hicieron diversos funcionarios del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) fue dar dinero a una delegación, la D-III-IV, que agrupa a los burócratas de la educación de la entidad, para sus celebraciones. Los maestros respondieron a las calumnias exigiendo una auditoría. Para complicar aún más las cosas, el 14 de julio desapareció el maestro Carlos René Román.

Se acusó a Azael Santiago Chepi, el secretario general de la Sección 22, de no ser maestro y de ser *aviador*. Azael es un indígena zapoteco de la comunidad de San Andrés Solaga. Tiene una licenciatura en educación primaria y una maestría en educación elemental. Hijo de maestros, se educó en escuelas públicas y trabajó en telesecundarias de la región mixe. No pertenece a ninguna corriente o partido político. Forma parte de una nueva generación de líderes formados en las protestas de 2006.

En el magisterio oaxaqueño, los dirigentes están subordinados a la dinámica de la asamblea estatal. El movimiento trasciende a las personas. La dinámica asamblearia desde los centros de trabajo, con más de treinta años de funcionamiento, hace muy difícil que el poder se concentre en unas cuantas manos. Cuando en 2006, con muchos esfuerzos, el gobierno de Vicente Fox finalmente logró cooptar a Enrique Rueda, el entonces secretario general, la lucha no se detuvo.

Gabino Cué ganó la gubernatura con una votación histórica: 750,000 votos. Con su triunfo, cosechó años de lucha del pueblo y las organizaciones sociales oaxaqueñas. Si se empecina en darle la espalda a esa fuerza, lo sucedido el pasado 15 de febrero no será una casualidad, sino un anuncio de lo que viene.

Cambio de barco

El 13 de julio de 2006, Elba Esther Gordillo fue expulsada de las filas del PRI. Fue acusada de incurrir en conductas contrarias a los estatutos de ese instituto político, como apoyar la formación de un partido político antagónico y respaldar a candidatos de otras fuerzas políticas. Sin embargo, entre 2010 y 2011 retornó triunfalmente a dirigir, así sea por la puerta de atrás, al tricolor.

El primero de diciembre de 2010, tomó posesión como gobernador de Veracruz el priísta Javier Duarte. Elba Esther asistió a la ceremonia. Llegó tarde, se sentó cerca de César Duarte, gobernador de Chihuahua, de Beatriz Paredes y de Enrique Peña Nieto, su amigo y aliado. Al terminar la ceremonia, el nuevo mandatario jarocho saludó de beso a la maestra.

Tanto amor fue generosamente recompensado. A pesar de que el Partido Nueva Alianza (Panal) no apoyó al PRI en la entidad y que, por el contrario, se la jugó a fondo con su amigo Miguel Ángel Yunes y el PAN, el partido de Elba Esther obtuvo posiciones dentro del nuevo gobierno.

Por supuesto, la maestra niega que vaya a regresar al PRI. Entrevistada por Leo Zuckerman sobre su posible retorno, respondió:

No, no, no, nunca. Yo no me fui, yo no hice nada malo; yo sabía de algunas gentes que habían tenido conductas verdaderamente penosas. Yo lo que hice fue escribir, hablar, luchar por que el PRI se renovara, por que el PRI cambiara, y no está en mi agenda de vida personal volver al PRI. Ahora, no puedo obligar a los maestros que son priístas a que dejen de ser priístas...

Pero, la verdad, ni falta le hace retornar formalmente al partido si es capaz de manejarlo desde afuera. Hoy tiene una libertad y una capacidad de maniobra privilegiadas.

Aliada al PAN durante los dos sexenios, la maestra ha pactado ya con Enrique Peña Nieto. Así las cosas, la

coalición PRI-Panal-Partido Verde rumbo a 2102 camina sobre ruedas.

Elba Esther ha tejido una compleja red con otros partidos políticos que, sin el menor empacho, postulan candidatos escogidos por ella. Es el caso de Luis Maldonado, dirigente de Convergencia y personaje muy cercano a Esteban Moctezuma, de quien fue su secretario particular —una de las debilidades de la dirigente sindical—, quien ocupa la Secretaría de Educación Pública de Puebla, gracias a ella. Recientemente, en un torneo de halagos mutuos la maestra le reconoció a Maldonado su capacidad para conciliar los problemas entre los maestros cuando trabajó en la Secretaría de Educación Pública federal. Él respondió que la consideraba una mujer excepcional y una mexicana comprometida. “Ha participado activamente en los procesos de transformación más relevantes de las últimas décadas”, dijo.

La ruptura de Elba Esther Gordillo con Felipe Calderón es cada día más evidente. Aliada a Enrique Peña Nieto y con la mira puesta en el 2012, la maestra “radicalizó” su discurso. Después de casi tres años de no realizar eventos sindicales estatutarios, convocó a un consejo nacional extraordinario. Un año después del golpe gubernamental al SME, se solidarizó con los electricistas.

Viendo las barbas de su vecino cortar, la profesora Gordillo objetó que el gobierno otorgue la toma de nota a los sindicatos. El miedo no anda en burro. Su situación como líder vitalicia del SNTE es absolutamente ilegal, pues viola flagrantemente los numerales 43, 44 y 49 de los estatutos del sindicato. Elba Esther fue nombrada Presidenta del Comité Ejecutivo Nacional el 17 de marzo de 2004. Los estatutos señalan que el puesto durará cuatro años y no podrá ocupar “el mismo cargo ni otro ni en el mismo Comité”. Ella debió haber abandonado la presidencia en 2008, hace más de tres años. Si la autoridad laboral quisiera hacerlo, podría desconocerla legalmente.

Por si las moscas, la profesora Gordillo vela las armas. Y se prepara, con todo, a ganar las elecciones en el Estado de México del 3 de julio de 2011. Tiene a su disposición un impresionante ejército de maestros que no trabajan frente a grupo y que funcionan como operadores electorales.

Según cifras oficiales, las dos secciones del SNTE en el Estado de México (la 36 y la 17) cuentan con 556 comisionados sindicales. La cifra en la realidad es mucho mayor. Sólo en la Sección 36 hay más de tres mil profesores que no trabajan y se dedican de tiempo completo a activida-

des electorales. Formalmente, están adscritos como personal de apoyo en supervisiones, jefaturas de sector y jefaturas de departamento. En los hechos, cuentan con el permiso verbal de sus jefes para no laborar.

Elba Esther cuenta con puestos claves en la administración de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Valdemar Molina Grajeda, secretario general sustituto de la Sección 36 en el periodo 1985-88 es Director de Educación Básica y Normal. Héctor Ánimas Vargas, tesorero y secretario de Vivienda de distintos comités seccionales, es Director de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo.

Parte del ejército electoral del Panal está integrado por maestros que aspiran a ser directores, personal de nuevo ingreso que busca una plaza definitiva y profesores que necesitan favores. Están obligados a asistir a eventos electorales, ubicar posibles votantes casa por casa, convencerlos y obtener fotocopia de su credencial de elector.

Dentro de las escuelas, las huestes de Elba Esther trabajan de manera intensa, bajo las órdenes de los directores. Los maestros distribuyen en los salones de clase millares de volantes con el objetivo de que los niños los entreguen a sus padres, promocionando la compra de una despensa de “frutas, legumbres, abarrotes y verduras”. Al día siguiente, las madres deben llevar el dinero y su bolsa de mandado. Afuera de la escuela está el camión de Nueva Alianza en donde se adquieren los productos. En el volante se establecen tres tipos de precios: el paquete de legumbres y de verduras cuesta 10 pesos cada uno, el de frutas, 15, y los abarrotes, 30 pesos. Se advierte que en la compra de cualquier paquete, presentando el volante y la bolsa de mandado, obsequian un producto más.

En las aulas, el Panal y SNTE entregan cuadernos con la leyenda: “Mamá, sácate un 10. Vota por Nueva Alianza”, así como reglas que dicen: “Nueva Alianza, una propuesta que marca tu vida”.

La alianza entre Elba Esther Gordillo y Enrique Peña Nieto tiene una larga historia tras de sí. En los comicios de 2009, la maestra hizo alianza para la elección de presidencias municipales con el PRI, PVEM, PSD y Futuro Democrático. Compitió en alianza parcial con el PVEM, PRI y PSD en 40 distritos. El Panal obtuvo 6 diputados locales de un total de 75, aunque sólo uno de ellos de mayoría relativa. A pesar de ello, la ex secretaria general de la Sección 36, Lucila Garfias Gutiérrez, fue nombrada Presidenta de la LVII Legislatura del Estado.

En abril de 2010, la Sección 36 del SNTE solicitó un espacio para la construcción de oficinas regionales y un centro de capacitación. El gobierno de Ecatepec, presidido por Eruviel Ávila, donó al sindicato un predio de más de tres mil metros cuadrados, ubicado en la sierra de Guadalupe.

El 19 de noviembre de ese año, Enrique Peña Nieto inauguró las flamantes oficinas sindicales. Acompañado por Elba Esther Gordillo Morales, develó una placa inaugural, recorrió las instalaciones y descubrió el mural Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución. El gobernador reconoció la presencia de la maestra Elba Esther, y le reiteró que el Estado de México es su casa. El alcalde fue el encargado y anfitrión del evento. La maestra agradeció al gobernador la construcción de una nueva sede para su sindicato.

En octubre de 2010, el Panal apoyó la aprobación de la Ley Peña, a través de la cual el gobernador pudo conjurar la posibilidad de una candidatura común del PAN y PRD. Elba Esther negoció ese voto a cambio de que se eliminara del paquete de reformas electorales la cláusula de gobernabilidad para evitar que su partido se quedara sin sus diputados plurinominales.

Para el proceso electoral local 2011, el Panal firmó el convenio de coalición con el PRI y PVEM. Con base en éste, a la profesora Gordillo le corresponderán catorce puntos de la votación obtenida; al PVEM, siete, y al PRI, el resto. Antonio Hernández, dirigente estatal del Panal, reconoció que la fuerza de su partido se debe a la participación activa de los afiliados al SNTE. La dirigencia nacional del PRI designó como delegado del CEN para ese estado a Miguel Ángel Osorio Chong, ex gobernador de Hidalgo, uno de los políticos más cercanos a Elba Esther.

El 13 de abril de 2011, en un acto masivo en el Salón Rojo del Club Toluca, el Panal refrendó su apoyo como candidato a gobernador a Eruviel Ávila. El abanderado tricolor dijo que necesitaba del apoyo de Elba Esther Gordillo y del magisterio del Estado de México para ganar la elección.

Simultáneamente envalentonada y temerosa, Elba Esther se prepara para formalizar su ruptura con el PAN y avanzar con Peña Nieto. De cara a las elecciones federales de 2012, Elba Esther Gordillo se apresta a abandonar el buque panista, a punto de naufragar. Apuesta por Enrique Peña Nieto. Formalmente, ya tiene al PRI en sus manos. Falta ver si, antes de los comicios, desde Los Pinos deciden pasarle la factura.

Los idos del SNTE

Carlos Ornelas*

El presente ensayo analiza desde una perspectiva neoinstitucional las agrupaciones que se han formado con desertores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Se basa en las reacciones que suscitó el registro del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México y toma de nota de su comité ejecutivo nacional. Como no hay todavía trabajos académicos que estudien este fenómeno en abundancia, las fuentes de información más utilizadas son periódicas, donde hay cierto grado de especulación.

Para que la cuña apriete, debe ser del mismo palo
Refrán popular

Cuando el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje concedió el registro al Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México (SITEM), el 8 de febrero de 2011, se desató un pequeño debate. Es tan impresionante el poder de la camarilla hegemónica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tanto su desprestigio y tan bien conocido el control vertical que ejerce sobre sus agremiados, que de inmedia-

to surgieron aplausos, pero también críticas, al nuevo desprendimiento.

Aunque no es el primero y tal vez ni el más importante grupo que deserta del SNTE, hubo quien le dio la bienvenida con optimismo desbordado imaginando que es el principio del fin de la camarilla que dirige la señora Gordillo, o al menos el de su cacicazgo. Piensan que el reconocimiento del SITEM fue por consigna del presidente Calderón, quien se cansó de la infidelidad electoral de la señora Gordillo, lo cual apunta a un rompimiento de mayor alcance (García Soto, 2011).

En contraste, Rafael Ochoa Guzmán, el segundo de la señora Gordillo en el SNTE, de plano ninguneó a la

nueva organización; no le reconoció ninguna representatividad y aseguró que no son más que 38 maestros y que de ellos 36 pertenecen al Comité Ejecutivo Nacional (Garfias, 2011).

Por el contrario, su colega, un dirigente de la corriente institucional de Veracruz, Wenceslao Vargas Márquez, opina que el SITEM sí puede causar bajas al SNTE en algunas secciones. Su opinión se basa en que los dirigentes del nuevo sindicato fueron cabecillas de grupos que en algún tiempo estuvieron cerca de la señora Gordillo, pero que, al perder peso político, buscaron refugio en otras partes. Ellos fundaron la Tercera Vía y se aproximaron al heredero de Carlos

* Profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Obtuvo el doctorado en educación por la Universidad de Stanford. Es editorialista de *Excélsior*.

Jonguitud Barrios. No obstante, Vargas piensa que los líderes del SITEM son incongruentes y que su pasado garantiza que sólo harán más de lo mismo (*El Herald de Xalapa*, 9 de febrero de 2011).

Para los activistas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), los del SITEM son oportunistas, quieren fragmentar al SNTE y persiguen objetivos políticos y electorales ajenos al magisterio. “El reconocimiento al SITEM podría ser parte de una política de Estado para atomizar las organizaciones obreras y debilitarlas, consideró Daniel Ávila, uno de los dirigentes de la CNTE” (*Excelsior*, 9 de febrero de 2011). Las diferentes corrientes de esta organización tienen a la unidad sindical como un valor superior; sus militantes la prefieren antes que terminar con la dominación que ejerce la camarilla de la señora Gordillo.

Miguel Ángel Granados Chapa arguyó que el nuevo sindicato es de aliento priísta y que figura en el ámbito legal, mas sus márgenes de acción “son limitados o al menos sujetos a la capacidad que las autoridades de la SEP resuelvan imprimirle como gestores de trámites de sus afiliados, no más. No constituye peligro para Gordillo” (Granados Chapa, 2011).

No obstante que algunos legisladores del PAN se congratularon por la noticia del registro del SITEM, pusieron el acento en la democratización y la transparencia: “En el PAN estamos insistiendo mucho en la democratización de los sindicatos, la forma en la que rindan transparencia sobre sus cuotas es un asunto interno; pero cuando hay recursos públicos involucrados tiene que ser transparente el ejercicio de esos recursos”, declaró Teresa Ortuño, presidenta de la Comisión de Educación del Senado (*Reforma*, 9 de febrero de 2011). Pero ella no criticó que los presidentes panistas, Vicente Fox y Felipe Calderón, hayan signado alianzas políticas con la señora Gordillo.

¿Cuál es la alineación política del SITEM y otros sindicatos “independientes” que se separaron del SNTE? ¿Cuál de esas conjeturas tiene mayor poder explicativo? ¿Acaso el SITEM y otros sindicatos que abandonaron al SNTE representan alternativas democráticas al corporativismo sindical?

Es temprano para saber o siquiera intuir con cierto grado de certeza el significado de ese reconocimiento y lo que harán el SITEM y los otros sindicatos que desde los años ochenta se aventuraron a navegar sin las redes de protección que les proporciona el sindicato nacional. No obstante, los periodistas y activistas citados plantearon conjeturas basadas en su conocimiento o experiencia o expectativas.

Este pequeño ensayo persigue desbrozar esas posibilidades con base en un pequeño conjunto de conceptos.

Nociones clave

En este escrito predomina un enfoque neoinstitucionalista, combinado con la orientación weberiana clásica. En sociedades que llegaron tarde al desarrollo democrático, como México, subsisten relaciones políticas tradicionales, como diría Max Weber; patrimonialistas, según Octavio Paz; y corporativas, siguiendo a Schmitter (Weber, 1964; Paz, 1990; Schmitter, 1983). En el sistema educativo mexicano las relaciones cliente-patrón son las dominantes, obedecen a inercias históricas y a un sindicato “robusto”, cuya dirigencia sabe adaptarse a los cambios políticos. Son un freno para la democracia y para la marcha de la educación pública.

En las instituciones políticas el cambio institucional se asocia a las alteraciones en la composición de los grupos dominantes y los subordinados, a las modificaciones en las relaciones de poder, o “la correlación de fuerzas”, así como a los resultados observables de acciones políticas. Lo más visible del cambio institucional son los símbolos que se construyen para legitimar la nueva racionalidad; éstos florecen y hasta se interiorizan si corresponden a realidades perceptibles o a expectativas de los mismos actores.

Los rituales y las ceremonias se definen como decoración de escaparate para los procesos políticos reales, o como instrumentos mediante los cuales el listo y el fuerte explotan al crédulo y al débil [...] El control de los símbolos es una de las bases del poder, tanto como el control de los demás recursos (March y Olsen, 1997: 49).

Una de las debilidades de los enfoques institucionalistas es que no proveen de herramientas suficientes para el análisis de los grupos informales que se insertan en las instituciones y ejercen el poder más allá de la letra de la ley. En países que arribaron tarde a la democracia se dan casos de la persistencia de relaciones de poder del viejo régimen que se adaptan a las nuevas condiciones, mas con su hacer subvierten la democracia. Ciertas de las prácticas que fueron características del régimen de la Revolución mexicana, como la formación de camarillas, son un ejemplo patente de la supervivencia de relaciones clientelares.

El empleo contemporáneo del vocablo camarilla insinúa a individuos que se coligan para proteger intereses ilegítimos dentro de alguna institución; no defienden alguna causa

específica, aunque pueden utilizar cierta retórica con el fin de ganar adeptos. Por regla general, en la camarilla hay un jefe que establece las reglas del juego y las conductas que deben guardar sus miembros. En esos corros descuellan emociones como fidelidad al cabecilla (incluso se promueve el culto a su persona), defensa mutua, complicidades y vínculos de negocios con base en el gasto público (Langston, 1993; Langston, 1994)¹.

Dentro de alguna dependencia o institución pueden haber varias camarillas que coexisten y compiten entre ellas por la supremacía y el control de los recursos, pero siempre hay una hegemónica. Habrá otras camarillas más pequeñas que comparten ciertos lazos de identidad con la camarilla dominante. Aquéllas pueden ser subordinadas u oponerse a ésta. En el sistema educativo se pueden contar como camarillas subordinadas a la lideresa nacional del sindicato a los grupos de las secciones locales que se autodenominan “institucionales” (con rasgos de identidad territoriales); y entre las opositoras, a las diversas corrientes de maestros disidentes, en especial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Primera presunción

Parafraseando a Langston, en este trabajo arguyo que la camarilla hegemónica del SNTE es un grupo de docentes y de funcionarios adscritos a las burocracias de los poderes ejecutivos, federal y estatales, partidos políticos, y puestos de representación política, así como una cantidad inmensa de *comisionados* en la jerarquía del sindicato². Esta camarilla se ha fortalecido a lo largo de dos décadas porque los presidentes Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) concedieron a su jefa, Elba Esther Gordillo, más beneficios que los que otorgaron los presidentes priístas a los líderes que la precedieron.

La camarilla en su conjunto trabaja con ahínco para hacer progresar las carreras de sus miembros, y fomenta lazos de fidelidad a los dirigentes, aunque éstos se afilien a partidos con ideologías divergentes y aun antagónicas. El nexo fundamental en las relaciones de intercambio entre la

¹ Joy Langston escribió esos ensayos en los noventa, cuando la hegemonía del PRI parecía imbatible. En uno de ellos compara a las camarillas que formó ese partido con grupos similares en Japón y Brasil. Buena parte de mi argumentación descansa en estos dos trabajos.

² Los comisionados al SNTE son trabajadores de la educación pública que desempeñan trabajo de tiempo completo para el sindicato, pero sus salarios y prestaciones se pagan con fondos públicos.

jefa y sus subalternos se da como sigue: la señora Gordillo recibe posiciones en el gobierno de parte del Presidente —y los gobernadores de los estados— y ella las distribuye entre su gente, combinado esto con favores y beneficios monetarios (compensaciones pagadas con fondos sindicales) para premiar la disciplina, el abasto de información y la fidelidad, o al menos asegurarse de que los subordinados no se rebelarán contra los intereses de sus jefes inmediatos y de la lideresa de la camarilla.

Las camarillas sindicales se formaron al influjo del régimen de la Revolución mexicana desde los años treinta y cuarenta del siglo XX; a cambio de la subordinación política, la incorporación al partido oficial y el control de sus agremiados, el Estado les otorgó el monopolio de la representación laboral y política. Se consolidó un sistema político corporativo que, siguiendo a Philippe Schmitter, no renegó de la democracia formal, pero se constituyó en un régimen autoritario.

Ya por su tamaño, ya por la acción política de su dirigente principal o porque tiene un partido político asociado (el Partido Nueva Alianza/Panal), el SNTE acaso sea el prototipo donde esas características han florecido con más visibilidad. Pero también es el que tiene más defecciones y enfrenta desafíos de frentes diferentes³.

Los escapados

Si bien la novedad es que el SITEM obtuvo un registro nacional, el SNTE registra una especie de fuga por goteo de trabajadores de la educación que desde los años cincuenta del siglo pasado han formado sindicatos independientes, unos grandes y poderosos, como el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM); otros minúsculos, como el Sindicato Estatal de Trabajadores de la Escuela Normal Veracruzana (SETENV); otros más al servicio de gobiernos locales, como en Puebla y Tabasco; y algunos para salvaguardar intereses de grupos desplazados del poder sindical, como el Sindicato Nacional Democrático de Trabajadores al Servicio de la Educación (SNDTSE).

A finales de los años cincuenta, en el estado de México el gobierno de Gustavo Baz (1957-1963) tuvo una pugna con la SEP, entonces bajo la égida de Jaime Torres Bodet, porque “se había dejado imponer” por el SNTE al director general

³ En un libro en prensa, *Colonización, poder y rebeldía: la alianza por la calidad de la educación*, que publicará Siglo XXI Editores en el otoño de 2011, analizo con detalle los rasgos corporativos del SNTE.

de Educación Federal en el estado. El gobernador destituyó a ese funcionario y patrocinó la fundación de un sindicato independiente. El gobierno otorgó reconocimiento al SMSEM en 1966 y a partir de entonces, en especial durante el gobierno de Carlos Hank González, se ha fortalecido. En la actualidad tiene más integrantes que las secciones 17 y 36 del SNTE juntas (Martínez, 1999; Rogel, 2003). Este sindicato no es diferente al SNTE en actitudes políticas, mecanismos de control sobre sus agremiados y su tendencia a insertar a sus fieles en la administración del sistema escolar. Practica el corporativismo en la escala del estado de México. La diferencia sustantiva del SMSEM respecto al SNTE es que desde comienzos del siglo XXI, sus dirigentes se eligen por voto universal y secreto.

Además del SETENV, que en 2002 tenía 27 miembros, en Veracruz otros tres sindicatos desertaron de la Sección 56 del SNTE, uno con más de 12 mil afiliados, el Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Educación (SETSE) y otros dos más que nunca se afiliaron al SNTE, aunque son pequeños y regionales, uno de ellos forma parte de la CTM (Flores Callejas, 2003).

En un espléndido reportaje de investigación, Sonia del Valle informa de otros desprendimientos, en su mayoría minúsculos: “En total suman ya 23 agrupaciones independientes con toma de nota y registro ante los tribunales de conciliación y arbitraje estatales... La mayoría de los nuevos sindicatos fueron escisiones del SNTE, debido a lo que sus integrantes llaman imposición ‘desde arriba’ sobre las dirigencias seccionales” (*Reforma*, 9 de febrero de 2011).

La lista de los creados en los últimos cinco años incluye al Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Baja California; Sindicato Independiente de Trabajadores de Telebachillerato y Servicios Educativos del Estado de Veracruz; Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de México; Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de Coahuila; Sindicato de Trabajadores del IPN; Sindicato Unificado de Maestros Académicos del Estado de México; Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Puebla Independiente y Democrático; Sindicato de Trabajadores de la Educación en Quintana Roo; Sindicato Independiente de Trabajadores del Estado de Veracruz; y al Sindicato Yucateco de Trabajadores Transferidos de la Educación.

Dos desprendimientos previos, uno de los tiempos de dominación de la Vanguardia Revolucionaria del Magisterio, y otro ya de este siglo, se deben a conflictos de los gobiernos locales con los dirigentes nacionales del SNTE, que aprovecharon pugnas internas para cobrar ciertas

cuentas. El decano es el Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Puebla (SETEP), que data de 1984; y el reciente es el Sindicato Independiente de Trabajadores del Estado de Tabasco (SITET), que se formalizó en 2004.

El SETEP surgió de una escisión del la Sección 51 del SNTE. Según Aldo Muñoz (2001: 66), el secretario de Educación Pública del gobierno de Miguel de la Madrid, Jesús Reyes Heróles, patrocinó la creación de ese sindicato y recibió el apoyo del gobernador. Aunque Muñoz no ofrece referencia de su dicho, la suposición es plausible dado que la dirigencia del SNTE en aquel entonces, comandada por Carlos Jonguitud Barrios, mantenía un conflicto abierto con el secretario. El SETEP no logró tener nunca una membresía considerable y pronto sufrió una escisión interna; alrededor de la mitad de sus integrantes desertaron y formaron el Sindicato Único de Trabajadores del Estado de Puebla (SUTEP). No obstante que ninguna de esas organizaciones tiene registro, sobreviven gracias a que la SEP de Puebla los abriga y acepta ciertas gestiones suyas.

A partir del 2003 y con mayor fuerza en 2004, cuando la ruptura entre Roberto Madrazo (como presidente del Comité Ejecutivo Nacional del PRI) y Elba Esther Gordillo (como secretaria general) era notoria, el gobernador de Tabasco, Manuel Andrade, abrió al SNTE un frente nuevo: la creación del SITET, con el 45% de los trabajadores de la Sección 29. Con el fin de fortalecer (y legitimar) a la dirigencia afín al gobierno, el secretario de Educación de Tabasco cedió al SITET el 50% de las nuevas plazas que le corresponden a las autoridades. El SITET realiza sus propios concursos para ofrecer las plazas y administra la cadena de cambios (la sustitución de los docentes que se jubilan o fallecen) en la educación básica (Ornelas, 2008: 148-149). Al parecer, en estos días los dos sindicatos trabajan en cierta armonía y ya se institucionalizaron los mecanismos de representación.

Tal vez el caso de un desprendimiento regional tenga un cariz distinto, pues al igual que el SATEV de Veracruz, el SNTE no permitió la organización independiente de trabajadores que deseaban salir de sus filas. En Durango, después de largas jornadas de organización, un grupo numeroso de docentes de La Laguna trataron de emanciparse de los líderes de la Sección 35 y formaron el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación del Estado de Durango (SITEED). El SITEED reunió los requisitos legales y obtuvo el reconocimiento del gobierno local el 14 de agosto de 2009. El Tribunal de Conciliación y Arbitraje del estado, a petición de los dirigentes de la Sección 35, canceló el registro el 1° de octubre de 2010, a sólo 15 días de que Jorge Herrera

Caldera tomara posición (*El Siglo de Durango*, 2 de octubre de 2010). Según los dirigentes del SITEED, el nuevo gobernador pagó una factura electoral al Panal.

Por último, hay corrientes revanchistas que miran al pasado y tratan de desbancar a la camarilla hegemónica actual, y que gozan de cierto apoyo en círculos priístas y de cuadros de la vieja guardia (o de sus descendientes). Me refiero al SNTSE, a cuya cabeza figuran Carlos Jonguitud Carrillo (hijo de Jonguitud Barrios) y Noé Rivera como principales promotores. En algún momento este agrupamiento también se autodenominó parte de la Tercera Vía.

Segunda presunción

Nadie sabe con certeza qué tanto las organizaciones que se fugaron del SNTE representen una amenaza a la hegemonía de la camarilla dirigente, pero es discutible que sean alternativas democráticas, aunque tal vez el hartazgo por las reglas de exclusión que practica esa camarilla les haga ganar adeptos. El Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México obtuvo un registro nacional, ergo, conjunta ciertas capacidades para reclutar miembros en todo el país. Tiene el potencial de captar adeptos entre los descontentos con las camarillas actuales, mas parece que sus dirigentes aspiran a formar una cuadrilla que no se diferencia en gran cosa de las existentes.

Análisis de las conjeturas

No obstante que el registro del SITEM dejó de ser objeto de debate entre los columnistas a los pocos días del suceso, las primeras impresiones, por lo diverso y hasta contradictorias, merecen un examen, aunque sea somero. Después especularé acerca del potencial de crecimiento y desarrollo político del SITEM y los otros sindicatos que desertaron del SNTE.

Me parece que la sospecha de una ruptura entre el Presidente y Elba Esther Gordillo, que planteó Salvador García Soto en su columna *Serpientes y Escaleras*, con todo y su atractivo, no tiene mucho asidero empírico, no al menos en los tres meses posteriores al registro del SITEM. Él afirmó que:

Detrás de la incipiente intenciona por arrebatarle el monopolio de la representación del magisterio nacional a Elba Esther Gordillo, con la creación de un nuevo sindicato independiente de maestros hay una estrategia planeada y ejecutada desde las más altas esferas del gobierno cal-

deronista, el mismo que hace todavía unos meses fuera su aliado político. La embestida busca fracturar al SNTE, y se produce meses después de que las relaciones entre la maestra y el presidente Felipe Calderón entraran en crisis (García Soto, 2011).

No sé si García Soto tenga alguna información privilegiada o fuente segura en Los Pinos. Es cierto que abundan los rumores de una ruptura entre los aliados de hace unos meses. La infidelidad electoral de la señora Gordillo sería el motivo de tal discordia. Pero la hipótesis de García Soto es endeble. El Presidente tenía otras áreas dónde atacar sin meter a actores (que pueden ser tan desconfiables como la camarilla hegemónica del SNTE) a los debates. Por ejemplo, podría dismantelar en cuestión de días el pequeño emporio que el yerno de la señora Gordillo construyó en la Subsecretaría de Educación Básica. Bastaría una orden presidencial para remover a Fernando González Sánchez y los cuadros colonizadores que llevó con él, o que le encargó su señora suegra.

El reconocimiento al SITEM es de mucha elaboración jurídica, trámite burocrático y de lento desarrollo; la destitución de un miembro prominente de la camarilla hegemónica del SNTE sería una operación de menor riesgo, mayor efecto mediático y, a lo mejor, hasta ayudaría a mejorar la imagen política del Presidente. Eso sí, anunciaría una verdadera ruptura.

La postura del senador y secretario general ejecutivo del SNTE, Rafael Ochoa Guzmán, marcó la línea política: despreciar al adversario en la táctica; mientras que su correligionario, Wenceslao Vargas Márquez, contempló que hay que tomarse en serio al SITEM en términos de estrategia. Esta postura ambivalente sólo en apariencia es contradictoria, pues en realidad es complementaria. Después del reconocimiento al SITEM, y al amparo de diversas campañas políticas, los cuadros fieles a la camarilla hegemónica del sindicato han reforzado su trabajo político, en especial en aquellas secciones donde actúan los antiguos vanguardistas, los nuevos seguidores de la Tercera Vía y otros descontentos no afiliados a grupos disidentes de viejo cuño.

Al mismo tiempo que tratan de mantener a sus adeptos, los líderes locales del SNTE ajustan tuercas a los dirigentes de los sindicatos fugados. Sonia del Valle reportó que a José San Juan, secretario general del Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Educación de Veracruz (SATEV), le cambiaron la plaza de un día para otro; pasó de trabajar como supervisor en Coatzacoalcos al puerto de Veracruz, luego lo cesaron, hace dos años que no

recibe sueldo y ahora le quitaron la toma de nota y su registro. Lo mismo le pasó a Juan Ramos Aranda, secretario general del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación del Estado de Durango (*Reforma*, 10 de febrero de 2011).

Si la sospecha de García Soto sobre un rompimiento entre el presidente Calderón y la señora Gordillo fuera correcta, tal vez el secretario Lujambio se hubiera apurado a cumplir la ley y reconocer a los dirigentes de la Sección 9, quienes ganaron las elecciones de forma democrática, pero la camarilla dirigente se las “hizo tablas”. O quizás hubiera accedido a recibir en audiencia a los dirigentes del SITEM, pero no les hizo caso.

Esos fueron casos que llamarón, aunque poco, la atención de un periódico nacional, así como las acciones ilegales en contra del comité de la Sección 9, que fue reconocido por el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje. Mas la camarilla hegemónica, con la complicidad de la SEP, sigue sin aceptar un veredicto legal. No sucede lo mismo con casos que acontecen en otras porciones del país y que a veces ni la prensa local reporta. Sin embargo, los líderes del SNTE se mueven, pues no quieren más registros de sindicatos autónomos; desean frenar esa fuga lenta y de a poquito pero continua.

Tal vez para la CNTE y otros grupos disidentes de viejo cuño, como los de Bases Magisteriales, el reconocimiento del SITEM represente un reto potencial y pueda ser foco de atracción para maestros que no comulgan con la movilización constante, el conflicto permanente y la ideologización de la vida escolar. Con un registro legal y nacional, el SITEM tal vez contemple un esquema de reclutamiento de los inconformes con los inconformes de siempre. De allí, quizá, el recelo con que los cuadros de la CNTE recibieron el registro del SITEM.

Hay un asunto de carácter estratégico que acaso ayude también a explicar por qué la CNTE repudia al SITEM. Góngora, Rodríguez y Leyva (2005: 114) arguyen que, “en términos simbólicos, las acciones del SNTE (de la facción gordillista), mediante la negociación institucional, y las de la CNTE, por medio de la movilización de masas y el enfrentamiento directo, sean funcionalmente compatibles y arman un poderoso mecanismo simbólico de acciones...”. La intromisión de un sindicato alterno acaso amenace esa compatibilidad y cierto monopolio, o aspiración al monopolio de los símbolos, que las camarillas de la CNTE tienen como fuerza opositora organizada contra la camarilla hegemónica.

Al parecer, el SITEM trata de rescatar la tradición nacionalista del sindicato de maestros, símbolo que tanto cultivó

la Vanguardia Revolucionaria del Magisterio y que, quizá, todavía tenga algún atractivo para oponerse a la tendencia globalizadora (la ideología de la sociedad del conocimiento que abrigó la señora Gordillo) y a las tendencias radicales de izquierda. Si esa conjetura es correcta, el SITEM entonces es una amenaza real para la CNTE, por lo que habrá que prevenir que crezca.

No obstante que Granados Chapa no cita una fuente, por lo general su opinión es bien fundada. Cuando él afirma que el SITEM es de inspiración priísta, tal vez se deba a que algunos abogados cercanos a la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) litigaron en favor del SITEM y obtuvieron el registro y la toma de nota de su comité ejecutivo fundador.

No fue fácil sostener el esfuerzo de los dirigentes del SITEM por constituir una alternativa a la camarilla que dirige al SNTE (tardó siete años y más de siete meses de litigio). Es razonable suponer que alguien interesado en debilitar a la corriente de la señora Gordillo patrocinó esa querrela. Acaso los dirigentes de la FSTSE, ligados al PRI y a su estructura, vieron la oportunidad de cobrar algunas cuentas a la señora Gordillo mediante la inclusión de cuñas a su dominio.

Las arengas de la senadora Ortuño y de otros miembros del PAN tendrán cierta validez moral, pero sus posturas son ineficaces en la política práctica. Si el presidente Calderón fuera leal a los principios doctrinarios y al carácter del PAN, nunca hubiera signado una alianza política y otra educativa con la jefa de una camarilla que representa lo opuesto a los valores que defiende esa doctrina. Una visión pragmática condujo al Presidente a pactar con la camarilla del SNTE. Los principios (la *virtù*, como diría Maquiavelo) se hicieron a un lado en aras de ganar primero y luego sostenerse en el poder político.

Para quienes las esbozaron, tal vez cada una de esas conjeturas explique el reconocimiento del SITEM y hasta la fuga gradual de otros trabajadores de la educación de las filas del SNTE. Empero, ninguna en sí misma tiene poder explicativo suficiente como para dilucidar el significado real del reconocimiento del SITEM y si esos sindicatos huidos del SNTE representan alternativas democráticas.

El ADN corporativo: anticuerpo contra la democracia

Si bien la unidad sindical es para la camarilla hegemónica y otras subordinadas, aunque disidentes (y tal vez para muchos trabajadores de la educación también), un principio y

un símbolo discursivo que les sirve para legitimarse, pocos han reflexionado sobre los costos políticos de ésta. De la cuantía económica no me ocupo, baste decir que es enorme, nada más en comisionados sindicales. El peso simbólico de la unidad sindical parece un remedio a la medida para ciertas posturas.

Una de las conclusiones de Góngora y asociados es que

el poder centralizado y vertical de la estructura sindical ha ido perdiendo fuerza. De ahí que creemos en la importancia que tiene para los trabajadores de la educación contar con un sindicato fuerte, articulado y con capacidad de sostener la relación bilateral; vale la pena reflexionar sobre la pertinencia del sindicalismo unitario (Góngora, Rodríguez y Leyva, 2005: 127).

Luego enumeran las ventajas de un sindicato unido, como oponerse a las tendencias neoliberales y la flexibilidad laboral, la fuerza que representa para negociar con el gobierno y la salvaguardia del derecho social a la educación de la ciudadanía, entre otros asuntos. En tono de preguntas hacen una defensa del corporativismo y apuntan que un cambio de estructura (sindicatos por cada estado) no garantiza la democracia sindical.

Quizá ellos tengan razón. Fragmentar al SNTE en 32 pequeños sindicatos no abona a la democracia en automático, pues lo que estos autores denominan la cultura sindical seguirá prevaleciendo. Los vicios corporativos que son motivo de crítica de académicos, periodistas y organizaciones civiles, como la compraventa y herencia de plazas, los cobros que los líderes regionales exigen a cambio de favores y el funcionamiento vertical de los sindicatos no cambiaría. El problema es el corporativismo.

Otros actores políticos hacen la custodia del sindicalismo unitario para proteger el *status quo* del que son beneficiarios. Por ejemplo, respecto al reconocimiento del SITEM, el subsecretario de Educación Básica y yerno de la señora Gordillo, Fernando González Sánchez, afirmó: "Me tomo la libertad de opinar como autoridad educativa [...] creo que tratándose de educación básica, lo que le conviene al país es mantener una organización fuerte, sólida, compenetrada en su materia de trabajo, comprometida con la Alianza por la Calidad de la Educación" (*Reforma*, 10 de febrero de 2011). Eso, en contraste con lo que afirmó su patrón formal, el secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, de darle la bienvenida a la pluralidad (en la misma nota).

Lo que sí parece es que el registro al SITEM como sindicato nacional abre las puertas a una oposición tal vez más orgánica, legal y que busca la unidad de las fuerzas que se oponen a la camarilla hegemónica del SNTE. Granados Chapa destacó:

Multiplicar las agrupaciones sindicales no necesariamente es el mejor camino para enfrentar, si de eso se trata, a un grupo político dominante. Al contrario, la diversificación de vías de acción contra la facción hegemónica resulta, en el mejor de los casos, en el surgimiento de focos de inquietud pero no genera peligro real para el funcionamiento del SNTE, porque la organización presidida por Elba Esther Gordillo mantiene la titularidad de las condiciones generales de trabajo del gigantesco agrupamiento magisterial (Granados Chapa, 2011).

No obstante, algo se cocina para desafiar en los tribunales esa titularidad.

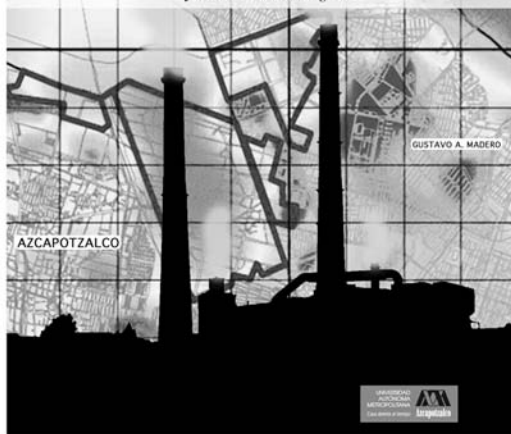
Roger Arias, secretario del Sindicato Independiente de Trabajadores del Estado de Tabasco, señaló que los disidentes crearon el Frente Nacional de Sindicatos Independientes de Trabajadores de la Educación, que buscará ser una Federación Nacional (*Reforma*, 9 de febrero de 2011). Doy por supuesto que su brega será de años, que seguirá el drenaje de pequeñas agrupaciones, y que los intereses disímboles que persiguen los desertores harán difícil la organización de una federación de sindicatos tan poderosa que le llegue a arrebatar el control a la camarilla que hoy lo detenta.

En la cúpula del SNTE se toma con precaución esa amenaza, por eso arregló con los gobiernos locales quitar los registros y retirar la toma de nota a los pequeños sindicatos de Veracruz y Durango. Fueron reacciones agresivas que no se habían dado en los años precedentes, aun en casos de cismas mayores. El mensaje simbólico es que ya no se tolerarán más desertiones; el grupo dominante en el SNTE sabe cómo "disciplinar" a gobiernos estatales: el chantaje y la amenaza, que, según Rubio y Jaime (2007), son las armas del neocorporativismo.

Con todo y el potencial que representa una posible federación en contra de la camarilla dominante en el sindicato de los maestros, desconfío de que sea una alternativa democrática. Los rasgos culturales a los que hacían referencia Góngora, Rodríguez y Leyva (2005) tienen que ver con las relaciones patrimonialistas y las reglas de dominación cliente-patrón, que tanto criticaba Octavio Paz. Parece que esos hábitos están en el genoma de los desertores del SNTE. Jorge Andrade Cansino, ex secretario de Educación

LAS CONDICIONES COMPETITIVAS E INNOVATIVAS DE LAS EMPRESAS DEL ÁREA INDUSTRIAL DE AZCAPOTZALCO

Juan Andrés Godínez Enciso
Josefina Robles Rodríguez



de Durango, refiriéndose al SITEED me comentó: “A mí me pedían lo mismo que me pedía el SNTE, al igual que lo hacía la CNTE: plazas, horas, bonos, gasolina, vehículos y personal comisionado”. El ADN corporativo está en la medula de esas organizaciones.

La alternativa democrática no reside en fugados de una estructura corporativa que buscan reproducirla en pequeña escala. Pienso que lo que el país, la educación nacional y los trabajadores de la educación necesitan son sindicatos libres, donde no haya afiliación forzosa ni descuentos automáticos de sus cuotas de membresía.

Eso, hoy por hoy, es como un sueño guajiro; pero también es pieza central de lo que denomino la “Edutopía mexicana”, claro, para el plazo largo.

Referencias

- Flores Callejas, Alberto (2003), “Informe sobre la educación básica en Veracruz para el proyecto ‘El federalismo y la descentralización de la educación’”, Xalapa. Mimeografiado.
- García Soto, Salvador (2011), “Embestida contra Elba Esther” en *El Universal*, 9 de febrero.
- Garfias, Francisco (2011), “Arsenal” en *Excélsior*, 9 de febrero.

Góngora Soberanes, Janette, Javier Rodríguez Lagunes y Marco Antonio Leyva Piña (2005), “Corporativismo y democracia sindical: paradojas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” en *Veredas: Revista del Pensamiento Sociológico*, año 6, núm. 6 (segundo semestre).

Granados Chapa, Miguel Ángel (2011), “Plaza Pública/Sindicatos magisteriales” en *Reforma*, 9 de febrero.

Langston, Joy (1993), *The Camarillas: A Theoretical and Comparative Examination of Why They Exist and Why They Take the Specific Form They Do*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Centro de Estudios Políticos, Documento de trabajo 12.

Langston, Joy (1994), *An Empirical View of the Political Groups in Mexico. The Camarillas*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Centro de Estudios Políticos, Documento de trabajo 15.

March, James y Johan P. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.

Martínez Gutiérrez, Eugenio (1999), “La educación básica en el estado de México: un acercamiento al periodo de expansión (1970-1980)” en Alicia Civera (coordinadora), *Experiencias educativas en el estado de México: un recorrido histórico*, Toluca, El Colegio Mexiquense.

Muñoz, Aldo (2001), “El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado: el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”. Tesis de doctorado en Ciencias Políticas, Universidad de Salamanca.

Ornelas, Carlos (2008), *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*, México, Siglo XXI Editores. Segunda edición aumentada, 2010.

Paz, Octavio (1990), *Pequeña crónica de grandes días*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rogel Salazar, Rosario (2003), “Los laberintos de la descentralización educativa: un estudio acerca del estado de México”. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Rubio, Luis y Edna Jaime (2007), *El acertijo de la legitimidad: Por una democracia eficaz en un entorno de legalidad y desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica y CIDAC, 2007.

Schmitter, Philippe (1983), “Democratic Theory and Neo-Corporatist Practice” en *Social Research*, vol. 50, núm. 4.

Weber, Max (1964), “Sociología de la dominación” en *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

Política pública y sindicalismo magisterial: la búsqueda de la calidad educativa y los nuevos actores

Abel Pérez Ruiz*

En los últimos años, la llamada “modernización educativa” ha suscitado una reconfiguración de los arreglos institucionales entre distintos grupos de interés implicados en el tema educativo, lo cual ha tenido efectos en el diseño de las políticas orientadas a la mejora de la educación básica. En este escenario, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) busca articular su naturaleza corporativa, históricamente constituida, con las demandas y directrices de agentes tanto externos como locales a favor de la calidad de la educación, sin que esto suponga la renuncia de su control representativo de intereses en la búsqueda de la distribución de recursos como parte de su poder de interlocución con el Estado.

En nuestro país, el tema educativo concita la intervención de distintos grupos de interés con posturas divergentes y contrapuestas en torno a la mejora institucional de los procesos de enseñanza. La dirección del Estado en los asuntos educativos se establece cada vez más bajo la presión de agencias multilaterales, de organismos diversos de la sociedad civil, así como de la propia organización magisterial. De este modo, la política pública orientada a la educación es resultado de distintos niveles de interlocución sobre los cuales se pone en juego una idea de la calidad en el marco de

una sociedad cada vez más cambiante, diversa y compleja. Bajo esta condición, el SNTE se constituye en un actor central con un peso específico en la toma de decisiones alrededor de la organización de la enseñanza básica. Su presencia corporativa incide en el tipo de arreglo institucional llevado a cabo por el Estado en la materia, llevando su capacidad de intervención más allá de lo estrictamente laboral. En tal perspectiva, los planes y reformas educativas se convierten en un asunto de interés gremial sobre la base de determinados principios ideológicos enraizados en componentes políticos, sociales y culturales construidos históricamente. No obstante, al amparo de los procesos de inserción global que vive nuestro país, el sindicato magisterial ha tenido que hacer frente

a la presión de otros actores, tanto internacionales como locales, quienes también intervienen en la disputa de los propósitos, los fundamentos y las acciones a favor de la mejora educativa desde posturas particulares. De ahí la necesidad de analizar cómo el SNTE ha tratado de articular su poder corporativo con las nuevas exigencias educativas derivadas, esencialmente, de los imperativos de la globalización. Para tal efecto, el presente artículo está organizado de la siguiente manera: un primer eje expositivo descansa en la revisión del contexto socioeducativo presente en nuestro país, y el segundo, reside en la reflexión sobre el carácter de la política educativa llevada a cabo recientemente en México y el tipo de participación política del SNTE en dicho proceso.

* Doctor en Estudios Sociales por la UAM-Iztapalapa. Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098.

Los marcos de la acción educativa en México

Al igual que en muchos países, en México el tema de la educación constituye una cuestión de primer orden, cuya observancia y seguimiento público se revela como un asunto impostergable en un marco de profundos cambios alentados por el desarrollo tecnológico, la integración de los mercados, las narrativas emergentes sobre la idea de progreso (Sacristán, 2002), el avance de los sistemas de información, la resignificación de la cultura a nivel global, la reconfiguración de los vínculos sociales, etc. Sobre la base de estos procesos, el papel del quehacer educativo se articula con una notoria diversificación del aprendizaje, al punto de que sus contenidos y valoraciones entran en una competencia continua con la incorporación de nuevos agentes socializadores como el Internet, los videojuegos, la telefonía celular, etc., cuya dinámica en la difusión de la información hace aparecer a la escuela como obsoleta (Tedesco, 2004: 34), en medio de una redefinición de la realización personal.

En nuestro país, las propuestas de cambio educativo llevadas a cabo oficialmente en los últimos años no pueden analizarse plenamente sin atender el contexto sobre el cual las distintas instituciones escolares organizan su funcionamiento. Es de este modo que la tarea educativa se plantea como el fundamento organizador del progreso social en un marco de incertidumbre mediado por la presencia de las desigualdades socioeconómicas, la segmentación en las oportunidades de inserción laboral, la volatilidad de las ocupaciones productivas, el desencanto o indiferencia hacia las instituciones políticas y el incremento de la inseguridad pública, entre otros muchos aspectos. Es bajo este panorama como los términos de *qué* es lo que se debe de enseñar, el *cómo* se debe de aprender y el *para qué* es importante adquirir una formación, recobran particular relevancia en una sociedad que experimenta cambios importantes en su composición.

En ese orden, la participación de nuestro país en el circuito global capitalista ha supuesto la reformulación del sentido de la educación en alcance directo con las transformaciones derivadas de la integración de los mercados. Esta circunstancia trae consigo la reconfiguración del mercado de trabajo sobre la base de criterios más flexibles en el uso y aprovechamiento de la mano de obra a diferentes escalas productivas. De este modo, el carácter de las ocupaciones viene marcado por la necesidad de los empleadores de instituir estrategias de desregulación que les permitan responder a los ambientes inciertos y

cambiantes dentro de un esquema de mercados abiertos. En esta perspectiva, la educación debe servir, entre otros propósitos, a la formación de sujetos con las capacidades necesarias para desenvolverse en contextos diversificados, inseguros y contingentes.

De ahí que el papel de la educación, en términos de su relación con la movilidad social, exija ser replanteado ante la precariedad y rezago ocupacional que dominan la conformación del mercado laboral dentro de un esquema de modernización productiva (Ibarrola, 2007: 302). La creación de empleos eventuales o de tiempo parcial bajo condiciones de incertidumbre, junto con la desvalorización de los saberes adquiridos, hacen difícil mantener las expectativas de desarrollo personal basadas en un trayecto educativo. Desde una mirada funcionalista, a lo largo de los años se ha insistido en la idea de que sólo a través de una instrucción educativa formal los individuos pueden alcanzar un estatus socioeconómico importante; sin embargo, en México no hay evidencia sólida que vincule significativamente el logro académico con el nivel de ingresos alcanzado (Llamas, 2007: 21).

El papel de la formación se inscribe así en un entorno segmentado y polarizado entre quienes tienen la posibilidad de incursionar en un empleo formal con ciertas garantías laborales y quienes, por el contrario, se ven expuestos a las condiciones de incertidumbre o riesgo laboral en razón de la precariedad de los empleos. Este carácter ambivalente del mercado de trabajo impacta directamente en el tipo de conocimiento socialmente valorado, en especial aquel que deriva de las posturas gerenciales (y también políticas) que ven la necesidad de formar perfiles ocupacionales adaptables a los cambios, con acometimiento pleno a la resolución de problemas, conscientes de la transitoriedad de los empleos y flexibles ante la inestabilidad del escenario productivo.

Bajo estas condiciones, estadísticas del INEGI (véase Cuadro 1) muestran que quienes se encuentran económicamente activos en el país cuentan con nueve años de escolaridad promedio. Esto nos habla, por una parte, de la incorporación de mano de obra al mercado laboral con un nivel de calificación que llega, por lo general, a los estudios secundarios, lo cual busca reforzarse con la formalización de la educación secundaria como instrucción obligatoria (Miranda y Reynoso, 2006; Sandoval, 2007). Por otro lado, este mismo dato refleja el confinamiento de la continuidad educativa, especialmente entre la población joven que ve limitada —por diversas razones— la posibilidad de proseguir con estudios post-secundarios.

Cuadro I
Indicadores socioeconómicos en México
(4o. Trimestre 2010)

Indicador	Hombres	Mujeres	Total
Población Económicamente Activa (PEA) %	76.3	41.1	57.8
Población No Económicamente Activa (PNEA) %	23.7	58.9	42.2
Edad promedio de la PEA	37.9	37.3	37.7
Promedio de escolaridad de la PEA	9.1	9.7	9.3
Ingreso promedio por hora trabajada de la población ocupada	28.8	28.3	28.6

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2010.

Por su parte, la situación de crisis por la que atraviesa el país ha abonado en el incremento en la tasa de desempleo entre 2008 y 2009 para aquellos que completaron sus estudios a nivel medio superior. La condición de los jóvenes de entre quince y diecinueve años de edad, quienes se encuentran al margen de una instrucción educativa formal, es más preocupante en virtud de que cerca de 45% estaban desocupados o no formaban parte de la fuerza laboral durante 2008. A pesar de que nuestro país ha extendido su sistema educativo y ha comportado un crecimiento de cobertura educativa en los últimos años (véase Cuadro 2), sus efectos en el mercado laboral no han impactado de manera significativa en términos de una mejora en la calidad de la oferta ocupacional. A esto se suma el hecho de que 42% de los estudiantes mexicanos a nivel superior no llegan a titularse (OCDE, 2010), truncando la posibilidad de extender su proceso de profesionalización a los niveles de posgrado.

Articulado con esta condición, el problema de la pobreza continúa siendo un asunto pendiente en la agenda nacional. Datos de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Política Social (Coneval) sostienen que la crisis económica propició un aumento en el número de pobres durante la primera mitad del año 2009, de tal suerte que 54.8 millones de mexicanos, es decir, 51.02% de la población total, se encontraban en situación de pobreza¹. Los efectos de esta circunstancia fomentan aún más las tendencias de exclusión y desigualdad socioeconómicas presentes en el país. En este marco, la desigual distribución acumulativa influye de manera directa en tres componentes clave del desarrollo como es la salud, los ingresos y, desde luego, la educación (PNUD, 2004).

Es en este último rubro, en particular, donde el impacto de la inequidad marca notorias diferencias en el

¹ *La Jornada* en línea, 20 de agosto de 2009.

acceso a las oportunidades a fin de adquirir una formación educativa formal, ya que una persona de veinticinco años perteneciente al decil más rico posee casi seis veces los años de estudio que una persona de la misma edad pero perteneciente al decil más pobre. Lo anterior significa que mientras la población agrupada en el 10% más rico tiene doce años de estudio en promedio; las personas del 10% más pobre, en cambio, apenas logran dos².

De igual modo, el problema de quienes no saben leer ni escribir sigue constituyéndose en una importante traba para el desarrollo social, en especial en aquellos estados del país con una trayectoria histórica marcada por la marginación y la pobreza, como son los casos de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla, cuyas tasas de analfabetismo se sitúan en 19.7, 18.7, 15.9, 13.9 y 12.4%, respectivamente, dentro de una media nacional del orden de 7.8% (SEP, 2009b). Todos estos aspectos reflejan cómo las oportunidades de inserción educativa, como un elemento clave del desarrollo de las personas, se distribuyen diferenciadamente en una sociedad como la nuestra, la cual continúa experimentando rezagos importantes de variado tipo construidos a lo largo del tiempo.

La cobertura educativa

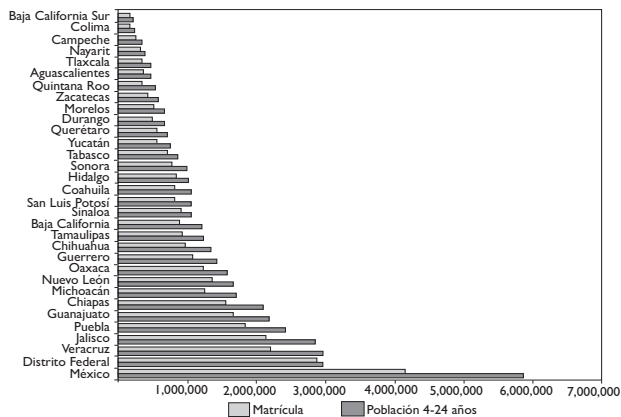
En gran medida, los recursos destinados por un país a su sistema educativo se fundamentan en el nivel de demanda existente entre la población por recibir una educación en sus diversos grados y modalidades. Desde hace algunos años, en México la inversión reservada a este sector ha aumentado significativamente. El promedio de gasto público en materia educativa en la actualidad representa 5.7%, al igual que el promedio general de los países de la OCDE. No obstante, más de 90% de ese gasto se destina a consumo burocrático y de personal, lo cual deja poco margen de maniobra para la incorporación de otros insumos educativos (OCDE, 2010). De igual modo, este monto no ha repercutido aún en una capacidad de atención educativa que responda satisfactoriamente a las necesidades de la población entre los cuatro y los veinticuatro años de edad, tal y como se muestra en la Gráfica 1.

² Cumbre de las Américas. Informe Regional: Panorama Educativo de las Américas. OREALC, Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2002.

Cuadro 2 Cobertura Educativa a Nivel Nacional			
Nivel	1992	2000	2006
Primaria	95.2	94.8	94.4
Secundaria	67.8	83.8	93.0
Media Superior	36.5	48.4	59.7
Superior	13.9	20.2	24.3

Fuente: Coneval. Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México, 2008.

Gráfica 1
Cobertura educativa y demanda social



Fuente: SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2008-2009.

Esta desarticulación entre cobertura y demanda social, que en algunos estados como Veracruz o Jalisco significa prácticamente que un tercio de las personas entre estas edades se encuentra al margen del sistema educativo, sugiere un panorama problemático para el Estado mexicano en tanto supone, por una parte, un replanteamiento de las estrategias institucionales en materia de asignación y distribución de recursos destinados a infraestructura bajo un carácter mucho más equitativo entre las distintas entidades federativas y, por la otra, la necesidad de establecer mayores acciones encaminadas a brindar expectativas reales de desarrollo regional que articulen efectivamente lo laboral con el avance educativo. Bajo esta dinámica, la complejidad de la realidad socioeducativa en nuestro país exhibe importantes vacíos que limitan la amplitud de las oportunidades y la efectiva democratización de la educación.

Al amparo de estas insuficiencias, el sistema educativo mexicano se imbrica en procesos que buscan articular, a un tiempo, las necesidades sociales propias del entorno local

con las exigencias de un marco global que tienden a redefinir el carácter de las opciones educativas de cara a nuevos contenidos y referentes culturales que recrean, expanden o cuestionan los mecanismos de transmisión del saber en medio de una marcada heterogeneidad de la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, el compromiso hacia la educación se debate entre un mayor control en los procesos de enseñanza por parte de las instancias institucionales tradicionales y el debilitamiento del modelo de país centrado en la educación como el objeto privilegiado del progreso.

La directriz educativa y el SNTE

Bajo el panorama anteriormente expuesto, la necesidad de modernizar el sistema educativo mexicano se ha convertido en uno de los puntos clave de la agenda pública acorde a los imperativos de una sociedad cada vez más cambiante y diversificada. Esto supone el establecimiento de un nuevo tipo de arreglo institucional entre los distintos actores involucrados, así como una reconfiguración de las formas de organización y prácticas educativas. Con base en ello, las orientaciones políticas apuntan al establecimiento de una dinámica regulada por criterios fincados en la mejora de la calidad en la enseñanza, la búsqueda de la innovación, la rendición de cuentas, la equidad, la relevancia, la transparencia pedagógica, entre otros aspectos. Sin embargo, tal como lo apunta John Campbell, el alcance efectivo de las innovaciones (en este caso en torno al tema educativo) depende de los contextos institucionales locales, de las luchas de poder, del apoyo recibido de los liderazgos, así como de las capacidades reales de ejecución (Campbell, 2009: 24).

En razón de este planteamiento es necesario comprender que el análisis de los procesos orientados a elevar la calidad en el aprovechamiento educativo no puede desprenderse de un componente relacional. Bajo esta perspectiva, atraemos la consideración hecha por Mancur Olson en el sentido de que la lógica de acción pública está vinculada con la creación de grupos de interés o "coaliciones distributivas" que se agrupan para alcanzar la distribución de distintos recursos³ puestos en juego como parte de las luchas de

³ Aunque Olson habla fundamentalmente de recursos de carácter material o económico, creemos conveniente extender esta formulación al ámbito de lo simbólico en el sentido planteado por Pierre Bourdieu con base en su idea del *campo*, es decir, en donde los distintos agentes agrupados en torno a un objeto en común (en este caso la educación) se

poder al interior de un colectivo. En función del carácter y las consecuencias de estas luchas es como la sociedad puede abreviar o retardar su capacidad para introducir los cambios propuestos (Olson en Montagut, 2000: 85).

Desde ese presupuesto, las estrategias de modernización educativa —en especial la relativa a la educación básica— se encuentran articuladas íntimamente con los procesos de apertura e integración económica presentes en el país desde los años ochenta del siglo pasado. Como parte de los vínculos institucionales agrupados en torno a los problemas de la educación, el Estado mexicano ha tenido que incursionar en una lógica de acción en el desarrollo de las políticas en estrecha relación con distintos agentes, tanto internos como externos, que impulsan por diferentes vías el tipo de intervención a seguir en la materia. En medio de esta relación de fuerzas, el SNTE se constituye como un actor central en los mecanismos institucionales de negociación alrededor de los intereses educativos. Es así como el sindicato magisterial se organiza a partir de dos posicionamientos aparentemente opuestos, pero que le han permitido refuncionalizar su poder de cara a la intervención de otros actores: 1) como un organismo corporativista dispuesto a mantener el monopolio de la representación de sus integrantes, circunstancia que se nutre fuertemente de liderazgos oligárquicos y grupos de poder exclusivos bajo el reconocimiento de las autoridades oficiales en turno (Muñoz, 2008: 378), y 2) como una entidad dispuesta a asumir la “directriz modernizadora” impulsada por el Estado a fin de alcanzar una educación de calidad que propicie un mayor desarrollo en el país a diferentes niveles (SNTE, 2008).

En lo tocante al primer punto, es de sobra conocido el tipo de intervención política del sindicato en su actuar público, especialmente frente al aparato gubernamental. Desde su formación en 1944 bajo la administración de Ávila Camacho, el SNTE ha instituido mecanismos de carácter orgánico para procesar las demandas de los docentes bajo un principio de dominación vertical y autoritario. A lo largo de los años, este poder le ha permitido constituirse en un actor importante, no sólo en lo relativo a la defensa de los intereses laborales de sus agremiados, sino de las propias decisiones educativas. Dada la trascendencia de la educación

disputan propósitos o prerrogativas de variada índole poniendo en juego diversas estrategias de acción a fin de controlar el manejo material y simbólico de lo que es propio de ese campo (véase Bourdieu, 2000).

en el diseño de la política pública, el sindicato ha sabido establecer un esquema de intercambio político con la autoridad para negociar prebendas de naturaleza variada, tanto adentro como hacia fuera de la propia organización. Esta circunstancia hace ver que los márgenes entre la función sindical y la educativa prácticamente se diluyen por cuanto las decisiones en ambas esferas pasan por los recovecos del magisterio, a tal grado que los directores, supervisores e, incluso, los mismos maestros reconocen obedecer más a la autoridad gremial que a la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) (Santibáñez, 2008: 421).

Lo anterior enmarca el carácter de la política educativa en nuestro país al presentarse la educación no tan sólo como un bien público, sino además como un bien intercambiable en función de los intereses puestos en juego desde particulares visiones ideológicas. Desde este ángulo, el SNTE administra y moviliza sus distintos recursos frente a las autoridades educativas —tanto federales como estatales—, ya sea para pugnar por mejoras salariales, por la asignación o rezonificación de las plazas, por mayores prestaciones, o bien, para incidir en las políticas de gestión institucional alrededor del equipamiento de las escuelas, de los materiales disponibles para organizar el quehacer pedagógico o de la certificación misma de la formación docente a través de las escuelas normales⁴. Estos niveles de influencia sindical son posibles debido a que históricamente el magisterio ha desarrollado procesos de imbricación o *colonización* (Ornelas, 2008a) de las estructuras políticas e institucionales a diferentes grados. Dicha acción le ha permitido al SNTE alcanzar posiciones político-administrativas de los estados gracias a la base electoral magisterial ofrecida, a tener injerencia directa en el nombramiento de altos y medios mandos en la SEP, a mantener lealtades políticas entre sus agremiados a través de la distribución de cargos, a seleccionar las autoridades educativas en algunas entidades del país, a tener diputados provenientes del magisterio en el Congreso de la Unión, etcétera.

Todos estos elementos conducen, por una parte, a advertir que la injerencia del magisterio trasciende los límites

⁴ A ese respecto, Carlos Ornelas (2008b: 104-105) advierte que pese a las orientaciones de la SEP por vincular más estrechamente las escuelas normales con las instituciones de educación superior, existe una fuerte inercia histórica que mantiene a las primeras como los centros fundamentales de preparación y certificación de los conocimientos de los maestros de educación primaria, lo cual conduce a un fortalecimiento político e ideológico del gremio por cuanto el SNTE vigila que las normales de los distintos estados del país cumplan con los planes y ofrezcan una cierta homogeneidad en la formación inicial de los docentes.

de su propia estructura orgánica en tanto sindicato, llevando sus estrategias de acción a esferas de implicación política mucho más amplias dentro de la compleja red de dispositivos institucionales puestos al servicio de la educación. Por otra parte, se advierte de igual manera que las decisiones educativas, en tanto referentes de una política pública, no son meras ejecuciones basadas en el costo-beneficio bajo un principio de racionalidad instrumentado por el Estado, sino que suelen ser resultado de un entorno político en el que se *politizan* sus contenidos (Canto Chac, 1994: 119) en función de ciertos criterios de actuación factibles –mas no necesariamente óptimos–, sobre la base de una capacidad instalada, de un tipo de organización escolar, de los recursos disponibles o de la tecnología educativa en uso (Aguilar, 2007: 38).

Con respecto al segundo punto, el SNTE se ha visto en la necesidad de asumir (al menos declarativamente) como *propias* las proclamas que ponderan la importancia de la calidad y la modernización de la enseñanza básica defendidas desde la SEP. Sin embargo, esto último no debe suponer una simple alineación automática, desprovista de resistencias o conflictos hacia el interior de la organización sindical, lo cual tiene el inconveniente, por lo demás, de ver a esta última como monolítica e indiferenciable más allá de las secciones, regiones, niveles de mando, etc. que la componen. Por el contrario, ha supuesto desencuentros de distinta magnitud entre quienes se oponen a ciertos principios ordenadores de la “directriz modernizadora” y quienes buscan inaugurar una vertiente reformadora adecuada a los nuevos procesos de integración global (Espinazo Valle, 1997: 136). Lo importante en ambos casos es que ninguna alternativa supone un desprendimiento del esquema corporativo que le da sustento al sindicato, más bien son expresiones de interés, ya sea por refrendar visiones de la educación tradicionales, o bien por introducir nuevos referentes de gestión educativa, pero sin alterar gravemente el ordenamiento estructurador del magisterio⁵.

⁵ Esto debe entenderse como resultado histórico de un esquema político, cuyas características son compartidas en lo general por los sindicatos tradicionales en México, como los afiliados al Congreso del Trabajo (CT) o a la Confederación de Trabajadores de México (CTM). Desde su nacimiento, estas centrales sindicales estuvieron regidas por un plegamiento hacia el Estado y hacia la figura presidencial en turno, a cambio del mantenimiento de ciertos privilegios gremiales y la promoción política de sus dirigencias. En este sentido, el SNTE forma parte de esa historia corporativa a partir de la cual se ha institucionalizado toda una cultura laboral y sindical que resulta difícil de romper en las circunstancias actuales.

Este comportamiento comienza a advertirse desde la introducción de una serie de reformas educativas en los años ochenta y noventa del siglo pasado, especialmente durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari. Bajo su gobierno, se comienza a gestar un proyecto de modernización orientado a replantear los mecanismos institucionales que dieron cobijo a la educación durante años. Es así como se insiste en la necesidad de la descentralización educativa, de la profesionalización y actualización docente, de los bonos de productividad, de la participación social en las escuelas, de los proyectos de calidad educativa, de nuevos esquemas de financiamiento, de la revisión de los diseños curriculares, etc. Todo ello daría pie a la conformación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, antecedente de lo que en 2008 se denominaría oficialmente *Alianza por la Calidad de la Educación*, documento que, a diferencia del primero, sería suscrito entre el gobierno federal y el propio sindicato de maestros⁶.

Si bien estas reformas han buscado la reorganización de la educación básica en nuestro país, su alcance se encuentra sujeto a negociación con la parte sindical, pero más aún a toda una cultura instituida a lo largo de los años en torno al quehacer educativo. Es por esa razón que las necesidades de transformación escolar promovidas por las autoridades educativas no encuentran homogéneamente el mismo interés, entusiasmo o comprensión entre quienes integran al magisterio. Desde esa visión, la política educativa ha prestado particular interés en dos ejes programáticos fundamentales: 1) la profesionalización y 2) la evaluación docente. Es en función de estas directrices como se entrecruzan distintas valoraciones alrededor del discurso institucional basado en la calidad de la enseñanza, al tiempo que se ponen en disputa determinadas prerrogativas simbólicas acerca del sentido de la educación.

Profesionalización docente y evaluación

En torno al papel de la profesionalización de los docentes existe una postura dominante en nuestros días que pugna

⁶ El ANMEB fue una política diseñada e instrumentada de manera unilateral por Salinas de Gortari como parte de su estrategia por reorganizar la educación a fin de adecuarla al ambiente de productividad, flexibilidad y libre mercado. Ante esta iniciativa, el SNTE –y particularmente su dirigencia, en manos de Elba Esther Gordillo– tuvo que aceptar a regañadientes la política salinista a cambio de mantener el aparato sindical para fincar su poder tanto al interior como al exterior de la organización.

por la redefinición de la práctica pedagógica centrada en la idea de la formación continua o el aprendizaje permanente (Marcelo, 2001; Mella Garay, 2003; Tedesco, 1996). Esto conduce a la necesidad de desarrollar un *ethos* formativo fincado en la flexibilidad y en la capacidad de atender con atinencia distintas situaciones dentro del entorno escolar. En este marco, las políticas apuntan a la construcción de una “nueva institucionalidad” orientada a ofrecerles a los docentes una cultura profesional de corte meritocrático basada en un principio básico: mayor reconocimiento o remuneración a los maestros según su desempeño.

En un plano retórico, lo anterior se reviste de una reconfiguración simbólica sobre la figura del ser maestro, esto es, de un sujeto conductor; altamente directivo y soberano frente a su clase a un sujeto facilitador del aprendizaje, inclusivo y proactivo ante las necesidades cambiantes brindadas por el entorno. Esto supone, en consecuencia, reformular distintos ordenamientos de gestión educativa que, a nivel latinoamericano, organismos como la UNESCO-OREALC han establecido en los siguientes términos:

- Revisar las bases institucionales del sistema educativo para una reforma efectiva de la formación de los docentes.
- Mejorar las condiciones de trabajo y empleo de los docentes.
- Redefinir el rol docente tanto en relación con los procesos pedagógicos como con un nuevo modelo de gestión escolar.
- Modificar el enfoque convencional de formación docente caracterizado por una falta de vinculación con la práctica y el saber de los maestros, superposición de conocimientos sin comprensión interdisciplinaria de los procesos educativos, formación deficiente de los formadores de maestros, modalidades inadecuadas de enseñanza, etcétera.
- Integrar formación inicial y en servicio dentro de un único plan de formación.
- Crear mecanismos permanentes de superación profesional durante el empleo.
- Asegurar espacios horizontales para que los docentes puedan compartir y analizar su práctica (citado en Torres, 1996: 4).

En el plano local, estas formulaciones han tenido un procesamiento oficial que hace extensiva esta exigencia de reordenamiento en torno al papel docente expresado en:

a) la estimulación de nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos curriculares, b) el establecimiento de perfiles de desempeño de los docentes en servicio, c) la capacitación de los maestros para la atención adecuada de la innovación curricular, en particular la derivada del enfoque por competencias⁷, d) el desarrollo de programas para la formación continua y la superación profesional, e) una mayor capacitación de profesores insertos en escuelas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, f) la apertura de una nueva fase del programa de Carrera Magisterial⁸ acorde con las necesidades de actualización docente, entre otros aspectos (SEP, 2007).

Por su parte, algunos organismos de la sociedad civil también han hecho eco de la necesidad de un mejoramiento de la labor docente a favor de la calidad educativa en un marco de integración global. Es el caso de la agrupación Coalición Ciudadana por la Educación, que reúne a académicos, empresarios y ciudadanía en general para manifestar una posición frente al papel que han mantenido tanto las autoridades como el magisterio alrededor de este tema. Dentro de sus exigencias en torno al servicio docente se destacan los siguientes puntos:

- La contratación, la capacitación, la promoción, los incentivos y la permanencia de todo el personal educativo con base en evaluaciones objetivas, generales, públicas, supervisadas por instancias de participación ciudadana de pleno derecho y auditadas por los órganos de fiscalización.
- El nombramiento y promoción de todos los supervisores y directores mediante concurso público, abierto, sin injerencia de la dirigencia sindical y calificado únicamente por el mérito profesional de cada docente.
- El uso de la evaluación para generar apoyos y medios de capacitación para favorecer el desarrollo profesional

⁷ A grandes rasgos, el enfoque por competencias en educación básica (impulsado desde el gobierno de Vicente Fox) supone la articulación entre conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de contenidos curriculares que apelan a la transversalidad de los campos formativos en los tres niveles, es decir, preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de obtener un perfil de egreso capaz de participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. Dentro de la proclama oficial, la pertinencia del enfoque reside en desarrollar en los alumnos *competencias para la vida* como una manera de ajustarse a entornos cambiantes, diversos y demandantes (véase SEP, 2009a).

⁸ La Carrera Magisterial supone un programa de promoción e incentivos entre los docentes con base en el mérito personal, lo cual pretende trascender el viejo modelo de escalafón por antigüedad.

de los docentes y el fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes.

- La eliminación de todas las disposiciones que permiten al sindicato controlar las comisiones mixtas, la carrera magisterial, el número de plazas, la asignación de contratos, el manejo del escalafón y cualquier otra medida que afecte el derecho de los maestros a recibir las promociones e incentivos que les correspondan.
- La prohibición de las prácticas de venta y la herencia de plazas en el sistema educativo.
- La creación de mecanismos de transparencia, acceso a la información y participación ciudadana en las comisiones mixtas⁹.

Complementariamente, la evaluación en la labor docente se ha convertido en parte importante de las exigencias institucionales para medir los alcances efectivos de las reformas educativas. A nivel global hay una presión política por establecer mecanismos estandarizados de comparación que permitan diagnosticar las condiciones del sector y así formular políticas encaminadas a obtener mejores desempeños en el corto, mediano y largo plazo.

En nuestro país, el tema de la evaluación se ha manejado primordialmente a partir de los resultados de las pruebas a gran escala. Estas últimas han cobrado a lo largo de los años un especial impulso como parte de una política orientada a identificar los aprovechamientos escolares del programa de Carrera Magisterial (Martínez Rizo, 2008). En este sentido, las pruebas ENLACE¹⁰ y Excale¹¹ constituyen los referentes nacionales diseñados para determinar la viabilidad del currículo y, al mismo tiempo, determinar la calidad de la enseñanza instrumentada por los profesores. A estas evaluaciones se le viene a sumar la prueba PISA¹², proyecto promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el objetivo de evaluar el resultado de los sistemas educativos entre los países miembros a través de la aplicación estandarizada de pruebas a una gran muestra de alumnos de educación básica¹³.

⁹ Así se establece en la página oficial de esta organización, la cual puede consultarse en su portal: <<http://www.porlaeducación.mx>>.

¹⁰ Siglas de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares.

¹¹ Acrónimo de Examen de Calidad y Logro Educativo.

¹² Siglas de Programme for International Student Assessment.

¹³ Creemos que el uso de estos instrumentos de evaluación a gran escala, más allá de establecer el efectivo aprovechamiento escolar reportado por los estudiantes, puede llevar a ponderar el rol del maestro

Para la OCDE, el asunto de la evaluación docente (y el sentido de la educación misma) se corresponde de un conjunto de directrices que impacta de manera directa en la configuración del ser maestro, tal y como se desprende de sus recomendaciones al Estado mexicano donde se requiere:

El desarrollo de políticas más coherentes para maestros: esto incluye la implementación de medidas, el establecimiento de estándares que definan a los “buenos maestros” para ser utilizados por las instituciones de formación de maestros y en los procesos de selección, mediante el establecimiento de mecanismos de acreditación transparentes y eficaces, y la manera de asignar a los maestros a fin de proporcionar a las escuelas con los mejores maestros y directores; y asegurando la formación continua de alta calidad para los maestros (OCDE, 2009).

Al amparo de estas presiones políticas de distinto alcance y magnitud, el papel del SNTE ha hecho ver que las directrices encaminadas a lograr el cambio educativo se sujetan a un escenario de pesos y contrapesos. Para el magisterio, la educación —en tanto objeto en disputa— supone refrendar un modo de actuar y sentir el trabajo de los maestros como parte de una cultura instituida a lo largo del tiempo y, en este proceso, los mecanismos de interlocución pueden llevar a visiones encontradas, como la escenificada en mayo de 2007 entre la entonces titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, y el secretario general del SNTE, Rafael Ochoa, quien a declaración expresa de la primera en el sentido de que la evaluación docente no debía verse como una amenaza, sino como parte de una reforma tendiente a trascender visiones limitadas y excluyentes, reviró que la SEP sólo “fusila” programas anteriores y que si se someten a concurso las plazas docentes, lo mismo habría que hacer con los cargos de secretarios de educación en las entidades¹⁴.

en función del logro alcanzado mediante la certificación de una prueba estandarizada, así como por las posibles compensaciones que se deriven del buen aprovechamiento escolar reportado por los alumnos. Los efectos de esta situación abonarían en el incremento selectivo de los estímulos y, por ende, en la segmentación del personal docente en función de las recompensas salariales diferenciadas (Pérez Ruiz y González, 2010).

¹⁴ *La jornada* en línea, 25 de mayo de 2007. Este choque entre la SEP y el SNTE terminó con la destitución en 2009 de Josefina Vázquez Mota por presiones de la dirigencia magisterial, en particular de Elba Esther Gordillo como parte de las facturas cobradas al gobierno de Felipe

No obstante, las confrontaciones discursivas —más allá de su componente anecdótico— no han evitado que el sindicato deba asumir políticamente estos ordenamientos, que ya no derivan única y exclusivamente del Estado mexicano, sino que son articulados por distintas fuerzas, tanto al exterior como al interior del país, en el marco de una integración global. La “institucionalidad” del magisterio queda de manifiesto así con la aprobación de la *Alianza por la Calidad de la Educación* en los inicios del presente sexenio, bajo la cual el SNTE asume acuerdos orientados a la modernización de los centros escolares a través de infraestructura y equipamiento, a nuevas estrategias de gestión y participación social, a la profesionalización de los docentes, a la promoción de las nuevas plazas mediante concursos nacionales, a la certificación de las competencias docentes, a la aplicación de la reforma curricular de la educación básica, a las jornadas escolares de tiempo completo, a los sistemas de evaluación docente, etcétera.

En tanto definiciones de una política encaminada a lograr una transformación en la educación, estos elementos pueden verse como parte de una retórica cuyo dominio simbólico reside en vincular distintos grupos de interés a diferentes escalas. Pero, en gran medida, su cabal aplicación sigue siendo un asunto pendiente en tanto los intereses, prácticas y cultura laboral de los docentes los instan a desarrollar un juego de simulación y mantener una aplicación parcial de la reforma educativa. En razón de esto último, encontramos que los compromisos en torno a la educación se validan desde posicionamientos diversos, con lo cual se *politiza* la orientación educativa y, de manera complementaria, las historias institucionales, las culturas docentes y las prácticas pedagógicas que la envuelven de ordinario.

Conclusión

En México, el panorama socioeducativo se inserta en un contexto dominado por la fragmentación, la desigualdad, el rezago y la precariedad de la oferta ocupacional. Sobre estas condiciones, los arreglos institucionales encaminados a mejorar la educación se articulan desde distintos referentes y bajo la intervención de actores diversos. Bajo este nuevo

ordenamiento, el diseño de la política educativa ya no es patrimonio exclusivo del Estado mexicano por cuanto se hace presente, con mayor intensidad, la intervención de grupos de interés que demandan por determinadas vías nuevas orientaciones y nuevas configuraciones simbólicas sobre el sentido de la educación entrado el siglo XXI. Ante esta coyuntura, el papel del SNTE —lejos de diluirse en razón de ser ubicado como un lastre y un obstáculo a la modernización— se ha refuncionalizado a través de dos rutas de conducción política: como una organización burocrática, centralista y autoritaria con capacidad de negociación frente a las autoridades educativas en función de su poder gremial; y como una institución dispuesta, en el papel, a asumir el reto de las transformaciones educativas a cambio de mantener su hegemonía en cuanto a la representación de los intereses magisteriales, así como de obtener beneficios políticos y económicos para la dirigencia en su relación con el Estado. De ahí la gran paradoja de nuestro sistema educativo a nivel básico: por un lado, la búsqueda por transitar a esquemas de modernización de cara a los imperativos de la sociedad global y, por otro, mantener la interlocución para alcanzar dicho objetivo con una organización dominada por un cacicazgo tradicional y patrimonialista enquistado en las estructuras y en las propias voluntades educativas.

Bibliografía

- Aguilar, Luis F. (ed.) ((2007). “Estudio introductorio” en *La hechura de las políticas*. México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-84.
- Bourdieu, Pierre (2000). “Algunas propiedades de los campos” en *Cuestiones de sociología*, Madrid, Ediciones Istmo, pp. 112-119.
- Campbell, John (2009). “Surgimiento y transformación del análisis institucional” en Eduardo Ibarra (coord.), *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas*, México, UAM-Cuajimalpa/Gedisa, pp. 3-34.
- Canto Chac, Manuel (1994). “Política social e intercambio político” en Manuel Canto Chac y Pedro Moreno (comps.), *Reforma del Estado y políticas sociales*, México, UAM-Xochimilco, pp. 119-144.
- Espinoza Valle, Víctor (1997). “El SNTE ante la modernización educativa y la alternancia política en Baja California” en *Frontera Norte*, vol. 9 (17), enero-junio, México, pp. 131-146.

Calderón por el apoyo brindado electoralmente en las elecciones presidenciales de 2006.

- Ibarrola, María de (2007). "La formación para el trabajo en México" en José Luis Calva (coord.), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*, colección: Agenda para el Desarrollo, vol. 10, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados LX Legislatura, pp. 19-32.
- Llamas, Ignacio (2007). "Educación y desarrollo" en José Luis Calva (coord.), *Educación, ciencia, tecnología y competitividad*, colección: Agenda para el Desarrollo, vol. 10, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados LX Legislatura, pp. 302-319.
- Marcelo, Carlos (2001). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento" en *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2, Madrid, pp. 531-593.
- Martínez Rizo, Felipe (2008). "Evaluación a gran escala y evaluación en aula". Documento del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). México.
- Mella Garay, Elia (2003). "La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo" en *Enfoques Educativos*, vol. 5 (1), Universidad de Chile, pp. 107-114.
- Miranda, Francisco y Rebeca Reynoso (2006). "La Reforma de la educación secundaria en México: Elementos para un debate" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11 (31), octubre-diciembre, México, pp. 1427-1450.
- Montagut, Teresa (2000). *Política social. Una introducción*. España, Ariel.
- Muñoz, Aldo (2008). "Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13 (37), abril-junio, México, pp. 377-417.
- OCDE (Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica) (2009). *Implementación de políticas de educación: México*. Disponible en: <www.oecd.org/dataoecd/26/25/44833059.pdf>. Consulta: 19 de marzo de 2011.
- (2010). *Panorama de la Educación. Elementos clave sobre el estado de la educación en México*. Disponible en: <www.oecd.org/document/4/0,3343,es_36288966_36288553_45958020_1_1_1_1,00.html>. Consulta: 26 de marzo de 2011.
- Ornelas, Carlos (2008a). "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13 (37), abril-junio, México, pp. 445-469.
- (2008b). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI Editores.
- Pérez Ruiz, Abel y José González (2010). "Evaluación y Reforma Educativa en México". Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional "Aseguramiento de la Calidad de la Profesión Docente". Red Kipus. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, del 8 al 10 de diciembre de 2010.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Humano) (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano México 2004*. Disponible en: <www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2005/idhmx/>. Consulta: 20 de febrero de 2011.
- Sacristán, J. Gimeno (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- Sandoval, Etelvina (2007). "La Reforma que necesita la secundaria mexicana" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12 (32), enero-marzo, México, pp. 165-182.
- Santibáñez, Lucrecia (2008). "Reforma educativa: el papel del SNTE" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13 (37), abril-junio, México, pp. 419-443.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- (2009a) *Plan de Estudios de la Educación Básica a Nivel Primaria*. México.
- (2009b) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2008-2009*. México.
- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México.
- Tedesco, Juan Carlos (1996). "La educación y los nuevos desafíos del ciudadano" en *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 74-89.
- Tedesco, Juan Carlos (2004). "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo" en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, México, UNESCO, colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, pp. 21-63.
- Torres, Rosa María (1996). "Formación docente: clave de la reforma educativa". Santiago de Chile, UNESCO-OREALC. Disponible en: <www.fronesis.org/documentos/Clave.doc.pdf>. Consulta: 3 de abril de 2011.

El Movimiento Pedagógico Nacional Popular. Una práctica crítica desarrollada por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE hacia la reconstrucción de la identidad popular del magisterio de educación básica

Irma Cristina Hernández Iriberry*

Desentrañar las implicaciones ético-políticas y pedagógicas de la función social asignada a un sector de trabajadores que son definidos desde su condición de estar al servicio de un Estado que es manipulado por la burguesía neoliberal transnacional, y además depositarios del discurso político hecho propuesta pedagógica desde el cual habrán de cumplir el compromiso social de poner a la educación al servicio del pueblo, es uno de los retos que habrán de ser atendidos desde el Movimiento Pedagógico Nacional Popular. La intención de este ensayo es recuperar el proceso e implicaciones de lo que llamamos *debate pedagógico*, entendido como la participación del magisterio en los procesos de diseño de la política educativa y su desarrollo pedagógico en la escuela pública, situación que habla de la particular manera de apropiación de todo ese discurso educativo en cuanto materia de trabajo y su recuperación instrumental o su elaboración o resignificación desde los referentes culturales de la comunidad en la que está inserta la escuela.

El presente ensayo es apenas una aproximación a la construcción de un modelo analítico que nos permita sistematizar esta experiencia, lo que representa una necesidad del propio Movimiento para impulsar su desarrollo.

Reconocernos como sujetos sociales protagónicos en la complejidad de la totalidad, y establecer la lógica de la historicidad del fenómeno para entender sus posibilidades y limitaciones en el presente histórico, son los criterios desde los que se establece la viabilidad de las propuestas que hacemos; definir las categorías y ejes que articulen y den sustento a los acontecimientos, es lo que permite apropiarse de ellos para su comprensión, además de que

nos proporciona criterios para visualizar posibilidades de transformación.

Estamos aún lejos de reflejar en este escrito la cantidad y complejidad de acciones y aprendizajes, pero valga como el entramado de un telar que nos permitirá recuperarlos, resignificarlos, asignarles sentido propio, y derivar de ellos los criterios orientadores para enriquecer —o en su caso corregir— el rumbo.

Para la primera parte de este tema recuperamos la información sistematizada en la tesis *La conformación del Sujeto Pedagógico. El proceso de lucha de 28 años de la CNTE*, del maestro Sócrates Pérez Alejo (UPN, 2008), de la que rescatamos la categoría de *Sujeto Pedagógico*. Otra fuente de información significativa son los materiales producidos por el propio Movimiento de 2001 a la fecha.

Del contexto que permite la potencialización del Movimiento Pedagógico y los rasgos que lo definen

El 15 de mayo de 2008, cuando se hace pública la *Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)*, se cumplía también un año de plantón frente a las oficinas del ISSSTE en la ciudad de México, acción que propició una gran experiencia organizativa a nivel nacional, permitiendo el encuentro del descontento de maestros de todo el país, siendo además un acto de presión política que acompañó la acción legal de miles de amparos contra la derogación de la ley de 1985, hecho con el que se contribuye a liquidar la seguridad social en nuestro país, dando paso a esquemas de corte neoliberal impuestos por los Organismos Financieros Internaciona-

* Integrante del Magisterio Democrático del Valle de México, Sección 36 SNTE-CNTE y Miembro de la Comisión de Educación del Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE.

les (OFI), quienes también, por medio de la ACE, marcan la pauta de la política educativa para consolidar sus reformas estructurales.

Reconocemos que “*El terreno educativo se ha convertido en un espacio más de disputa por el poder, en una lucha de proyecto contra proyecto*”, donde las propuestas educativas en pugna dejan claro que lo que está en juego es el proyecto de nación, y la reforma de lo educativo es para legitimarlo en un contexto de crisis histórica coyuntural provocada por la incapacidad del modelo económico neoliberal para dar atención a las necesidades de la mayor parte de la población.

Producto de esta experiencia, aprendimos a *implicarnos como sujetos en la situación, haciendo el análisis político-social con carácter popular*, al entender que estamos en un punto de posibilidad de ruptura social frente al cual, como individuos críticos y sector comprometido con la lucha popular, tenemos que hacer propuestas de solución con sentido alternativo, que representen cambios esenciales y posibiliten el desarrollo del potencial transformador de los sujetos sociales, quienes se forman como resultado de la sistematización de sus experiencias político-sociales.

Estas son las finalidades del Movimiento Pedagógico Nacional Popular (MPNP) que encabeza el Comité Ejecutivo Nacional Democrático (CEND), electo en el Congreso Nacional de Bases de julio de 2008, como alternativa táctica para darle continuidad a esta experiencia de lucha una vez que se acuerda levantar el plantonissste, para seguir desarrollando las capacidades construidas.

También hemos aprendido a *construir relaciones de sentido al analizar la política educativa oficial vinculada a las propuestas curriculares*, esclareciendo la manera en que esto da lugar a la crítica situación de la práctica pedagógica en las escuelas públicas y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Hemos descubierto el papel que juega la política educativa para legitimar el proyecto de nación (desnacionalizada) que nos han impuesto, y que ha llevado a la miseria, ignorancia y desesperanza a millones de mexicanos. Desde entonces venimos denunciando que la “*crisis por la mala calidad de la educación*” —de la que responsabilizan únicamente al magisterio— es una crisis artificialmente inducida por la ultraderecha en el poder, representante de las empresas transnacionales.

Entender esto nos remite a que *lo ético, lo político y lo pedagógico deben ser, junto con lo histórico, científico, tecnológico y artístico, los referentes fundamentales en la formación del magisterio*. Agrupados en torno al CEND, estamos reconstruyendo cómo se ha y está distorsionando y negando

esta formación, lo que nos lleva a tomar conciencia del *No saber* acumulado, ya que en éste se finca la conciencia mágica que obstaculiza el desarrollo de la conciencia crítica del profesorado.

Con la primera nos referimos a que, cuando se da la evaluación de la práctica docente, el referente está puesto en el *deber ser* que cada individuo se esfuerza de buena manera por cumplir, olvidando la valoración de la situación real; irónicamente, lo real se convierte en obstáculo para cumplir el *deber ser*. Con ello, la práctica se mitifica, y el sujeto asume culpas originales que no entiende. Con la segunda —la conciencia crítica— se da la reflexión sobre la práctica docente, que lleva a la apropiación del proceso de trabajo, da lugar al uso crítico de la teoría, y por tanto a la posibilidad de superar la alienación, que es justamente lo que pretendemos con el MPNP. Entenderlo y recuperar la autodeterminación en el proceso formativo ha sido factor favorable para el desarrollo de la conciencia crítica en lo social, pedagógico y sindical.

Así se ha gestado la idea de la necesidad de construir colectivamente el perfil de formación y práctica del educador popular, en tanto alternativa a la idea del profesorado como trabajador al servicio del proyecto de los diferentes regímenes políticos que traicionan a la población imponiendo proyectos a beneficio de pocos.

Los Talleres Nacionales del Educador Popular (TNEP) en la explanada del Monumento a la Revolución en los veranos de 2007 y 2008, fueron el espacio para arribar a esta comprensión colectiva y socializar experiencias alternativas para la práctica docente de quienes ya llevan un camino andado, como es el caso del magisterio de Michoacán, que agrupado en un Comité Ejecutivo Seccional Democrático (CESD) desde 1995, ha desarrollado diversas propuestas educativas en el marco de su Proyecto Político Sindical.

La convivencia fraterna y el intercambio de análisis y experiencias en estos espacios, además de propiciar la identidad del *nos-otros* y el sentimiento de mutuo cuidado, también propiciaron que emergiera la *práctica crítica* como despliegue de la inteligencia colectiva que suele ser sofocada por el control institucional oficial.

Descolocarnos de esta posición de subordinación poniendo en juego todo lo aprendido en el plantonissste es lo que posibilita el desarrollo de la autonomía y la autogestión en la vida gremial y profesional, sin olvidar el objetivo estratégico de recuperar nuestra organización sindical (SNTE) y contrato colectivo mediante la democratización de la misma y el poder desarrollar una propuesta educativa verdaderamente al servicio del pueblo.

Buscando alternativas para esos fines, se realizaron entre 2007 y 2008 tres Reuniones Nacionales de Dirigentes, orientadas por la idea de superar el viejo gremialismo que sólo pide, sin subvertir la relación de dependencia con la estructura corporativizada en poder de una gran mafia.

Así emergió la propuesta de un Comité Ejecutivo Nacional Democrático, inscrito en los principios y fines estratégicos e históricos de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que tuviera como uno de sus ejes de lucha el favorecer entre el magisterio de base la recuperación intelectual de la materia de trabajo, y con ello incorporar el campo de lo educativo como referente de lucha que da sentido propio a las demandas de nuestro sector y nos vincule ética, política y pedagógicamente con otros movimientos sociales populares, poniendo en práctica la democracia participativa en la búsqueda de nuevas formas de organización. Con esto se da un vuelco al marco ideológico y sindical que históricamente ha construido la identidad del magisterio en nuestro país.

Desentrañar las implicaciones ético-políticas y pedagógicas de la función social asignada a un sector de trabajadores que son definidos desde su condición de estar al servicio de un Estado que es manipulado por la burguesía neoliberal transnacional, y además depositarios del discurso político hecho propuesta pedagógica desde el cual habrán de cumplir el compromiso social de poner a la educación al servicio del pueblo, es uno de los retos que habrán de ser atendidos desde el Movimiento Pedagógico Nacional Popular.

Pese a las múltiples formas de hostigamiento y desprestigio, el Estado no pudo concretar la represión violenta del plantonismo, entre mayo de 2007 y julio de 2008, puesto que las formas de acción y organización fueron un factor fundamental para desarrollar entre el magisterio la noción de *resistencia*, que a la manera de G. Giroux, “debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y la acción colectiva crítica”¹.

Cuando la violencia física y “legal” se ejerció en contra de maestros y pobladores de Morelos y Puebla (dos contingentes destacados por su pelea contra la ACE), los efectos se dejan sentir en el repliegue y la disminución de la fuerza, pero prevalece la idea de resistencia en el intento de consolidar el acuerdo de realizar el Congreso Estatal en Morelos y la organización del Comité Democrático Seccional de Puebla, electo en una gran asamblea mayoritaria.

¹ Giroux, H. (1992). *Teoría de la Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI Editores/UNAM.

Buena parte de las bases magisteriales que se opusieron a la nueva ley del ISSSTE y a la ACE no participaban en la CNTE, pero reconocen al CEND como táctica alternativa y circunstancial para movilizar farragosos procesos en los que se ha visto atrapada esta histórica organización, y que han obstaculizado el avance hacia sus objetivos estratégicos, entre ellos posibilitar como movimiento social-popular la conformación del magisterio democrático como Sujeto Pedagógico, y poner en juego las capacidades de sistematizar su experiencia, asumir la tarea educativa en toda su complejidad como práctica social a partir de la apropiación intelectual de su materia de trabajo, visualizando su compromiso social desde la autonomía política y la autogestión de la vida colectiva, vista como poder popular y organizado en una estrategia definida como de resistencia cultural, que permita acumular fuerzas y experimentar la anticipación de otro mundo posible, desarrollando programas y proyectos viables que garanticen transformaciones mediatas e inmediatas. Esta es la estrategia del MPNP.

La intención de este ensayo es recuperar el proceso e implicaciones de lo que llamamos *debate pedagógico*, entendido como la participación del magisterio en los procesos de diseño de la política educativa y su desarrollo pedagógico en la escuela pública, situación que habla de la particular manera de apropiación de todo ese discurso educativo en cuanto materia de trabajo, y su recuperación instrumental o su elaboración o resignificación desde los referentes culturales de la comunidad en la que está inserta la escuela.

Si la “apropiación” se reduce sólo al intento de aplicación de los aspectos instrumentales de ese discurso, estaremos hablando de un “diálogo” subordinante; es decir, no hay diálogo: sólo relación vertical y unilateral. En tal caso se puede afirmar que el magisterio ha sido desprovisto de su capacidad profesional, y por tanto no entiende su papel social; sólo ve su función desde la orientación tecnocrática y parcial que se le asigna, la cual generalmente asume desarrollando prácticas de simulación a causa de no entender y no saber sobre su campo profesional, ni del contexto social en el cual lo desempeña, mucho menos de las intenciones políticas e ideológicas que se esconden tras la tarea asignada. Es, entonces, un excelente trabajador al servicio del proyecto de nación que el Estado quiere legitimar por medio de la educación.

Quienes pretenden ejercer su capacidad crítica y movilizan su capacidad de indignación social y profesional con plena dignidad en su relación con el discurso educativo (en lo político y en lo pedagógico), son acusados

de conflictivos, y se cancela con ellos políticamente la posibilidad de todo debate en el sentido real del término; si no funcionan los mecanismos de intimidación, se aplican los de exclusión.

Históricamente, el magisterio ha estado excluido de los círculos políticos y profesionales en los que se da el debate pedagógico que orienta la acción de la escuela pública; por ello, lo que debería llamarse movimiento o acción pedagógica oficial ha sido una práctica vertical, unilateral y burocratizada que sólo se vive como mandato institucional, y generalmente es ajeno a las necesidades de desarrollo cultural de la población que lo recibe y aplica. Aquí tenemos una de las causas del mal estado de la educación por las cuales culpan al maestro.

Es a partir del escenario del plantonismo que podemos, con fines de análisis, periodizar la trayectoria del debate de lo pedagógico (inexistente en sentido real) entre el magisterio, y de éste con el Estado y/o con el resto de la población, para entender la manera en que gracias a la comprensión de lo educativo como factor que regula las relaciones de poder subjetivo en los movimientos político-sociales, nos dotamos de herramientas para un debate pedagógico que se convierta en el Movimiento Pedagógico Nacional Popular, asumiéndolo como un hecho cuyo origen y ubicación necesariamente se explica desde los conflictos que se expresan como crisis coyuntural, que involucra a las diferentes dimensiones sociales que son atravesadas por lo educativo, lo que será interpretado desde la categoría de resistencia cultural. Así, desde este marco, hay que visualizar el movimiento dialéctico de lo ético, lo político y lo pedagógico como ejes que atraviesan las particulares dimensiones formativas (axiológica, metodológica, ontológica y epistémica) que contribuyen a estructurar la identidad del magisterio de educación básica en el presente contexto histórico-cultural y condicionan su práctica docente.

Teniendo una visión articulada de la totalidad social es que ubicamos la trascendencia de esta etapa de lucha del magisterio como movimiento político-social que asume la particularidad de la lucha por lo educativo en toda su complejidad política, económica, social y cultural, definiendo su posición histórica como movimiento político y su compromiso al entender el sentido social de su práctica profesional. Desde este reposicionamiento se entiende el verdadero sentido de la lucha de *proyecto contra proyecto* en un momento histórico en el que, efectivamente, *o son ellos, o somos nosotros*.

El Movimiento Pedagógico Nacional Popular es la expresión de sentido y estrategia de la más reciente de las

etapas de lucha, y que no puede existir sin la estrecha vinculación a otros movimientos sociales y políticos populares.

Modelo de análisis para el ejercicio de la práctica crítica

En este ensayo hemos establecido criterios propios para la recuperación histórica del proceso expuesto y la influencia que en el imaginario social tienen sus antecedentes, y así poner en juego el contenido construido o recuperado de una serie de categorías básicas que vendrían a ser el constructo analítico y los criterios de investigación desde los cuales hacemos un retorno reflexivo de esta experiencia con la finalidad de esclarecer, incluso para nosotros mismos, las aportaciones que hace de esta lucha un Movimiento Pedagógico.

Dos son los criterios que establecemos para articular esta trayectoria histórica y entender el momento en el que emerge el Movimiento Pedagógico Nacional Popular. El de la *democracia participativa*, entendida como el ideal que regula las relaciones entre los individuos en un contexto histórico específico, y el de la *contribución a la conformación del Sujeto Pedagógico*, como el conjunto de acciones concretas que contribuyen a la aspiración formativa desde la cual dar sustento a la identidad del educador. A partir de esto, ubicamos que el desarrollo del debate y del Movimiento Pedagógico mexicano lo podemos diferenciar en dos grandes eras, que incluso se yuxtaponen como presente histórico, y que el protagonismo de las posturas que las caracterizan dan lugar a periodos determinados en los que se expresa la correlación de fuerzas políticas, influyendo en la posibilidad de existencia y de que estas posturas pasen por varias etapas y fases de desarrollo.

Nuestra intención es reconocer situaciones que han contribuido a configurar lo objetivo y lo subjetivo (el hecho educativo en un contexto histórico, político y cultural, y la conformación y desarrollo de la identidad profesional del profesorado) del escenario en el que estamos construyendo el Movimiento Pedagógico Nacional Popular, que es una manifestación de la emergencia de nuevos sujetos sociales y la construcción de nuevas formas de organización.

Empleamos como categorías básicas los aprendizajes colectivos como capacidades desarrolladas a lo largo del plantonismo.

La manera en que se presentan estas capacidades será criterio de valoración del debate pedagógico; no puede existir sino en la forma de Movimiento Pedagógico Popular, que pretende ser nacional. La ausencia de estas capacidades es la condición que posibilita la subordinación como gremio y como grupo profesional.

Estas categorías derivan de las capacidades del análisis político-social, el esclarecimiento del vínculo entre política educativa y propuesta curricular, el uso crítico de referentes formativos, la práctica crítica en la acción política profesional y la capacidad de resistencia cultural.

Procesos que inciden en la identidad del magisterio

Del apóstol al facilitador, pasando por el trabajador corporativizado

Una primera era, sin desestimar sus grandes aportaciones, estaría caracterizada por el papel asistencialista y/o regulador de un grupo hegemónico para ejercer la acción educativa en los otros grupos sociales para garantizar la dominación mediante la reproducción de la ideología asignada a la condición de marginalidad y exclusión, llámense misioneros evangelizadores, misiones culturales, Estado benefactor u Organismos Financieros Internacionales, reconociendo que durante su predominio se conforman periodos específicos en los cuales se dan –frente a sus mecanismos de imposición– manifestaciones de oposición, cuando la dominación estrangula las más elementales formas de dignidad humana y las diferentes formas de lucha para hacer valer los derechos históricamente ganados. A estos momentos que generan procesos diferenciados los llamaremos *etapas*, que a su vez tendrán diferentes fases de desarrollo.

La esencia de los mecanismos de imposición en toda esta era está caracterizada por una práctica colonizadora; aunque algunos tengan matices extensionistas y populistas, en todos los casos es el grupo hegemónico quien hace las propuestas de política educativa y práctica pedagógica desde un criterio que favorezca el desarrollo de la mano de obra y la formación-adaptación de la población a los requerimientos laborales y de organización económica, política y social basada en el desconocimiento y/o anulación de los referentes socio-culturales de los pueblos a los que tales mecanismos van dirigidos. A esto se le llama *formación del capital humano*, enfocado en el desarrollo de sus competencias laborales desde el “reconocimiento de la diversidad”, expresión que condensa toda la ideología que los marginados deben asimilar.

Durante esta era, no sin excepciones, la mayor parte de las expresiones de oposición de la masa magisterial no cuestiona el fondo de las propuestas pedagógicas hegemónicas, ya que las vive como único discurso posible en

tanto camino para incorporarse al escenario de supuesto estado de bienestar individual. En este caso, las demandas se reducen al emplazamiento para la aplicación adecuada de servicios, su organización donde no los haya, o mejoras estructurales para su adecuado funcionamiento; asignación de presupuestos; aumento salarial; producción y distribución de insumos educativos para el desarrollo curricular, y procesos de capacitación que mejoren la práctica docente, e incluso solicitud de autorización para ejercer los derechos que sustentan la vida sindical o la organización comunitaria.

Otro grupo de expresiones viven en una singular combinación de discursos contestatarios y gestación de propuestas alternativas a lo largo de las etapas de su existencia, que se diferencian por los procesos de radicalización de su postura, en la que despliegan cierta capacidad de autogestión –generalmente un tanto endógena–, por lo que suelen caer en una práctica de autovictimización paralizante, quedando ocultos los mecanismos políticos de poder, y aspirando a soluciones llenas de mitos.

En ambas tendencias se genera el círculo vicioso del asistencialismo, el cual termina en subordinación o automarginación, que refrenda la exclusión de origen y va cerrando perspectivas empobreciendo sus horizontes de futuro.

Esto no implica que consideremos que en la lucha popular no se deba emplazar al Estado y a sus instituciones para realizar soluciones a las demandas expuestas, lo que en principio es su obligación desde la lógica de la democracia representativa; lo que nos interesa es destacar que en tal proceso no se debe confiar en el discurso “del buen representante”, que muchas veces retoma las demandas de atención de carencias que él mismo ha creado, y las devuelve como “*épicas soluciones*”, pero orientadas a refrendar sus mecanismos de poder y subordinación, como es el caso de la ACE, desde donde se promueve la anulación del sujeto humanizado.

Gestación del educador popular en la escuela pública

En la segunda era (en la que se convive con la situación hegemónica descrita y los mismos mecanismos de imposición), destacaremos la emergencia de nuevos sujetos sociales que se auto-facultan para sustentar su existencia en la democracia participativa y protagónica, aunque esto no sea una situación generalizada en toda la sociedad; la cualidad de su existencia es un factor que apunta al cambio posible que se da ya en pequeños espacios.

Como dijimos anteriormente, no implica sustituir al gobierno en el cumplimiento de sus obligaciones; la consigna de una educación crítica, científica y popular ya no es una demanda con la que se emplace al Estado y se espere que desde el enemigo se den los mecanismos de solución; es una práctica crítica concreta que permite una ocupación de todo espacio público, desde la que se construyen propuestas de carácter alternativo más allá de lo remedial, puesto que su lógica es ocupar los espacios públicos desde la idea de lo popular, en una postura diferente del populismo, el que finalmente esconde un acto de control y regulación. Se reconoce que esta práctica encierra un acto de resistencia cultural que en sí mismo tiene un gran potencial educador, puesto que va desarrollando capacidades para otro mundo posible desde la idea del buen vivir para todos.

Desde esta postura se concibe otra forma de hacer escuela, entendida como un espacio de recuperación de las utopías (sueños para seguir caminando hacia lo posible) del sujeto individual y colectivo pero humanizado, planteamiento fundamental para contrarrestar el sinsentido del modelo económico neoliberal y las filosofías posmodernas que lo pretenden legitimar, y así justificar nuevos modos del orden mundial basados en la *limpieza étnica y de clase*.

En esta era, los mecanismos de imposición de la propuesta educativa oficial persisten, pero ahora en un marco jurídico que legaliza lo ilegal y complejiza bizarramente su discurso pedagógico; de alguna manera reconoce sus nuevos objetivos, y los justifica en el contexto social que, aunque injustificable para millones de personas, lo presenta como único mundo posible; moderniza la retórica anterior entremezclada con frases aparentemente inapelables y haciendo un uso aberrante de los referentes teórico-metodológicos de diversas corrientes.

Antes era un diálogo de sordos; ahora parece un diálogo de locos en el que sólo una de las partes habla y justifica su acción en premisas que no corresponden a la real, propone acciones irrealizables, y culpabiliza a las víctimas.

Es en esta segunda era del inexistente debate pedagógico mexicano en donde ubicamos el surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional Popular, que ahora en su último periodo encabeza el CEND, y que ha pasado por varias etapas en estos casi tres años de existencia, reconociendo que tiene al menos dos periodos que lo anteceden, y que han contribuido a formar al magisterio como sujeto social y democrático que se asume como educador popular en su tránsito a la aspiración de autoformarse como Sujeto Pedagógico.

El debate convertido en movimiento pedagógico. Experiencia para potenciar la nueva identidad

“...quien dice que todo está perdido, yo vengo a ofrecer mi corazón...”

Recuperamos este verso para reconocer que en el centro de toda situación de crisis siempre hay contradicciones que abren posibles alternativas para el reposicionamiento de los sujetos desde su congruencia ético-política-pedagógica.

Este reposicionamiento dará lugar al Movimiento Pedagógico Nacional Popular como un ejercicio crítico en un debate pedagógico real. Este proceso se da en el marco de una coyuntura histórica, razón por la cual lo consideramos como una segunda era en la historia del debate pedagógico nacional, además de cumplir con la condición de dar lugar a la emergencia de nuevos sujetos sociales y formas de organización donde prevalece el sentido de la autonomía, producto de un movimiento político-social que se vive como forma de resistencia cultural.

Esta era la dividimos en tres periodos

Reconocemos la existencia de experiencias valiosas de carácter alternativo en diversas entidades del país, pero recuperamos las que se han dado en el marco de un movimiento político-sindical y además se han sistematizado y socializado; es decir, que cumplen con las condiciones que definimos como necesarias para abordar la práctica crítica de un sujeto social colectivo.

El *primer periodo* es la experiencia encabezada por los sucesivos Comités Ejecutivos Seccionales Democráticos de la sección XVIII del SNTE en Michoacán.

El *segundo periodo*, entre 2001 y 2008, se conforma por los esfuerzos por trascender los límites estatales y promover el debate de lo educativo en todos los contingentes magisteriales independientes, pertenecientes o no a la CNTE.

El *tercer periodo*, a partir del nombramiento del CEND en julio de 2008, es caracterizado por la lucha contra la ACE y por la construcción y desarrollo del Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNEAC).

Experiencias locales para construir la identidad del educador popular

El *primer periodo* de la segunda era en la trayectoria de la relación de los educadores con el discurso pedagógico oficial

lo podemos ubicar en Michoacán en el año de 1995, cuando las fuerzas democráticas que se movían al interior del magisterio comenzaron a ver frutos de un fino trabajo de bases realizado durante años, y que irrumpen para la elección del Comité Ejecutivo Seccional —que es finalmente la elección de una representación de bases— con la fuerza suficiente para la negociación con la autoridad del Estado, y desde los lineamientos emanados de su Proyecto Político Sindical, el cual fue ampliamente discutido y ubicado como estrategia de vinculación con los movimientos sociales, la propia lucha sindical y la lucha en el aspecto educativo, lo que se expresa en el Proyecto Alternativo de Educación, y que es la tercera de las seis tareas centrales que lo conforman (Restituir el poder de base; Integración al esfuerzo nacional para resolver los problemas al lado del pueblo; Arrancar las reivindicaciones de base; Realizar una gestoría democrática; y Unificar a los trabajadores de la educación).

Este proyecto da cuenta de un buen nivel de desarrollo de la capacidad de análisis político y de la práctica crítica, puesto que en las tareas marcadas se vislumbran los criterios de autonomía y autogestión como movimiento político popular para el que se proponen soluciones viables que provocaron el despliegue del potencial ético-político-pedagógico de los participantes.

Es así como inició el primer periodo de la segunda era de un debate pedagógico por muchos años secuestrado, y que al recuperarse en el contexto de la visualización articulada de las otras tareas puede identificar la manera en que emergen y se ponen en juego los criterios que hemos estado manejando para el análisis de un proceso que apuntaría a convertirse en movimiento popular nacional de carácter pedagógico como expresión y retroalimentación de un poder de base de largo alcance del que han carecido muchos movimientos sociales en el país.

Desde ahí inicia el aprendizaje para superar el viejo gremialismo. En la negociación específica por la asignación de plazas se descubre el problema estructural de fondo en cuanto a la cobertura e impacto de la acción educativa institucionalizada, lo que lleva a plantear la necesidad de debatir un Plan de Desarrollo Educativo para la entidad, en el que emerge la necesidad de develar las implicaciones de la política educativa como factor que incide en la calidad del servicio desde su organización e intención.

Vinculada a la discusión sobre el tipo de contratación propuesto desde el ANMEB, está el negarse a seguir en el sometimiento del discurso pedagógico oficial, lo que va en paralelo al reconocer la falacia de que el trabajo docente es una acción en solitario, y que por tanto su único salvavidas

son los materiales de desarrollo de la propuesta curricular que decide el Estado, y que van orientados a generar en la sociedad las disposiciones necesarias para la desregulación laboral y demás reformas estructurales de interés transnacional. Es aquí donde emerge el que, como magisterio, exista un *reconocernos como sujeto colectivo* que además, para ser congruente éticamente, debe llevar su noción de colectividad a la inclusión de la comunidad en sus luchas por la búsqueda de sus mejores condiciones de vida.

En la negociación de recursos también se pudo descubrir el proceso de asignación de presupuesto público a beneficio de proyectos privados, percatándonos de que sería ahí donde radicaría el proceso de privatización de la educación pública, es decir, en la pérdida del sentido de lo público-comunitario para favorecer el individualismo en los beneficios aislados de la asignación de recursos.

El reto entonces era denunciar a nivel nacional lo que se estaba comprendiendo, pero sobre todo generar la amplia discusión en todos los sectores sociales sobre la trascendencia de una política educativa que veladamente atenta contra los referentes educativos plasmados en el artículo tercero constitucional, puesto que el principal ataque es a la formación de los ciudadanos para que dejen de serlo, y se acepten nada más en la condición de capital humano; la llamada *nueva gestión escolar* será para igualar la escuela a las pautas organizativas de las empresas que compiten en el libre mercado.

En lo local se impulsan proyectos específicos para contrarrestar los aspectos citados; destaca la promoción de las Escuelas Integrales de Educación Básica, la formación de profesores desde los referentes de la educación popular latinoamericana como espacio inicial de discusión sobre el sentido de formación de los sujetos y una variedad de proyectos específicos para contribuir al desarrollo integral de la educación desde las condiciones de cada localidad, como lo fue el llamado *método de lectoescritura* generado por colectivos de profesores preocupados por los procesos cognitivos, estéticos, éticos e ideológicos para posibilitar el desarrollo integral de niños y jóvenes. Esta es una respuesta de resistencia cultural ante la propuesta formativa del llamado Nuevo Modelo Educativo impulsado por la SEP a inicio de los años noventa.

Es en el compartir los avances de construcción de esta idea en donde realmente inicia el Debate Pedagógico Nacional entre maestros.

No podemos dejar de aludir la influencia del EZLN por los efectos éticos, políticos y culturales que ejerce en la conciencia colectiva en lo general, y en la dinámica particu-

lar de muchos movimientos sociales que incorporan este referente crítico a la lógica de su propio proceso, ampliando sus perspectivas de lucha. Sin que el magisterio michoacano o nacional sean adherentes del Ejército Zapatista, retoman su principio de *mandar obedeciendo*, en el que se sustenta el poder de base que respalda a la representación sindical democrática.

Es importante destacar que uno de los factores que propiciaron los niveles de comprensión del vínculo entre política educativa y propuesta curricular fue la sensibilidad de algunas y algunos educadores para pensar la práctica docente desde sus efectos en el niño, visto como sujeto en formación y no como objeto o materia de trabajo, situación que los llevó a revisar y proponerse transformar los programas de estudio dotando de sentido propio a los contenidos disciplinares.

Este proceso se ilustra con algunos párrafos de la entrevista recuperada de la tesis *La conformación del Sujeto Pedagógico*, con experiencias desde 1992 a 1993:

...los círculos de formación pedagógico-sindical que nosotros tuvimos como colectivos eran los días sábados... en primer lugar tuvimos que investigar las implicaciones sociales, políticas, económicas y pedagógicas del sustento curricular... particularizamos en la teoría psicogenética y sus sustentos filosóficos, epistemológicos y sociológicos... para entender el tipo de sociedad que tenemos... después investigamos sobre Vigotsky y recuperamos sus elementos del enfoque histórico-cultural y vemos la diferencia con la tendencia de formación individualista de la psicogenética, que además está cargada de frustraciones... Vigotsky nos presenta la pretensión de formar un ser colectivo, con otro tipo de valores, y que le permita el desarrollo potencial... que dé respuesta a sus necesidades psicológicas que giran en torno a romper con las relaciones de dependencia y lograr la confianza en sí mismo. También está el estudio de la necesidad social colectiva, basada en la aspiración de transformar la sociedad, la necesidad biológica en todos sus aspectos, y la necesidad espiritual basada en la necesidad de trascendencia humana y la autorrealización; en suma, estamos hablando de formar un sujeto emancipado, libre, comprometido con la sociedad.

...el ser humano es un ser histórico y es un ser biológico... consideramos que nosotros podemos cambiar la historia... romper todos los esquemas y transformar el sistema social... a partir de transformar las relaciones so-

ciales actuales... ante la deshumanización, es importante sentirnos como sujetos, no ser objetos... en toda práctica pedagógica está el carácter consciente y la participación activa del sujeto... que valore lo que hace y sepa el objetivo a alcanzar... la educación debe ser el motor de todo cambio... el que inicia con la capacidad de problematizar para evitar la educación bancaria... evitar que nos quiten la sensibilidad frente a todas las formas de violencia... así retomáramos la humanización de la educación.

Consideramos que lo expuesto es una muestra de la dinámica de lo ético-político-pedagógico para desarrollar la autodeterminación y el cuidado de sí mismo y del otro que somos nos-otros.

Los principios éticos que sustentan el proceso formativo que se refleja en la entrevista han sido los de la unidad de base construida en torno a la solidaridad, la defensa de los derechos y los intereses comunes; las líneas de acción debían estar fundamentadas en el consenso, producto de la discusión sustentada en la información, asumiéndose como fuerza política con proyectos de trabajo propios.

No será motivo de este ensayo profundizar en la dinámica del proceso político organizativo que dio lugar al CESD de la sección 18; para ello remitimos a la consulta de sus propios materiales, los que deberán dar cuenta de ese proceso de democracia participativa que ha permitido a sus agremiados avanzar en asumirse como sujetos sociales que detentan un poder político, lo que ya es un gran paso en la lucha sindical donde los trabajadores de base casi siempre son excluidos de las decisiones y utilizados como capital político para beneficio de otros intereses. Lo que marca la diferencia es que este movimiento llega a reconocer la importancia de lo educativo como terreno de lucha, ya que ubica, analiza y denuncia el papel de la política educativa oficial como acciones concretas para avanzar en la realización de las reformas estructurales impuestas por los organismos financieros internacionales, y en ese proceso elaborar las explicaciones pertinentes para denunciar de manera sistemática el papel de la educación en la legitimación de todo el nuevo proyecto político-económico impuesto a nuestro país.

Encuentros y desencuentros para construir la plataforma del diálogo

Segundo periodo. Una vez ganada la sección e instalado un Comité Ejecutivo Seccional Democrático con pleno reconocimiento de la base magisterial y respaldado por un equipo organizado para cubrir los ámbitos de lo popular;

lo sindical y lo educativo, se asume la responsabilidad de trascender lo estatal y llevar esta discusión al plano nacional como alternativa básica para garantizar el desarrollo de esta postura; así se busca participar en la CNTE, pero el nivel político que prevalece no acepta figuras con nuevas ideas, lo que deriva en la conformación de un nuevo agrupamiento político que se autodenomina Bloque.

El conflicto central no era tanto la discusión de lo pedagógico como el proceso de representación con el que un grupo considerable de contingentes llega a la CNTE.

Por un lado está la corriente representada por la sección 22 de Oaxaca, que sustenta como única legitimidad el que la acción política del magisterio de cada entidad logre arrancar al Comité Ejecutivo Nacional del SNTE (CEN-SNTE –charros–) la convocatoria para la realización de los congresos seccionales y éstos se ganen por mayoría según reglamentación estatutaria.

Por otra parte, están contingentes con la figura de Comités Democráticos Seccionales nombrados por la mayoría de las bases sin el aval del CEN-SNTE.

Buscando mecanismos que contribuyan a dirimir las diferencias, en enero de 2001 se convoca al Primer Encuentro Nacional de Trabajadores de la Educación, evento realizado en el Museo de la Ciudad de México el 26 y 27 de enero, pero persiste la acusación del contingente de Oaxaca de que con la figura de Comités Democráticos se estaba suplantando el espíritu de existencia de la CNTE, desaprobando a las corrientes que, siendo de la CNTE, de alguna manera participaron en carteras dentro del CEN-SNTE. Finalmente es una discusión que da cuenta del inmaduro nivel de análisis político que en los últimos diez años no se ha resuelto, representando un grave obstáculo para el desarrollo del movimiento político-sindical, pero sobre todo para que aflore el debate pedagógico.

En los cuatro congresos de educación alternativa realizados por la CNTE, esta diferencia política ha dado al traste con la discusión pedagógica.

Con la afinidad respecto a la validez de los Comités Seccionales Democráticos, contingentes como los de Michoacán, Zacatecas, Guerrero, Tlaxcala, Valle de México y otros, convocan a la realización del Primer Encuentro Pedagógico Nacional en la ciudad de Zacatecas el 7 y 8 de julio de 2001, del que se desprenderá una serie de actividades nacionales que a lo largo de esta década han ido madurando, caracterizadas por el hecho de que la lucha político-sindical que emprenden estos contingentes se ubica permanentemente en la dinámica de unidad solidaria y acción política concensuada con otros movimientos sociales, sin perder

su propia independencia, y va en paralelo a la lucha por lo educativo, donde la consigna central en un inicio fue la *defensa de la educación pública* frente a los lineamientos que ya estaban emanando de los foros internacionales de educación y de la OCDE.

La experiencia, los debates, y la construcción de una plataforma analítica durante estos años han permitido entender el asunto más de fondo y superar en ese aspecto el “diálogo” contestatario que por muchos años se convirtió en nuestra propia trampa, y plantearnos como reto la construcción de sentido que debería tener la acción educativa en nuestro sistema educativo nacional frente al deterioro político, económico, social y cultural que ya se manifestaba como producto del modelo de economía de mercado y nuestra deteriorada ubicación en la nueva división internacional del trabajo.

En el año 2001 se realizan dos Encuentros Pedagógicos Nacionales; uno en Zacatecas en julio, y otro en Acapulco en diciembre, en los que se redondea la importancia de generalizar el análisis de las consecuencias de la política educativa en la vida laboral, social y propiamente escolar, asumiendo el reto histórico como movimiento social de construir alternativas al neoliberalismo y contrarrestar de manera inmediata las acciones en contra de la privatización de la educación, la municipalización por vía de la figura de los Consejos de Participación Social, impedir la desarticulación del sistema educativo y la del SNTE, y promover el conocimiento de los factores que han demostrado el carácter elitista y excluyente derivados del ANMEB.

Desde entonces se tiene claro que es deber del magisterio democrático denunciar cómo la escuela pública, organizada desde la lógica empresarial, está siendo usada para contribuir a la subutilización, bloqueo y destrucción de buena parte de las fuerzas productivas, al desvalorizar sistemáticamente el trabajo asalariado que realizan sectores populares, ya que el enfoque educativo oficial niega el proceso de dignificación humana, contribuyendo a generar la descomposición social. Para lograr esta aspiración, habría que darle vuelta al proceso formativo del magisterio, pero faltaba aún madurar la articulación de lo ético-político y pedagógico.

En el Encuentro de Acapulco acordamos asumirnos como el bastión de resistencia y dignidad para rescatar la escuela pública como un espacio en el que se construye y sueña el país que queremos, como proyecto hacia la dignificación humana y de transformación democrática y popular. La ética comienza a recuperar lugar en la educación, en contraposición al uso maniqueo que se le da en el discurso oficial.

Es de esta manera que se van estableciendo los principios y fines del Movimiento Pedagógico Nacional, mismo que desde la Declaración del Encuentro de Zacatecas ha estado articulado al movimiento político sindical y social, y desde el cual se desarrolla la crítica a la realidad económica, política, social y educativa, construyendo una visión común que posibilite a su vez una acción en la resistencia y en los esfuerzos por implementar iniciativas de carácter alternativo.

Es en el Encuentro de Acapulco donde se acuerda nombrar a este movimiento “José María Morelos y Pavón”, para recuperar el espíritu de *Los sentimientos de la Nación*, en una situación de crisis que nos exige definiciones re-fundacionales. Asumir estas posturas y retos implica el compromiso de ejercer una práctica crítica en lo político y en lo profesional.

Como parte de este movimiento, se acuerda lo que en su momento se denominó Proyecto Democrático de Educación y Cultura, que expresaba los ejes estratégicos para la acción del Movimiento Pedagógico: potenciar el poder de base como punto de partida para la nueva educación; promover la reflexión colectiva de la realidad y definir nuevas perspectivas políticas; construir la escuela mexicana de nuevo tipo, y articular los procesos vivos de la ciencia y la tecnología con los referentes culturales de la comunidad.

Estas acciones implicarían un acto de resistencia popular centrada en mantener la escuela como reducto de espacio de vida comunitaria, promover la democracia participativa y la formación del sujeto social al extender el poder colectivo de base sustentado en relaciones solidarias y que eleven el nivel de crítica y creatividad.

Un aporte más de la declaración de Acapulco fue el de proponernos transformar al docente en educador de su pueblo (trastocando de fondo la condición ideológica de trabajador al servicio del Estado burgués); es así también como el profesorado transitará a asumir su condición de sujeto social para no perder el rumbo en la lucha por democratizar y dignificar al SNTE.

Algunos de los acuerdos que se toman para desarrollar un plan de acción han tardado varios años en cumplirse; otros se realizaron conforme a lo establecido.

Según lo acordado, se realizó por varios meses en el 2002 el Campamento Nacional en Defensa de la Educación Pública en el Zócalo de la ciudad de México, para dar a conocer a la opinión pública los avances de nuestras reflexiones en torno a la manera en que la educación pública es un tema de disputa para dar dirección ideológica en un proyecto social y fuerza cultural que sustente determinadas formas de poder; pero sobre todo de la manera en que el

proyecto oficial asegura grandes retrocesos para el desarrollo de la población en todos los planos de la formación y expectativas de vida.

El acuerdo de construir el Proyecto Democrático de Educación y Cultura, tal como fue argumentado, no podría ser realizado sin estar sustentado en la plataforma que diera lógica y sentido al Proyecto de Nación Alternativo al Neoliberalismo.

Con diferentes procesos y grados de desarrollo, cada contingente de los diecinueve que firmaron las convocatorias de Zacatecas y Acapulco realizaron sus propios esfuerzos para impulsar sus colectivos pedagógicos, sin poder llegar a cumplir la integración de la Red Nacional de Escuelas de Nuevo Tipo, la *Revista Pedagógica Nacional*, o la página de Internet. Sin embargo, la experiencia de reconocernos como Movimiento Pedagógico entretelado en el movimiento político sindical del magisterio ha sido una constante que desde entonces está presente en el movimiento magisterial y en sus relaciones con otros movimientos sociales.

El 8 de agosto de 2002, durante el gobierno de Fox, se firma el Compromiso Social por la Calidad Educativa, un intento más por concretar los lineamientos de los OFI para asegurar la reforma estructural en educación. De este acuerdo se destaca la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con el que comenzaría el proceso de suprimir la vigencia de las actuales *Condiciones Generales de Trabajo* (documento que hace las veces de contrato colectivo para el sector educativo federal), e iniciar la desregulación laboral.

En octubre de 2003 destaca la realización del llamado Encuentro Nacional de Educación en Defensa de la Educación Pública en Oaxtepec, Morelos, siendo los principales convocantes la sección 18 de Michoacán y la 22 de Oaxaca, las dos fuerzas más importantes de la CNTE por su número y organización estatal, como un esfuerzo conjunto por profundizar en la crítica a la política educativa neoliberal, reconociendo que hasta el momento se carecía de una propuesta educativa nacional alternativa que enfrentara esa política y sentara las bases para establecer una escuela pública diferente.

Seguían siendo temas de discusión, como lo expresa la convocatoria al evento: “*la necesidad de homogeneizar la crítica a la política educativa neoliberal en los compañeros democráticos del país, y presentar a los trabajadores de la educación y a la sociedad una propuesta educativa alternativa al modelo neoliberal, que responda a las necesidades del educando, del educador y de la comunidad*”.

Se afirma que: “*se reconoce la necesidad de presentarnos ante la sociedad como una opción viable que puede y debe conquistar el SNTE*”, y que “*se considera que la cuestión educativa*

nos permitirá acercarnos a más compañeros trabajadores que hasta la fecha no se han acercado a la lucha magisterial”.

En la tónica de estas expresiones se puede ver que la preocupación de los convocantes está puesta en resolver un conflicto interno de definición de plataforma conceptual, para valerse de lo educativo y ampliar las filas de sus militantes, con lo que —a nuestro parecer— se da cuenta de la inmadurez de posiciones sobre lo educativo, y desde luego sobre lo político.

En el propósito de “Conocer y coordinar los esfuerzos nacionales que en materia educativa han desarrollado los contingentes de manera colectiva o individual como alternativas educativas viables en los diferentes niveles y modalidades”, los convocantes se asumen como rectores o reguladores de un proceso del que se nota su alejamiento, sin entender la lucha por lo educativo como factor de identidad de su condición de trabajador de la educación con compromiso popular. Lo “educativo” es una noción que tardará varios años en consolidarse.

Nuevamente en ese Encuentro afloran las ancestrales diferencias sobre la “pureza” de la elección de quienes asisten a la CNTE en representación de ciertos contingentes, lo que muchas veces se reduce a la diferencia entre grupos políticos que de cierta manera ganan o no una elección seccional, aunque todos se autodefinen como democráticos.

Más que el envenamiento político, lo que nos interesa destacar es la manera en que los participantes cancelan la posibilidad de un diálogo pedagógico entre los maestros del movimiento sindical que pretende democratizar al SNTE.

La necesidad de discutir un nuevo proyecto de nación alternativa al neoliberalismo es también compartida por otros sectores sociales; la formación del *Frente Sindical, Campesino, Indígena, Social y Popular*, y la realización de los Diálogos Nacionales —particularmente el del 5 de febrero de 2005— son una prueba de la urgencia de consolidar una política de alianzas entre los movimientos sociales.

Es en ese marco que a lo largo de 2005 se realizan varios foros que convergen en el Congreso Nacional Popular de Educación y Cultura, realizado en Ciudad Universitaria en noviembre de 2005, donde se convocaba a discutir el análisis de la educación en el contexto mundial, la política educativa nacional, y la importancia de la participación popular en las definiciones necesarias en torno a lo educativo y a lo cultural. Se analizaron también las condiciones de trabajo educativo, cultural y de estudio, y el vínculo entre cultura y educación.

Este enorme ejercicio nacional efectivamente contribuyó a dotar a esta fuerza social popular de una valiosa

capacidad de interlocución frente a todas las instancias de la sociedad; sin embargo, varios años habrían de pasar aún para avanzar en el compromiso de ofrecer al pueblo de México una propuesta verdaderamente alternativa y viable en lo referente a la educación y a la cultura.

Los trabajos de cada contingente, por dar cumplimiento a lo acordado, tienen diferentes grados de amplitud, pero todos y cada uno han estado contribuyendo a la construcción de la plataforma intangible en la que se sustentan las acciones del Movimiento Pedagógico Nacional. Lo relevante es que todas estas experiencias en su conjunto están modificando los referentes desde los cuales el magisterio ha construido o asumido la identidad que lo define.

Por su envergadura, son importantes de destacar los trabajos para la construcción de una educación alternativa que se realizan en Michoacán, Oaxaca (aunque no por los representantes de la sección 22) y Guerrero, y que se reflejan en nuevos encuentros regionales, estatales y nacionales. Es desde estos espacios de construcción colectiva que se define el carácter popular del Movimiento Pedagógico Nacional.

En diciembre de 2006 se realiza el Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura en Michoacán; en enero de 2007 el Centro Regional Intercultural de la Pedagogía Popular convoca al Encuentro Regional de la Montaña de Guerrero, y en abril de ese mismo año se realiza en Oaxaca el primer Encuentro Nacional de Educación Popular, convocado por los Colectivos de Educación Popular.

La amplísima movilización nacional generada por la imposición de una nueva ley para el ISSSTE desde mayo de 2007 a julio de 2008, fue otro gran escenario para poner en práctica los productos construidos y que estaban construyéndose en el Movimiento Pedagógico, y para ensayar acercamientos progresivos en los diferentes componentes que habría de tener el proyecto de educación alternativa por construir, experiencia que es claro ejemplo de resistencia cultural.

En el plantonissste, las acciones de presión política se combinaban con las actividades de la llamada *escuela popular*, que en julio de 2007 y 2008 culminan con el 4° y 5° Taller Nacional del Educador Popular, respectivamente.

En cumplimiento de los acuerdos de Oaxaca, se realiza el 2° Encuentro Nacional de Educación Popular del 24 al 27 de abril de 2008 en Morelia, Michoacán.

Los esfuerzos por dar cumplimiento a las tareas emanadas de todos estos eventos y encadenadas por un mismo fin, es precisamente lo que hace el diálogo pedagógico, independientemente de que la autoridad educativa se niegue a escuchar a los verdaderos sujetos protagónicos de la educación.

La calidad argumentativa para el diálogo es el aprendizaje obtenido por los participantes de este rico proceso; caminar hacia la formalización de las conceptualizaciones elaboradas fue el propósito y producto del Encuentro en Morelia, en el que se partía de la contundencia de saber que bajo las condiciones de crisis generalizada del capitalismo no existe posibilidad alguna de resolver las necesidades fundamentales del ser humano, y que por tanto las fuerzas populares tenemos la tarea de construir nuestro nuevo proyecto de nación, y en particular el magisterio digno, al entender que la educación es un terreno en disputa por la dirección del país; tenemos la responsabilidad de construir un proyecto educativo enclavado en la plataforma cultural de nuestro pueblo, desde la cual se da un nuevo –y a la vez ancestral– entendimiento de la solidaridad y la colectividad para desarrollar las relaciones de poder.

Cuando hablamos de la cultura popular, obviamente no nos referimos a la cultura de masas promovida por los aparatos de manipulación ideológica del propio Estado, pero, por la depredación colonialista en la conciencia colectiva, en ese momento ya se entiende la necesidad de discutir, analizar y construir los fundamentos científicos de la cultura popular, y desde ese referente realizar un análisis crítico e integral de la educación para plantear las propuestas de solución de las que históricamente somos responsables.

En el Encuentro de Morelia, por primera vez se convocaba al debate para delimitar y definir el concepto de educación popular, el cual quedó establecido como “*una educación desde el pueblo para reconocer y reconstruir sus saberes locales y nacionales, su memoria histórica, su cultura y cosmovisión, para ser orientadora del proceso de emancipación*”, establecer las relaciones que tiene la educación popular con los procesos de resistencia de los pueblos, y a partir de las experiencias existentes diseñar las grandes líneas estratégicas de construcción del plan de educación popular, desplegando la revolución cultural hacia la emancipación humana.

La propuesta general fue: “*Impulsar el Movimiento Pedagógico Nacional como instrumento histórico que contribuya a la lucha de liberación popular, en tanto nos permita avanzar con un sentido propio en la construcción de alternativas teóricas y prácticas, entendiéndolo como una batalla cultural para subvertir el sentido común y crear nuevos sentidos desde el espacio de la educación popular, la cual se entiende como acción cultural de liberación para la construcción del Sujeto Histórico desde la vida cotidiana en la conciencia y posibilidad de resistir*”.

Un propósito específico que no llegó a concretarse formalmente era el de generar las condiciones para establecer

la Coordinadora Nacional de Educación Popular, con el fin de fortalecer el eje de lucha pedagógica de la CNTE.

Cuando los maestros de Michoacán, en lugar de los Talleres Generales de Actualización de la SEP, realizan masivamente una opción alternativa denominada Taller del Educador Popular durante el verano de 2004, y después deciden en su cuarta edición compartir su experiencia en el plantonismo en 2007, se realiza el primer taller de carácter nacional, llegando al 7° en el verano del 2010.

La logística para la realización de los talleres es en sí misma una experiencia formativa en un trabajo colaborativo que no tiene nada de subordinante; cada comisionado despliega su amplia creatividad para aprovechar al máximo los escasos recursos. En la propuesta formativa siempre aparecen los ejes de lo popular, lo sindical y lo educativo, y con ayuda de investigadores y panelistas invitados es abordado el análisis de las problemáticas económico-políticas y socio-culturales del contexto nacional e internacional vinculadas a la educación.

Con los referentes proporcionados, los participantes abordan la lectura de textos seleccionados que profundicen en el tema y permitan organizar la discusión para resignificar lo abordado desde su contexto particular; es un ejercicio que siempre busca la colocación del sujeto en la situación problemática y el uso crítico de los referentes teóricos para desarrollar la capacidad de análisis en varias vertientes.

Ya colocados como sujetos sociales por su participación en el movimiento político sindical, hay que desarrollar el análisis estratégico comprendiendo la relación entre lo sindical y lo político, lo que se supone permitiría desplegar su práctica crítica y referenciar el análisis de lo educativo al contexto político-social, así como aplicar las herramientas teórico-metodológicas para la apropiación intelectual de su materia de trabajo.

Estos espacios formativos han sido hasta ahora los más claros ejemplos de resistencia cultural, donde los participantes desarrollan elementos para sus constructos analíticos y se abordan problemas susceptibles de ser planteados como ejercicios de investigación-acción. Prevalece el principio de vinculación teoría-práctica para trasladar lo aprendido a propuestas didácticas.

Nunca pueden faltar las actividades artísticas representativas de los referentes culturales de los que provienen los participantes, o bien, nuevas expresiones con profundo sentido crítico, sin que por ello dejen de ser divertidas. La alegría, la camaradería y el canto colectivo son ingredientes fundamentales de estos talleres, que generalmente se realizan en condiciones de campamento, con todas las privaciones que esto representa. La dinámica de los talleres

ha continuado generalizándose en varios contingentes a lo largo del ciclo escolar, sea desde la coordinación del CEND, y/o desde las representaciones seccionales.

La elección del CEND es un acontecimiento tan relevante en la historia del movimiento magisterial nacional, que la consideramos un punto de referencia fundamental para delimitar el tercer periodo de esta segunda era del diálogo nacional convertido en Movimiento Pedagógico.

El CEND, promotor de los ejes del Movimiento Pedagógico Nacional, factor de identidad magisterial como movimiento político-social

Tercer periodo. A partir del 15 de mayo de 2008, momento de publicación de la ACE, se generalizó el ejercicio de su lectura y análisis crítico, reproduciendo el documento aun antes de la distribución del folleto editado por el SNTE.

La lucha contra la ACE sería desde entonces la forma particular que tomaría el diálogo pedagógico entre el magisterio democrático y el Estado, la que desde julio de ese año estaría encabezada por el CEND, que no son otros sujetos que los que vienen haciendo trabajo político-pedagógico desde el Encuentro de Zacatecas en 2001, organizadores y participantes en las acciones relatadas y dirigentes destacados del plantonissste.

El diálogo pedagógico y la construcción de alternativas entre maestros serían las constantes que imprimen un sentido que cualifica la presente etapa del movimiento democrático magisterial bajo la dirección del CEND.

En los resolutivos del Primer Congreso Nacional de Bases, realizado el 11 y 12 de julio de 2008 en la sala de Armas en Magdalena Mixhuca, D.F., se estableció como objetivo estratégico “desde la claridad de la urgencia y coyuntura histórica para construir un nuevo proyecto de nación, ubicar el proyecto de educación alternativa desde y para el pueblo, tomando la educación en nuestras manos”, desde luego sin relevar al Estado de sus obligaciones.

Un primer gran compromiso sería el de “avanzar en los procesos necesarios para la construcción y desarrollo del Proyecto Alternativo de Educación y Cultura, para consolidar la apropiación de nuestra materia de trabajo con sentido propio”.

De ahí en adelante, hasta la realización del primer pleno nacional de representantes en 2009, las acciones estratégicas se definieron en seis líneas:

1. Identificación de la problemática de la educación nacional.
2. Problematización de todos los componentes del plan educativo neoliberal.

3. Posicionamiento alternativo y desde las reales necesidades de desarrollo humano de la población con relación a cada uno de esos componentes.
4. Construcción de la plataforma metodológica para la reflexión, desde la construcción de categorías para el análisis (poder, cultura, aprendizaje, resistencia, transformación, sujeto social, sujeto pedagógico, etc.), y desde una plataforma ético-político-pedagógica a ser construida desde los aportes de la pedagogía liberadora y desde las experiencias formativas de los movimientos sociales.
5. Definiciones en creciente proceso de construcción con relación al país que tenemos y que queremos, y en torno al papel de la educación, la escuela y los maestros para lograrlo.
6. Discutir, reflexionar y dar sentido propio a la plataforma de fines, principios, compromisos, procesos formativos, metodología de la educación popular, visión sobre el trabajo docente y marco filosófico para los enfoques pedagógicos.

El objetivo táctico seguiría siendo el de “luchar por la defensa de la educación pública y los rasgos esenciales del artículo tercero constitucional como obligación del Estado, no permitiendo que supla sus responsabilidades con programas asistenciales de falsa filantropía burguesa”.

Se acordaron como acciones específicas la de “luchar contra cada una de las implicaciones de los ejes de la ACE y las reformas al marco jurídico de la educación para defenderla como bien público”; también se precisó la necesidad de “identificar campos de acción para las transformaciones inmediatas desde la escuela en las condiciones actuales, y lograr que sean espacios libres de la ACE”. Todo eso en paralelo a la construcción del Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC).

El criterio de evaluación estaría en valorar de qué manera estas acciones inciden en la transformación de la vida cotidiana, construyen una nueva subjetividad emancipadora, y contribuyen a la difusión de un modelo cultural de acción política para construir la soberanía popular; cómo contribuyen a la deconstrucción de las relaciones sociales de opresión, en tanto esclarecen los procesos de alienación, exclusión, impunidad y la conciencia de una cultura de sobrevivencia subordinada, así como ver en qué medida se está posibilitando el desarrollo de sujetos con conciencia histórica basada en la unidad y la organización que no lleve a una ruptura con las formas de dominación.

La organización nacional estaría en torno al CEND, integrando una Comisión Nacional de Educación y Cultura; los Colectivos Pedagógicos de cada entidad deberían elaborar un balance, identificar el sentido de las luchas, y coordinar

las acciones permanentes de comunicación en lo educativo –como la revista, los talleres, los foros y la construcción de alternativas concretas–.

Progresivamente, el movimiento en su conjunto ha ido dotando al CEND de una estructura propia que apoya el trabajo de los pocos compañeros que algunos comités seccionales democráticos han podido liberar, y que se distribuyen el trabajo en comisiones y equipos de apoyo a los demás contingentes.

Para abordar el análisis de los cientos de actividades que se han realizado desde una estrategia en la que se entrelazan la lucha política-social con la sindical y la educativa, establecemos artificialmente para fines de estudio los siguientes ejes, que se definen desde los criterios establecidos como condición que da carácter propio al Movimiento Pedagógico Nacional Popular.

Eje 1. En él se da cuenta de la capacidad para el análisis político y el esclarecimiento de las relaciones de poder, lo que permite ubicar al movimiento en la correlación de fuerzas del contexto social a partir de su capacidad de alianzas.

La dinámica de vida del CEND está basada en el ejercicio constante de esta capacidad, así como en las reuniones semanales de los integrantes designados para organizar las tareas cotidianas de acompañamiento político-pedagógico a cada contingente, las de Consejo Político Nacional con los compañeros que tienen una representación seccional democrática o de su contingente estatal, representantes seccionales y coordinadores nacionales para tomar acuerdos hacia la definición de una línea o acción política ante situaciones coyunturales y después discutirla en las bases.

En los Plenos Nacionales de Representantes se valida la estrategia para cada fase de la lucha, así como en los Congresos Nacionales de Bases, órganos máximos de decisión del Movimiento.

En este rubro caben también todas las acciones realizadas con compañeros de la CNTE y otros contingentes magisteriales, en los que se incluye al sector estudiantil, sobre todo de las Normales Rurales; el frente con sindicatos universitarios y trabajadores de la investigación y la cultura, así como con movimientos sindicales, populares y políticos como el SME; las reuniones y frentes nacionales de trabajadores en lucha; los trabajos del Foro Social Mundial, FDT-(Atenco); el frente de escuelas populares; la organización de pueblos originarios en defensa de la lengua, sus derechos y su cultura; organizaciones del poder popular en diferentes entidades; agrupamientos político-populares como el MUSOG y el MORENA en apoyo a la organización popular que se da en la coyuntura electoral que tiene como candidato a Andrés Manuel López Obrador.

Los trabajos pedagógicos, como el realizado con la Secretaría de Educación del D.F. a través de foros de análisis, son importantes para hablar de la educación que queremos.

No podemos olvidar el trabajo concreto con los agrupamientos de artistas populares y alternativos que acompañan nuestras movilizaciones y plantones.

El CEND se define como parte del Movimiento Nacional del Poder Popular.

Eje 2. Desde aquí se desarrolla la capacidad de construir relaciones de sentido al analizar el vínculo de la política educativa con la propuesta técnico-pedagógica que regula la formación y la práctica docente.

Todos los materiales y acciones de análisis y crítica contra la ACE propiciaron la movilización política y organización sindical alternativa en muchos contingentes, y generaron el gran Debate Nacional con intelectuales e investigadores.

Los Talleres del Educador Popular, a nivel nacional y estatal o regional, han sido el espacio masivo que mejor ha contribuido a la reflexión política-pedagógica de los maestros de base, y el CEND ya ha organizado cuatro talleres nacionales: el diplomado sobre la reflexión de la praxis de la educación popular, para estudiar aspectos con relación a la integración de un modelo educativo; la investigación-acción, la planeación participativa y la promoción comunitaria. Se han creado talleres de lectoescritura para dar a conocer la propuesta que en tal sentido han desarrollado los colectivos pedagógicos de la sección 18, así como varios talleres pedagógicos de ediciones temáticas, por ejemplo, para analizar la RIEB y los nuevos libros de texto, o el de intercambio de los trabajos pedagógicos entre diferentes colectivos de educación popular, en los cuales los maestros compartimos experiencias de trabajo alternativo realizado en el aula de los diferentes niveles escolares.

Eje 3. En este eje incluimos las acciones que de manera relevante están contribuyendo a desarrollar en los participantes la capacidad de analizar la dinámica de lo ético-político-pedagógico como criterios formativos que orientan el protagonismo de los sujetos de la educación popular al permitir desarrollar su capacidad de autodeterminación y noción de que somos un *nos-otros*.

Los Colectivos Pedagógicos organizados en cada contingente para diseñar e impulsar el proyecto de educación alternativa constituyen la plataforma fundamental de la organización del Movimiento Pedagógico Nacional, y pese a que tienen diferentes grados de desarrollo, son una experiencia que, junto con los talleres de formación y los encuentros con otros trabajadores del sector educativo y demás miembros de la CNTE, fortalece la construcción de la identidad del educador popular, reafirmando la certeza de que no estamos solos.

Eje 4. Estará conformado por las producciones que dan cuenta del nivel de desarrollo intelectual y argumentativo en el movimiento, a partir de las cuales se ubica el potencial analítico e investigativo como capacidad para sistematizar las experiencias y construir las soluciones alternativas necesarias.

Se han realizado antologías para los talleres del educador popular; compilaciones de textos en apoyo a la formación política, histórica, sociológica y pedagógica, a las que denominamos *Ser Cultos*; los dos tomos de *Nuestra Historia*; la ansiada revista pedagógica que lleva por nombre *Papalote Pedagógico* en su número cero; publicaciones semanales en las que se comentan críticamente las noticias nacionales que afectan al movimiento popular y sindical; información sobre los eventos a realizar y comunicados de los acuerdos y líneas de acción, de tal manera que el boletín *Maestr@* es una publicación impresa y virtual ampliamente difundida en todos los contingentes; la página web del CEND y el intercambio de producciones digitales en apoyo a la presentación y análisis de aspectos problemáticos de interés general, sobre todo las reformas a las leyes que garantizaban la seguridad social para la población.

Buena parte de estas producciones se integran con colaboraciones de los contingentes, y son organizadas por la comisión de elaboraciones del CEND, encargada también de los documentos de orientación política-sindical como el *Manual de Orientaciones para Nuestros Comités Delegacionales y Representantes de Centros de Trabajo*, entre otros.

La producción de materiales didácticos alternativos para los diferentes grados escolares en casi todas las disciplinas escolares, es muestra de la creatividad del magisterio (incluso del no perteneciente al movimiento) y una fuente constante que ha rebasado nuestra capacidad de acopio y sistematización.

Destacan los programas de desarrollo lingüístico integral de Michoacán y las experiencias del Colectivo de Educación Popular de Oaxaca.

La expresión más relevante de esta capacidad de construir soluciones alternativas se expresa en el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura (PNAEC), presentado formalmente en el Encuentro Educativo Extraordinario en Querétaro en agosto de 2010, con el que se da cumplimiento a acuerdos planteados desde 2001, pero que sólo ha sido posible concretar gracias a la madurez histórica de nuestras propias fuerzas, tanto en lo organizativo como en lo político y lo pedagógico. Por la relevancia de este aspecto, lo trataremos en el siguiente apartado.

Eje 5. Las acciones que materializan la capacidad de autonomía y autogestión serán las ubicadas en este eje, y se

refieren a los eventos académicos (como foros, encuentros y congresos) en los cuales, por medio de las ponencias que elaboran los compañeros, se da cuenta de su capacidad argumentativa en el manejo del discurso político-pedagógico, desplegando su ejercicio de autonomía intelectual y política, ya que algunos de estos foros se han realizado en la Cámara de Diputados como un acto de posicionamiento y presión.

La autogestión se pone de manifiesto en la capacidad de organizar estos eventos con escasos recursos, y la participación de diferentes figuras intelectuales y académicas que contribuyen con sus análisis y se retroalimentan de las aportaciones del maestro de base.

Cabe destacar también los Foros de la Casa Lamm, entrevistas radiofónicas y una presencia continua en diarios de circulación nacional como *La Jornada*.

Es aquí donde se está construyendo el nuevo discurso pedagógico; en esto consiste realmente la apropiación de nuestra materia de trabajo; con estos elementos se da el diálogo, pero su proceso de construcción y el efecto en la conciencia de los sujetos protagónicos, actores directos o indirectos del hecho educativo, es a lo que llamamos Movimiento Pedagógico. La fuerza del movimiento democrático le está dando su carácter nacional, pero la postura ético-política-pedagógica desde la cual se resignifica es el referente cultural de la comunidad; por ello hay compromisos con los movimientos político-sociales de carácter popular.

De julio a octubre de 2008 se realizaron conferencias, talleres de análisis, círculos de reflexión y exposiciones a diferentes tipos de público sobre las características y nefastas intenciones de la ACE, dando vida así a un debate nacional de excelentes frutos, tales como encuentros estatales de padres de familia, ejercicios de diagnóstico sobre la situación educativa de diferentes entidades, y la organización de procesos de discusión que involucran a buena parte del gremio magisterial que gracias a la acción política habían logrado el acuerdo de congresos estatales que no en todos los casos se cumplieron, y donde cabe destacar los de Guerrero y Zacatecas, que tienen su origen en los planteamientos de lucha político-pedagógica construidos junto con el CEND y que sí se realizaron.

En diciembre de 2008 se realiza, bajo la coordinación del CEND, el tercer Encuentro Pedagógico Nacional para valorar los avances de los Colectivos Pedagógicos, producto del debate nacional contra la ACE y hacia la construcción de experiencias alternativas. Es en este Encuentro que se construye la noción de diálogo entre nosotros y con otros, como ejercicio que movilice voluntades colectivas con disposición a alterar, a dejar de reproducir, a crear y a transformar.

Nos atrevimos de ahí en adelante a asumir nuestra autonomía intelectual para la recuperación de la materia de trabajo. Una de las líneas para lograrlo sería la de trabajar la propuesta pedagógica que hiciera posible el desarrollo lingüístico integral que involucrara lo literario, lo científico y lo comunitario desde la idea de comunidad, ya que lo entendemos como la base para forjar el proyecto de nueva sociedad.

Llegamos en este tercer Encuentro con las conceptualizaciones construidas en el Encuentro de Morelia (abril de 2008), y acordamos líneas de desarrollo para avanzar en las propuestas que estarían siendo analizadas en los Plenos Nacionales de Representantes (D.F., marzo de 2009; Huauclínango, julio de 2009; Nezahualcóyotl, enero de 2010; San Luis Potosí, octubre de 2010; Celaya, abril de 2011), y el 2° Congreso Nacional de Bases en abril de 2010.

A lo largo de estos tres años se ha mantenido la presencia en las movilizaciones político-populares nacionales, en campamentos y plantones en la SEP, el Zócalo y la Cámara de Diputados, apoyando a los distintos referentes de la organización popular nacional.

Del diseño y desarrollo del PNAEC

Es hasta agosto de 2010 que terminamos la más reciente versión de un buen número de intentos para la elaboración colectiva de un documento, al que se ha denominado *Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura* (PNAEC), el cual se está devolviendo a los maestros mediante foros de análisis, encuentros, congresos, círculos de discusión y presentaciones impresas y magnéticas en diferentes escenarios no sólo magisteriales, sino también con padres de familia y en encuentros de carácter político-social, siendo este documento la principal herramienta para el diálogo pedagógico entre maestros y con los otros movimientos sociales, y como plataforma para construcciones superiores.

Como resultado de cada Taller Nacional del Educador Popular y Pleno Nacional de Representantes se presentan y discuten las sucesivas versiones en búsqueda de la mejora de este documento; se toman acuerdos para que nuestras escuelas sean territorios libres de la ACE, así como mecanismos para su difusión y desarrollo, por ejemplo: ejercicios hacia una planeación alternativa en 2009, producción de materiales didácticos en los diferentes grados y asignaturas en 2010, y trabajar en la definición del modelo educativo, acuerdo del Pleno de Celaya en abril de 2011.

En cada una de las partes, el PNAEC desarrolla un contenido específico relacionado con un efecto formativo que contribuya a la conformación del Sujeto Pedagógico en los maestros que se comprometan con tal propuesta.

La primera parte es el análisis del contexto social y del sistema escolar, ubicando la crisis mundial y sus efectos devastadores en nuestro sistema educativo, producto de

las políticas aplicadas para dar cumplimiento a modelos económicos impuestos, y que han generado propuestas pedagógicas ajenas a nuestro proceso cultural y necesidades formativas. Con esto hemos aprendido a reconocer el papel de la política en la orientación de la práctica docente, campo de reflexión que ha sido ajeno al magisterio controlado por la camarilla que se apoderó del SNTE.

La segunda parte presenta los sustentos pedagógicos para el cambio, recuperando la educación popular como plataforma hacia el logro del país que queremos, basado en la soberanía y los principios del buen vivir, razón por la cual necesitamos una educación orientada a los procesos de transformación social de carácter popular. Con estos referentes podemos hacer una lectura diferente del discurso educativo oficial, descolocarnos de éste y generar el propio, aprendiendo a caminar hacia la apropiación intelectual de nuestra materia de trabajo.

Los programas y proyectos que se proponen, así como el perfil de formación, contribuyen al desarrollo de nuestra capacidad de autodirección.

En la tercera parte, con la presentación del marco pedagógico que sustenta la propuesta curricular, se pretende desarrollar la capacidad de autonomía intelectual para la elaboración de materiales alternativos, experiencia en la que ya están incursionando compañeros de todos los contingentes participantes. En este sentido, se inicia el abordaje de procesos de investigación para documentar las experiencias pedagógicas y comunitarias de quienes ya se asumen como educadores populares.

Las estrategias de concreción del PNAEC hacia las transformaciones educativas se expresan en la cuarta parte; atrevernos a desarrollarlas permite hacer uso de nuestra capacidad de autogestión, y eso aún tiene dificultades y diversos grados de desarrollo.

Tales serán las capacidades del Sujeto Pedagógico para un proyecto que nos permita colocarnos en posición de fuerza en esta batalla, en la que, *o son ellos, o somos nosotros*.

Perspectivas

La presencia como Movimiento Pedagógico está en relación directa con las condiciones de existencia del movimiento sindical del magisterio, y que dependen de la manera en que éste se coloque como movimiento político-social popular frente a la correlación de fuerzas con el aparato de Estado.

Nuestro reto es estar a la altura del avance del movimiento popular, pero sobre todo contribuir desde nuestro trabajo como práctica social a generar condiciones de entendimiento en la población sobre las posibilidades de transformación, ensayando desde las escuelas las formas de vida deseables de otro mundo que sabemos que debe ser posible.

El SNTE y Nueva Alianza: del control político del magisterio a la cohabitación pragmática electoral

Aldo Muñoz Armenta*

Al ganar las elecciones presidenciales el PAN en el año 2000, el jefe del Ejecutivo se quedó sin condiciones para mantener el *control* político de los gremios, pues la presencia política de Acción Nacional tiene un carácter minoritario tanto en el Congreso como en las entidades federativas. En estas condiciones, la cúpula del SNTE tuvo condiciones para negociar *control laboral* y subordinación en la política educativa, a cambio de *autonomía electoral*. El Partido Nueva Alianza fue factor fundamental en este proceso.

El propósito de este trabajo es analizar el tipo de relación que existe entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Partido Nueva Alianza (PNA), así como las repercusiones y políticas que derivan de ello tanto para los agremiados como para la cúpula sindical. El argumento central establece que con el triunfo del PAN en las elecciones presidenciales del año 2000 y la expulsión de Elba Esther Gordillo de las filas del PRI en el 2006, la dirigencia del SNTE adquirió autonomía política en el

ámbito de lo electoral, cuestión que se convirtió en un factor clave para fortalecer su posición en el sector educativo.

El documento se divide en tres apartados. En el primero se explican los términos en que el sindicalismo *oficialista* fue subordinado por el Estado mexicano para que apoyara los procesos electorales a favor del PRI. En este punto se destaca que el sistema de partidos de “partido hegemónico” y una administración electoral dirigida por el mismo gobierno, fueron dos elementos favorables que hicieron posible que la colaboración de los gremios contribuyera significativamente a la continuidad de ese partido, lo cual a su vez se vio reflejado en que los líderes sindicales pudieron acceder a cargos de elección popular y en la ad-

ministración pública. Igualmente se explica que este esquema de relaciones políticas se trastoca con las reformas electorales de 1989 a 1996, pues se limitaron la capacidad del PRI para ganar elecciones y, por tanto, para garantizar triunfos seguros a los candidatos del sector sindical. En el segundo apartado se explica la forma en que el SNTE formó parte del entramado de apoyo sindical al PRI, destacando que este gremio, debido a la función social de sus integrantes, fue un actor clave en la promoción del voto a favor del partido del gobierno. En el tercer apartado, se explica cómo el SNTE logra un margen significativo de autonomía electoral frente al PRI después de las elecciones presidenciales del 2006 y más aún después del surgimiento del Partido Nueva Alianza, ya que se convierte en

* Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Doctor en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad de Salamanca, España. Correo electrónico: <aldomuñozarmenta@gmail.com>.

una fuerza política que, debido a su capacidad probada de movilizar promotores electorales, ofrece al mejor postor su maquinaria de movilización política, lo cual le generó entre 2006 y 2010 más de 100 legisladores locales, estableciendo alianzas, según la circunstancia en cada entidad federativa, con todos los partidos políticos nacionales con registro e incluso con algunos partidos de carácter estatal.

El PRI y su relación con el sindicalismo en un contexto de no competencia

Los elementos que en este apartado se destacan como claves de la relación corporativa entre sindicatos, PRI y gobierno, son el sistema de partidos y el sistema electoral. El primero es importante porque inhibió —hasta 1989— la presencia de partidos políticos con capacidad para obtener un triunfo electoral frente al PRI en los tres niveles de gobierno. También el sistema electoral fue un soporte fundamental para que el PRI asegurara la colaboración/subordinación de los dirigentes sindicales. Las leyes electorales garantizaban a este partido la victoria y una sobrerrepresentación, y por tanto, los cargos de elección popular para la élite sindical. Además, en la medida que la administración electoral estaba a cargo de los propios priístas en muchos casos, siendo juez y parte, recurrieron al fraude electoral para asegurarse el triunfo¹.

Existen otros elementos que se constituyeron en pilares de la relación corporativa entre sindicatos, PRI y gobierno en los que no se profundizará en este trabajo. Me referiré, además de los señalados, al caso de la “coacción legal”. Este mecanismo se cimentó —y a la fecha se mantiene— en las prerrogativas que otorga la legislación laboral a las respectivas autoridades en la materia para controlar a la dirigencia de las organizaciones laborales. Los ejecutivos federal y estatales, según la citada ley, tienen amplias facultades, a través de las Juntas de Conciliación y Arbitraje, para determinar si un sindicato o agrupación de sindicatos es legal, para aceptar como válida la elección o destitución de un líder sindical y para decidir si una huelga está dentro de la norma.

¹ De hecho, las elecciones en México durante muchos años fueron un canal de comunicación entre gobernantes y gobernados. La campaña electoral servía para que se conociera al candidato del partido que siempre ganaba las elecciones. Las campañas priístas, por ello, eran un evento importante, aun cuando no existían contrincantes efectivos, pues su objetivo era dar a conocer quién sería seguramente el próximo presidente, gobernador, senador, diputado o presidente municipal. También porque durante la campaña, el candidato establecía contacto con los grupos políticos relevantes; en esa medida se creó un flujo de comunicación entre la clase política nacional (Valdés, 1994).

La prerrogativa de calificar a las organizaciones laborales y sus actividades le permitió al Estado seleccionar a los dirigentes afines a su línea política y a la del partido oficial, además de que hizo posible que por decisión presidencial un líder sindical fuera removido de su puesto, pues se supone que se lo debía, antes a que a la base, al gobierno. En este contexto, era complicado para un dirigente laboral apartarse del PRI y, menos aún, establecer algún tipo de acuerdo con un partido de oposición.

El sistema de partidos

El sistema de partidos en México, desde el nacimiento del PRI en 1929 (que surgió con el nombre de PNR para transformarse en 1938 en PRM y, finalmente, en 1947 en PRI), estuvo monopolizado por esta organización que fue creada por voluntad del poder con el fin de institucionalizar la competencia política de la élite surgida del triunfo revolucionario (Garrido, 1994).

Así, de 1929 a 1946, prácticamente el partido del gobierno no tuvo contendientes en los niveles nacional, estatal y municipal, y cuando se presentó alguna opción electoral con un importante grado de convocatoria, se recurrió al fraude y/o la intimidación. De este modo, el sistema de partidos en México asumió la característica de hegemónico, es decir, como virtual monopolio político, pero que compartió el panorama institucional con partidos legalmente registrados, aunque éstos carecieron de posibilidades reales para acceder al poder en el plano nacional².

La creación del PRI por parte del régimen posrevolucionario no solamente tuvo el propósito de que fuera un medio para ganar elecciones y legitimar el ejercicio del poder, sino también para integrar bajo su dominio a las masas, cuya organización se volvió forzosa en un marco de corporativismo político de tipo estatal (Giner, S. y Pérez, Y, 1979; Schmitter, 1992; Panitch, 1992; Lehbruch, G, 1992). Es decir, a través del partido hegemónico se impulsó la organización de los trabajadores (así como de otros segmentos sociales) mediante la incorporación o creación

² La tipología de sistemas de partidos precisa que el sistema de partido hegemónico está reñido con la competencia y alternancia en la medida en que está centrado en un solo partido, y aunque existen otros partidos políticos autorizados, no hay una pauta efectivamente pluralista, sino un sistema en dos niveles, de acuerdo con el cual el partido hegemónico asigna a discreción una fracción de su poder a los partidos secundarios. De tal suerte, el mosaico de los partidos es más una disposición de colaboración que de confrontación, y el partido hegemónico se queda en el poder quiera o no porque no existe sanción alguna que lo comprometa a actuar con responsabilidad (Sartori, 2002).

de sindicatos a los que el gobierno reconoció y autorizó tener un carácter monopolístico de la intermediación con el objetivo de crear un mecanismo de representación política que pudiera neutralizar los elementos conflictivos entre las clases y grupos y entre éstos y el Estado y también con el propósito de que las corporaciones actuaran como mecanismos de control sobre sus miembros con base en un acuerdo de subordinación/alianza con el Estado.

Esta relación corporativa entre trabajadores y gobierno, por intermediación del PRI, le permitió a los dirigentes sindicales incrustarse en la estructura organizativa del partido, que con el fin hacer funcional la amalgama de representación de intereses en su seno, se configuró como una organización de "sectores" (obrero, campesino y popular). En este contexto, el sector obrero, con base en su fuerza y a las habilidades políticas de sus líderes, llegó a convertirse en una fracción del partido, lo cual posibilitó que obtuvieran importantes cuotas de poder en forma de candidaturas para los congresos federal y estatales, gubernaturas y municipios.

Desde los congresos locales y federal, las gubernaturas o las presidencias municipales, los dirigentes obreros de las organizaciones defendieron al Estado y sus políticas, pero obtuvieron una considerable capacidad de influencia en la esfera gubernamental que les posibilitó incidir de múltiples maneras en el aparato estatal. En suma, las corporaciones sindicales fueron compensadas con los productos del intercambio político³, entre los que destacan: empleos estables, salarios indexados a la inflación, servicios públicos para zonas populares en franco crecimiento (como educación pública, servicios médicos, zonas de recreación, etcétera) y concesión de espacios a los dirigentes gremiales en los órganos tripartitas de diversas instituciones gubernamentales relacionadas con el mundo laboral. Se trata de los tribunales del ramo, de las instituciones de seguridad social, de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, entre las más importantes. A esta serie de beneficios hay que sumar el compromiso que adquirió el Estado de aumentar en forma permanente los puestos de trabajo que dependían directamente de él.

En pago al otorgamiento de cuotas de poder dentro del partido y en forma de candidaturas a puestos de elec-

³ El *intercambio político* es un proceso de canje entre los grupos sociales organizados y el Estado, en el cual se negocian bienes de naturaleza diversa (salarios, cuotas de poder, facilidades de crédito, subsidios, por la parte económica; o lealtad política, consenso democrático o suspensión de disenso, por la parte política). El grupo social organizado, al entrar en la transacción, convierte su fuerza y capacidad de actuación en un bien negociable. El mecanismo, a su vez, funciona como un medio de legitimación y de integración social (Rusconi, 1985). Igualmente el *intercambio político* tiene lugar sobre la base de relaciones de poder que implican intercambios desiguales, ámbitos de influencia y control de los recursos.

ción popular, los dirigentes obreros proporcionaron al PRI votantes cautivos, promotores permanentes de su doctrina, bases sociales que alimentaron su fuerza, así como apoyo financiero para su desarrollo. Frente al gobierno aseguraron la gobernabilidad laboral, el respaldo público a sus acciones, el control político de sus agremiados y la disciplina en contextos de crisis económicas y/o políticas. En estas circunstancias los dirigentes obreros que se opusieron al PRI y al Presidente fueron reprimidos y más aún si tenían nexos con alguna fuerza política de oposición.

El sistema electoral

Hasta 1977, año en que desde el gobierno se impulsó una reforma política que aseguró la representación cameral de todos los partidos reconocidos por el gobierno, entre los que se incluyó al legendario Partido Comunista Mexicano, el PRI no tuvo mayores contrapesos en el terreno electoral y en el marco de los congresos federal y estatales. Empero, esta reforma aunque supuso el aumento del número de diputados federales a 400, cien de los cuales fueron otorgados como cuota de representación⁴ a los diferentes partidos, no trastocó los pilares fundamentales del poder del PRI y tampoco transfiguró el sistema de partidos de partido hegemónico, además de que no se registraron cambios en la administración electoral (Aziz y Peschard, 1991; Molinar, 1993; Peschard, 1993; Nohlen, 1994; Woldenberg, 1996).

Por tanto, el poder de los líderes sindicales se mantuvo intacto. Los elementos característicos del sistema y administración electoral que permitió al PRI ganar elecciones sin mayores dificultades, son los siguientes: la existencia de un sistema electoral de carácter mixto para conformar la Cámara de Diputados. Debido a la escasa presencia de los partidos de oposición a lo largo del territorio nacional, las 300 diputaciones uninominales estaban garantizadas para ser obtenidas por el partido en el y del gobierno. Por la misma causa, la oposición estaba impedida para acceder a una senaduría de las 64, ya que se definían por el principio de mayoría relativa, al igual que los cargos unipersonales de presidente municipal, gobernador y Presidente de la República. El propósito era que el sistema electoral le garantizara al PRI un importante grado de sobrerrepresentación.

⁴ Este aumento de diputados aseguró una cuota de representación a los partidos porque se trató de diputaciones plurinominales, las cuales se distribuyeron a partir del porcentaje de votos obtenido por cada fuerza política. Debido a los topes establecidos por la legislación electoral respectiva, el PRI no participó de estas nuevas curules porque regulamente este partido obtenía el triunfo en los 300 distritos uninominales del país donde se disputaba igual número de diputaciones.

A estos elementos del sistema electoral había que añadir otros aspectos de la administración electoral que favorecieron al PRI: la desviación masiva de recursos estatales financieros, administrativos y humanos, en su favor; el control estatal de los procesos electorales, el cual permitió la parcialidad de los órganos de gobierno; el virtual control gubernamental de los principales medios de comunicación, o su asociación estrecha con el gobierno en caso de ser privados; el recurso del fraude en favor del partido oficial, solapado, apoyado o a veces realizado por las propias instituciones gubernamentales; y la imposición de un resultado favorable al partido de gobierno por vía de la fuerza, en aquellos casos en que la oposición se inconformara con el veredicto oficial (Crespo, 1994: 61-60).

También, la dominación priísta se apoyó por otros elementos sociopolíticos que son comunes en los países donde existe partido dominante. Resaltan: la utilización diligente (pero legal) de los recursos públicos para la satisfacción de demandas sociales de grupos significativos del electorado, mismos que premian con su voto lo que consideran una buena gestión; la capacidad del partido para hacerse pluriclasista y diversificar su electorado, lo cual contrastó con el carácter limitado y específico de la clientela de los partidos de oposición; la existencia de una oposición fragmentada que hizo posible al partido dominante obtener la mayoría, al menos relativa, lo cual lo capacitó para seguir formando gobierno; las divergencias ideológicas o programáticas de la oposición eran tales que la formación de una coalición para lograr la derrota del partido gobernante se tornó sumamente improbable y, a la larga, la dominación de un mismo partido logró generar una cultura política que favoreció la prolongación en el poder, pues el electorado se “acostumbró” a la dominación de un mismo partido y receló en cierto sentido de la llegada de la oposición al poder (Pempel, 1991: 382-405).

En 1985 se impulsó otra reforma política y se aumentó a 500 el número de diputados, pero al igual que la reforma anterior, el objetivo fue aumentar la cuota de representación de los partidos de oposición sin que se afectara el techo electoral del PRI ni tampoco su hegemonía en el sistema de partidos⁵. Al concluir las elecciones federales de 1988, en virtud del éxito conseguido por los partidos de oposición en su conjunto, particularmente aquellos que postularon a Cuauhtémoc Cárdenas a la Presidencia por

⁵ Con esta nueva reforma se incrementó a 200 el número de diputados plurinominales, pero con el objetivo de que el PRI no viera afectada su cuota de representación en la Cámara de Diputados, la legislación respectiva lo incluyó en el reparto de las curules asignadas de acuerdo al porcentaje de votación.

conducto del Frente Democrático Nacional (PARM, PMS, PPS y PFCRN), el techo electoral del PRI cayó considerablemente, pues apenas consiguió rebasar el 50% de los votos y ello porque la administración electoral le restó sufragios a sus contendientes.

Sin embargo, la fuerza de la oposición se consolidó y el gobierno se vio obligado a impulsar otra reforma política en 1989 que limitó la discrecionalidad estatal en el manejo y calificación de las elecciones. Lo más significativo de esta reforma fue la creación del Instituto Federal Electoral (IFE), cuya misión expresa sería a partir de entonces hacer más creíble y equitativa la contienda electoral. Para ello, se le dotó de mecanismos institucionales que así lo asegurasen, entre las que se encontraron el control, supervisión y, en algunos casos, calificación del proceso electoral por un Consejo integrado por seis consejeros “ciudadanos” sin filiación partidaria.

Paralelamente se creó un Tribunal Federal Electoral (TEPJF) con facultades para anular elecciones ilícitas, para inhabilitar funcionarios públicos que contribuyesen en éstas y para ordenar la repetición de una elección poco transparente⁶. Esta reforma se acompañó de otra más en lo relativo a la capital del país, la cual incluyó la elección directa de su jefe de gobierno en 1997 y la de los delegados políticos en el año 2000, y la integración de un Congreso local con facultades a las de sus similares en los estados de la Federación.

El saldo de estas transformaciones en materia político-electoral se condensaron en la última reforma acordada por unanimidad de la Cámara de Diputados el 19 de julio de 1996, la cual consistió en la salida del gobierno de los órganos electorales, en elevar a rango constitucional los derechos políticos, en otorgar a la Suprema Corte de Justicia competencia en materia electoral, y en integrar el Tribunal Electoral al Poder Judicial; además, el IFE se integró por nueve consejeros ciudadanos designados por la mayoría calificada de la Cámara de Diputados.

Por otra parte, la reforma incluyó limitar a 300 el número de diputados que puede tener un sólo partido y evitar sobrerrepresentación al establecer que ningún instituto político podrá tener un porcentaje en la Cámara Baja que exceda en ocho puntos su porcentaje de votación nacional. Es decir, si el partido del presidente no obtiene al menos el 42.2% de la

⁶ Cabe anotar que hasta 1986, antes del Tribunal Federal Electoral, no existía en México una vía independiente para procesar el contencioso electoral, y la misma autoridad encargada de organizar las elecciones tenía facultades para desahogar muy distintas impugnaciones, aunque la palabra final la tuviesen los colegios electorales, integrados, por cierto, por las cámaras electas de diputados y senadores compuestos, por definición, por una mayoría priísta.

votación, no podrá contar con más de 250 diputados, esto es, la mitad más uno de las curules o más del 50% de éstas⁷.

La disminución del número de diputados del PRI en la Cámara de Diputados y especialmente de congresistas provenientes del sector “sindical” de ese partido, debilitó la capacidad de maniobra del Ejecutivo para favorecer a las dirigencias sindicales aliadas y cumplir con los contenidos del viejo pacto corporativo. Igualmente, las posibilidades de veto a las iniciativas presidenciales aumentaron al perder el PRI la mayoría de la Cámara de Diputados en 1997, con lo que los partidos de oposición adquirieron por primera vez un papel fundamental en la definición de la política económica.

El avance de la oposición, sin embargo, no se quedó en el terreno de las elecciones federales y el PRI tuvo importantes retrocesos en los estados. El PAN obtuvo su primera gubernatura de un estado en 1989 (Baja California), en los años siguientes y hasta 1999 los panistas junto con el PRD sumarían un total de once estados gobernados.

Una consecuencia de todos estos cambios en la correlación de fuerzas es que el tradicional reparto de cuotas de poder a los sectores del PRI, entre los que se encuentran las organizaciones sindicales oficiales, y las ventajas del corpo-

rativismo como forma de procesamiento y legitimación de las políticas públicas, se vieron seriamente afectados y más aún si se considera que a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) se impulsó un proyecto de reformas que tendieron a privilegiar los intereses de los inversionistas nacionales y extranjeros a la par que se rediseñó el papel de los asalariados en la economía; ello como consecuencia de la inserción de México a un marco de integración regional que demandaba recortes al gasto público, contención salarial y focalización de las políticas sociales que antes eran dirigidas al conjunto de los trabajadores.

El cambio político hacia la democracia impulsado principalmente por las sucesivas reformas electorales (desde 1946 a 1996) produjo importantes pérdidas de espacios políticos a los dirigentes sindicales adheridos al PRI. Esta situación se agudizó a partir de 1979. Los diputados “obreros” de la representación sindical del PRI en 1979 llegaron a 93 (31.4%) de un total de 296 integrantes de la fracción parlamentaria de ese partido, pero conforme las reformas electorales generaron mayores condiciones para una competencia democrática, los espacios del sindicalismo corporativo fueron reduciéndose.

I. Representación por el PRI de los trabajadores organizados en la Cámara de Diputados (1979-2009)											
Año	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2006	2009
Diputados del PRI	296	299	289	260	320	301	243	208	199	106	237
Diputados sindicales*	93	99	96	99	74	75	49	21	32	10	32
Como (%) del PRI	31.4	33.1	33.2	38.1	23.1	24.9	20.1	10.09	16	9.4	13.5
CTM	45	50	51	51	44	45	30	14	6	6	10
SNTE**	12	15	14	16	9	12	7	6	25	3	11
CROC	11	12	11	11	6	6	3	1	1	0	1
FSTSE**	9	6	7	6	6	6	6	0	0	1	2
SNTMMSRM	4	5	6	4	1	1	ND	0	0	0	0
CROM	2	3	3	3	2	2	2	0	0	0	0
STFRM	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
SNTSS**	2	2	2	2	2	1	ND	0	1	0	0
CGT	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
COR	1	1	ND	1	ND	ND	ND	0	0	0	0
SME	1	1	ND	1	0	0	0	0	0	0	0
FENASIB**	0	1	1	ND	0	0	0	0	0	0	0
Otros	3	1	ND	1	1	1	ND	ND	ND	ND	8

Fuente: Elaboración propia con base en Reyes del Campillo (1990: 164). Los datos de 1997, 2000, 2003 y 2006, fueron obtenidos en la Coordinación Parlamentaria del PRI de la LX Legislatura (2003-2006). Los datos de 2009 en <www.diputados.gob.mx>, consulta realizada en abril de 2010.

* Incluye las centrales sindicales que históricamente han tenido asignada una cuota en la lista de candidaturas uninominales y/o plurinominales.

** El SNTE y el SNTSS también se contaban como parte del sector popular del PRI hasta el año 2000, igual que la Fenasib.

⁷ Esta reforma electoral dio origen a un fenómeno político hasta entonces inédito en México: el surgimiento de un “gobierno dividido” o “gobierno de no mayoría”. El concepto de gobierno dividido se aplica cuando el poder legislativo —en una o dos de sus Cámaras— se encuentra dominado por un

partido diferente al del titular del Ejecutivo. De esta manera, pueden existir gobiernos divididos en sistemas de partido con bipartidismo o pluripartidistas. En uno y en otro, la condición suficiente es que partidos diferentes controlen alguno de los poderes federales (Colomer, 2003).

El SNTE y su intercambio político con el PRI

La capacidad de los líderes del SNTE para intervenir en el diseño y operación de la política educativa, así como en las condiciones de trabajo de los agremiados, se ve reforzada por la relación que este partido ha mantenido principalmente con el PRI hasta el año 2000 y con el resto de los partidos políticos a partir de 1989. El PRI y el resto de los partidos se relacionan con los maestros en grupo o en forma individual porque son portadores permanentes de un liderazgo social en las comunidades donde desarrollan su labor. Su presencia, como la del médico o el sacerdote, reviste un estatus social por el significativo atraso y marginación que se registra en algunas regiones. Los partidos políticos han procurado aprovechar en su beneficio esta situación, más aún porque la presencia efectiva del gobierno se da en todas las localidades del país a través de los centros escolares de educación básica.

Así, a través de los docentes, las diferentes fuerzas políticas del país se hacen presentes en las diversas localidades de México. La labor política que tradicionalmente hacen los miembros del SNTE por los partidos en las comunidades son tales como acciones de proselitismo, representación ante los órganos electorales, coordinación de campañas políticas, ser candidatos o incluso líderes del partido. En la medida que desde 1929 a 1988, el único partido que podía ganar elecciones en el ámbito regional, fue el PRI, prácticamente todos los apoyos del magisterio se dirigieron a este partido y de manera muy marginal al resto de las fuerzas políticas.

Los maestros simpatizantes de otros partidos tuvieron escasas oportunidades de adhesión, bien porque hubo intimidación y represión, bien porque los partidos opositores no tenían presencia nacional. En este escenario, el PRI tuvo por décadas en el SNTE una importante base de movilización y promoción en favor de sus candidatos y programas en tiempos electorales. El sindicato apoyó con sus recursos tanto humanos como financieros las campañas políticas del PRI (Muñoz, 2005: 61-63; Muñoz, 2006: 327-338).

Esta colaboración le permitió al sindicato tener representantes en municipios, en congresos locales y especialmente en el Congreso federal. De hecho, por sus características de tipo corporativo: membresía permanente y en aumento, dependencia de los líderes para gestionar ascensos, licencias, cambios de adscripción, préstamos, acceso a los programas de formación y superación, entre otros, la presencia de los líderes del SNTE fue notoria en

la Cámara de Diputados por parte del PRI hasta que la dirigencia nacional de este gremio rompió con esta fuerza política en el año 2006⁸.

En el terreno de la política el SNTE necesita mantener sus espacios, porque de ello depende su influencia en el sector educativo⁹, en espacial, porque el funcionamiento de los centros escolares está ligado a las finanzas públicas al igual que las finanzas sindicales; porque los cambios y continuidades en su operación se definen en la Presidencia de la República y en ambas cámaras federales; y porque los líderes se sostienen principalmente por el apoyo del gobierno en turno. En este sentido, el sindicato magisterial requiere, a pesar del retroceso electoral de su tradicional aliado, el PRI, a partir de 1988, mantener sus espacios de representación política en las legislaturas estatales y el Congreso de la Unión.

Bajo esta lógica, los líderes del SNTE asumen que necesitan su “cuota” de poder político en el Congreso por medio del PRI u otros partidos para mantener como parte importante la base de su legitimidad en la intermediación laboral, los “fueros” administrativos y laborales de sus representados, su capacidad de influencia en la SEP y el flujo presupuestal para el sector de educación básica y para que la tesorería sindical que resuelva las expectativas de los trabajadores agremiados y de los dirigentes estatales y nacionales. Más aún, si a partir de las reformas electorales de 1989-90, 1991, 1993, 1994 y 1996, cualquier partido tiene posibilidades de ganar la mayoría en ambas cámaras o incluso la Presidencia de la República.

Frente a esta circunstancia y ante la debacle electoral del PRI, que inició a partir de 1988, la dirigencia del sindicato magisterial orientó su estrategia de adaptación al cambio político modificando internamente los mecanismos de la relación con el gobierno y los partidos y diversificando externamente sus alianzas políticas. En tal sentido, en 1989, la dirigencia encabezada por Elba Esther Gordillo, después de que desafió al SNTE del PRI y con base en una reforma

⁸ Sobre este punto puede verse una reflexión realizada por Leyva, Góngora y Rodríguez (2004: 63)

⁹ Desde su surgimiento, en 1943, el SNTE, por concesión gubernamental, se hizo cargo de la administración de los centros escolares, de forma que los puestos de director y subdirector de las escuelas se ubica en el escalafón sindical. Asimismo, el Estado le asignó al sindicato la tarea de administración del trabajo docente y del reclutamiento laboral, de tal suerte que los puestos de supervisor, inspector, jefe de sector, jefe de departamento y director general de las secretarías de educación a nivel federal y en los estados, también son cargos que forman parte del escalafón sindical. Más aún, la dirigencia del SNTE también administra las escuelas normales públicas y las asignaciones escalafonarias (Arnaut, 1996: 210).

estatutaria, impulsada en 1992, creó el Comité Nacional de Acción Política que se trazó como objetivo apoyar a los miembros del sindicato que sean postulados como candidatos a un cargo de elección popular por cualquier partido político¹⁰.

Este cambio organizativo consolidó al SNTE como un grupo de interés en competencia por los recursos públicos de tipo económico y normativo y por tanto se vio obligado al “cabildeo” en los ámbitos de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial. En esta lógica, los dirigentes del SNTE apostaron a *manejar* la agenda de las complejas transformaciones del sistema educativo nacional ante la exigencia de avanzar en la calidad y la transparencia en el sistema educativo.

La dirigencia del SNTE afrontó el desafío político de la democratización en diferentes frentes. En primer lugar, desde que Elba Esther Gordillo es designada por el ex presidente Salinas como secretaria general del sindicato, en 1989, hasta la llegada de Felipe Calderón en diciembre de 2006, mantuvo una alianza con el titular del Ejecutivo, que implicó apoyar las iniciativas presidenciales en materia educativa y en materia de movilización política y electoral. En segundo lugar, los líderes del SNTE se afianzaron en los espacios internos del PRI y en la medida que otros grupos corporativos perdieron fuerza, avanzaron en la “colonización” del partido.

Paralelamente, se institucionalizó la participación del SNTE en los comicios estatales y federales con la creación de una agrupación de “observadores electorales”, la Organización Nacional de Observación Electoral Magisterial (ONOEM), una instancia que podría recibir recursos de organismos nacionales e internacionales para la tarea encomendada, y desde la cual se organizó el trabajo de miles de trabajadores de la educación que se harían cargo de “vigilar” elecciones. En este proyecto se involucraron algunos de los cuadros más importantes del sindicato magisterial, además de que se invitó a algunos académicos de visible reputación: son los casos de Alfonso Zárate Flores, Gabriel Díaz y Luis Castro¹¹. El propósito, en gran medida, fue poner esta red de “observadores” al servicio del partido que mayores rentas ofreciera al sindicato magisterial.

¹⁰ Con esta modificación se legitima el apoyo al partido o partidos que promuevan el mayor número de candidaturas del magisterio, sea el PRI o cualquier otra organización, además de que se favorece la continuidad de la representación política del SNTE en el Congreso.

¹¹ Para la creación de la ONOEM el SNTE dispuso de recursos económicos y materiales provenientes de fuera del sindicato. Según la información que se dio a conocer por los medios de comunicación de aquella época, el operativo tuvo un costo de 18 millones de pesos (Raphael de la Madrid, 2008: 161).

Según datos de Noé Rivera, a quien Elba Esther Gordillo le encomendó la tarea de armar y organizar la red de observación electoral, de inicio se integró por 55 mil maestros “para observar y participar” en el proceso electoral del 2000, aunque los trabajos de coordinación fueron encabezados por un pequeño grupo de *operadores* principalmente de los estados de Jalisco, Puebla, Hidalgo, Morelos, Guanajuato y el Estado de México¹².

El SNTE frente a la alternancia y la pluralidad partidista

La derrota del PRI en las elecciones federales del año 2000 potenció la desarticulación de los grupos corporativos en lo relativo a su participación en los procesos electorales. Las organizaciones obreras y campesinas tradicionales, así como las llamadas “populares” quedaron rebasadas después de las elecciones federales de 1988 en su capacidad para el llamado “acarreo” de votantes o para contribuir en otras prácticas antidemocráticas como el “relleno de urnas”, la quema de boletas en casillas donde había desventaja para el PRI, y lo más importante, perdieron toda posibilidad de intimidar a sus agremiados, debido a los candados jurídicos que se crearon a partir del surgimiento del IFE. También porque el “voto duro” o llamado de “identificación partidista” creció para Acción Nacional y para el PRD. Además del descontento social por sus acciones de gobierno, que hizo retroceder al PRI en estados y municipios antes de perder la Presidencia.

Prácticamente el único sindicato corporativo que se preparó políticamente para relacionarse con la “oposición” sin perder su relación con el PRI, fue el SNTE, ya que fue la única organización corporativa que diversificó sus relaciones políticas con los partidos sin perder sus vínculos con el Revolucionario Institucional. Y también fue el único sindicato que se preparó para involucrarse en elecciones competitivas capacitando a sus cuadros en tal propósito a través de la ONOEM.

Así, desarticulado el PRI como “partido hegemónico”, es decir, como competidor sin oposición efectiva y sin los apoyos de la Presidencia de la República para ganar contiendas electorales, el SNTE (además de los gobernadores de este partido) asumió un papel protagónico por sus características organizativas: secciones en todos los estados, siete mil

¹² A este grupo de *operadores* se les conocería como el grupo de los viajeros. La gran mayoría eran maestros asignados a las tareas del sindicato que hubieran sido comisionados por la SEP, así como por las secretarías de Educación Pública de las entidades federativas (Raphael de la Madrid, 2008: 200).

delegaciones en todo el país, comunicación permanente entre sus estructuras, disciplina laboral y gremial y verticalidad corporativa sustentada en su liderazgo oligárquico y en sus mecanismos de promoción basado en castigos y recompensas para todos los agremiados.

En esta circunstancia, con un PRI sin tutela presidencial, la dirigente del sindicato magisterial, Elba Esther Gordillo, con el apoyo de algunos gobernadores, se postula como candidata a secretaria general por ese partido, acompañada en la fórmula por Roberto Madrazo, quien se registró como aspirante a la presidencia tricolor. Los contendientes fueron Beatriz Paredes Rangel, ex gobernadora de Tlaxcala y Javier Guerrero, un cuadro hasta entonces desconocido a nivel nacional. Según Fernando González, yerno de Elba Esther Gordillo, en un libro firmado con su nombre, señala que la fórmula de ambos personajes implicaba unificar el liderazgo coyuntural de Madrazo y la “estructura” del SNTE (González, 2006: 140-141).

Madrazo y Gordillo obtienen el triunfo y desde esa posición la lideresa del SNTE refuerza su presencia política dentro del PRI y el Poder Legislativo. Así, de cara a las elecciones federales del 2003, Gordillo se hace coordinadora parlamentaria del PRI en la Cámara de Diputados entre el 2003 y el 2005 (LIX Legislatura) y consigue 25 escaños para miembros del SNTE por ese partido. Las aspiraciones presidenciales de Madrazo hicieron colisión con la nueva fuerza del SNTE en el PRI, porque el político tabasqueño quería ser un candidato “sin condiciones” y evitar que Gordillo ocupara la presidencia del partido, debido al “orden de prelación” establecido en los estatutos. Para tal efecto, Madrazo se dio a la tarea de anular el poder *gordillista*. De inicio fue señalada por su estrecha relación política con el presidente Fox.

Posteriormente, fue relevada de la coordinación parlamentaria en noviembre de 2003 y de la de la secretaria general de ese partido en el 2004. Según Roberto Madrazo, se promovió la remoción de Elba Esther, en particular por su promoción de una reforma fiscal que buscaba gravar alimentos y medicinas con el IVA a una tasa de 7%. Para tal efecto, esperaba tener el apoyo de las bancadas del PRI y del PAN. Sin embargo, Madrazo no estaba dispuesto a cargar con el eventual costo político en el contexto de la contienda presidencial (Garrido, 2007: 153).

La formación del Partido Nueva Alianza

La lideresa del SNTE, al tiempo que estableció alianzas con el ex presidente Fox, con el PAN y un sector importante de la iniciativa privada en México, se dio a la tarea de crear un

partido propio. En parte por las cada vez mayores dificultades de constituir un liderazgo permanente y estable dentro del PRI, particularmente porque la confección de las candidaturas depende en mayor medida de los gobernadores, lo cual implica en los hechos la debilidad del comité nacional. También, porque requería autonomía política para negociar con diferentes actores políticos sus posiciones a cambio de apoyo.

La creación de la ONOEM fue el primer paso para el SNTE en el proyecto de lograr su autonomía política frente al PRI, la Presidencia de la República y los gobernadores de los estados, como se verá en las elecciones federales del 2006 y las estatales del 2007 a 2010, al menos en lo relativo a la inclusión de candidatos del magisterio. El siguiente paso fue que la ONOEM se transformó en Asociación Ciudadana del Magisterio (ACM) y obtuvo su registro como agrupación política nacional, lo cual implicó la posibilidad de recibir públicos con el objeto de desarrollar actividades de investigación, publicación y capacitación relacionadas con la construcción de la ciudadanía. Este cambio fue fundamental porque la ley electoral determinó a partir del 2003 que solamente las agrupaciones políticas nacionales tendrían la posibilidad de convertirse en partidos.

Al decidirse la necesidad de conseguir el registro de nuevo partido, hubo una ruptura entre la dirigencia del SNTE y Noé Rivera, responsable de la Asociación Ciudadana del Magisterio. La disputa, naturalmente, la perdió este último. Si bien Noé Rivera conservó para su causa la titularidad de la agrupación política, el control de la estructura, los cuadros, el presupuesto y la experiencia acumulada, la mantuvo la cúpula del gremio magisterial. De este modo, el registro del partido que estaba por construirse fue tramitado a través de dos agrupaciones políticas que estaban dirigidas por tres ex asesores de Elba Esther Gordillo Morales.

Se trató de “Nueva Generación” y de “Conciencia Ciudadana”, cuyo mando estaba a cargo de Alberto Cinta (quien sería candidato al gobierno del DF por Nueva Alianza en 2006), Guillermo Xihú Tenorio (diputado local por Nueva Alianza) y Miguel Ángel Jiménez (primer coordinador parlamentario y presidente de Nueva Alianza). Estas agrupaciones ayudaron a terminar la tarea de impulsar el registro del nuevo partido, aunque una característica especial de estos cuadros *elbistas* es que su base social de apoyo no eran maestros o personas ligadas directamente al sistema educativo, sino alumnos y ex alumnos del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), un prestigiado centro universitario, cuyo costo de la matrícula no es accesible no solamente para la población en general, sino tampoco para el común de la clase media.

Según la información recabada por Ricardo Raphael de la Madrid, el *aparato* de operadores de la dirigencia del SNTE reunió en poco tiempo a 72 mil ciudadanos que participaron en 241 asambleas distritales. Así, a diferencia de otras organizaciones políticas emergentes que tardan años en construir el consenso social para lograr una formación partidista, el Partido Nueva Alianza lo consiguió en tan sólo siete semanas, de manera que la asamblea nacional constitutiva de este partido se realizó el 30 de enero del año 2005. Todavía en las filas del PRI, Elba Esther Gordillo no acudió a este evento. No quería entonces que se le acusara de *traición* (Garrido, 2007: 266).

De acuerdo con la información de Roberto Madrazo, quien fungía como presidente del PRI cuando se creó Nueva Alianza, originalmente la dirigencia magisterial recurrió a la movilización de tipo corporativo, es decir coaccionado a sus integrantes para cumplir con los requisitos legales ante el Instituto Federal Electoral, aunque el propósito original era crear una fuerza de apoyo electoral para el PRI, pero con una autonomía importante para impulsar a los candidatos del magisterio¹³,

La ruptura con el PRI, el rechazo del PRD y de Santiago Creel

Al romper con Roberto Madrazo, Elba Esther Gordillo, buscó a los precandidatos presidenciales punteros del PAN y del PRD: Santiago Creel Miranda y Andrés Manuel López Obrador, pero ambos rechazaron su apoyo. Probablemente porque Santiago Creel, entonces secretario de Gobernación, estaba convencido de que sería el candidato presidencial del PAN al tener el apoyo de la dirigencia nacional del partido y del ex presidente Vicente Fox, descartó la oferta de “apoyo electoral” de la cúpula del SNTE. Podía ganar “solo”, pues además tenía el soporte de la Secretaría a su cargo. Después de la figura presidencial, ¿quién puede acumular más lealtades políticas, sea por temor o conveniencia? En un régimen presidencial como el mexicano, el secretario de Gobernación, y más aún, si es el favorito del Presidente para sucederlo en el cargo, otros funcionarios del gabinete

¹³ Al respecto Roberto Madrazo dijo en una entrevista: “se les invitó a las asambleas constitutivas de un nuevo partido político bajo el engaño de que sería para construir una alianza electoral con el PRI. A otros se los convocó sobre la base de que asistirían a diversas convenciones del SNTE. Después se dieron cuenta de que eran acciones para formar un partido político nacional. Bueno, de hecho, el Panal se forma con la asistencia de maestros pertenecientes a diversas secciones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, sin registrar integrantes de la población abierta” (Garrido, 2007: 161-162).

eventualmente estarían interesados en brindar su apoyo pensando en su carrera política o en los intereses creados durante su estancia en el gobierno.

Andrés Manuel López Obrador, precandidato presidencial de la Coalición por el Bien Todos (PRD, PT y Convergencia), rechazó el apoyo del SNTE y su aparato electoral argumentando que no haría acuerdos ni alianzas con los “poderes fácticos” para ganar las elecciones, pues, según él, ganaría sin tener las manos atadas¹⁴. Ante dichas circunstancias, la única apuesta posible para Elba Esther, fue Felipe Calderón.

Aunque apostar por él resultaba riesgoso, al parecer se calculó un margen significativo de posibilidades de triunfo por parte de los dirigentes del SNTE. Primero porque Calderón conocía bien el “aparato” panista al haber ocupado la secretaría general del partido y posteriormente la presidencia del mismo. Segundo, en las elecciones federales del 2003 obligó al ex presidente Vicente Fox, a negociar cierta cuota de candidaturas legislativas para su grupo, así como la coordinación parlamentaria del PAN en la Cámara de Diputados. Tercero, un número importante de panistas estaban inconformes con las alianzas de Fox en el gabinete presidencial, pues prácticamente no había cuadros de Acción Nacional. Cuarto, Santiago Creel se hizo panista apenas de cara a la elección del 2000, y por tanto, se recelaba de sus posibilidades de liderazgo interno. Quinto, algunos empresarios, entre otros, del ramo de los hidrocarburos, dieron su apoyo económico a Calderón desde el principio de su precampaña¹⁵.

¹⁴ Según Ignacio Marván Laborde, asesor del entonces candidato presidencial Andrés Manuel López Obrador, luego de recibir la oferta de apoyo de Elba Esther Gordillo, le mandó decir que él “no se relacionaba con mafiosos”. Se supone que esa respuesta implicaba que el candidato del PRD no sólo no estaba dispuesto a relacionarse con ella durante el proceso electoral, sino que además, de llagar a la Presidencia de la República, le otorgaría un trato similar al que se le ofrece a los capos de las mafias (Raphael de la Madrid, 200: 276). Otro relato señala que “la maestra buscó a López Obrador para mantener contacto y decidir su apoyo, que no lo tenía muy claro por Felipe”, según Alberto Cinta, entonces secretario general de Nueva Alianza. En ello coincide también Manuel Camacho: “Hubo interés de Elba Esther en entrevistarse con Andrés Manuel, pero Andrés Manuel no quiso aceptar esa entrevista. Pensó que estaba ya del otro lado, que los intereses no iban a coincidir, que había que ganar sin hacer ese tipo de compromisos. Eso fue importante para que Elba Esther confirmara su acercamiento con Felipe Calderón, que ya existía”. La maestra, de hecho, había buscado a López Obrador a finales de febrero de 2006 cuando la Coalición hacía las listas de sus candidatos al Congreso. Estaba curiosa por saber qué le podían ofrecer a cambio de su apoyo el 2 de julio (Tello Díaz, 2007: 112).

¹⁵ Elba Esther Gordillo antes había tenido trato con Felipe Calderón en el año 2003, cuando era director de Banobras. Calderón se hizo cargo de la renegociación de las deudas del Fideicomiso para el Programa Especial de

El operativo electoral del SNTE a favor de la precandidatura de Calderón

El primer acuerdo entre el equipo de Elba Esther Gordillo y el de Felipe Calderón, fue en 2005, en el marco de la contienda interna del PAN por la candidatura presidencial. Las evidencias indican que ambos personajes trabajaron en pos de su nominación como candidato. Existe un informe elaborado por el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales (IEESA), órgano auxiliar del SNTE, que da cuenta del acuerdo pactado entre la dirigencia del sindicato y el entonces precandidato Felipe Calderón, para apoyarlo en su precampaña. Para tal efecto, se puso en marcha el *Proyecto Azul*, que implicó que el SNTE, a través de su estructura territorial, realizara actividades de promoción del voto a favor de Calderón. La tarea fundamental se concentró en tres acciones: sumar trabajadores de la educación como adherentes del PAN, es decir, como votantes en las elecciones internas, movilizarlos el día de los comicios y aportar los representantes necesarios del precandidato Calderón en las casillas para sufragar.

En esta tarea los comisionados tuvieron un papel crucial. La labor de los comisionados en términos operativos, implicó: 1) habilitar trabajadores de la educación como representantes del precandidato Calderón en aquellos centros de votación donde la estructura panista aún no cubría los espacios; 2) buscar maestros adherentes, así como familiares, vecinos y conocidos, hasta cumplir una meta establecida por municipio, según los estados considerados como estratégicos; por ejemplo, en Yucatán, se estimó movilizar 11 mil 543 personas para 52 centros de votación, en Campeche 11 mil 838 con 52 centros de votación y en Puebla seis mil 800 adherentes para 14 centros de votación, 3) llevarlos a votar (había dos activistas por centro de votación; y 4) reportar los resultados vía telefónica o bien en la página de Internet montada para tal propósito¹⁶.

Financiamiento a la Vivienda para el Magisterio (Vima) con saldo favorable para el SNTE (Raphael de la Madrid, 2008: 276).

¹⁶ La mecánica de operación de los apoyos que brindó la dirigencia del SNTE a Felipe Calderón, quedó registrada en diversos documentos que llevan el título de *Formato de Elaboración de Presupuesto para el día D*, los cuales fueron elaborados y distribuidos por el personal operativo del IEESA. Dicho formato incluyó los siguientes datos: municipio, número de centro de votación, número de adherentes a movilizar, costo del traslado (\$20 por persona), tarjeta telefónica Telcel (\$300), tarjeta Ladatel (\$100), alimentos activistas (\$200). Por ejemplo, en Campeche el costo se estimó en 256 mil 800 pesos. El teléfono habilitado fue el 01800-2727-007 y la página de Internet creada para tal fin fue <<http://www.proyecazul.com>>.

El apoyo del SNTE a Felipe Calderón continuó en la elección constitucional de julio de 2006. De acuerdo con información proveniente de la Asociación Ciudadana del Magisterio, la Secretaría de Finanzas del SNTE gastó 51 millones de pesos al mes desde que iniciaron los comicios presidenciales hasta las elecciones del 2 de julio con el propósito de financiar una red electoral de apoyo a la campaña presidencial de Acción Nacional. Su estructura operativa fue coordinada por 372 personas que en su mayoría eran comisionados sindicales, cuyos salarios oscilaron entre 35 y 80 mil pesos mensuales, adicionales a su sueldo de maestros.

De ellos, 70 eran miembros del CEN del SNTE, 55 de los comités estatales, 55 secretarios generales de los comités seccionales y 32 eran integrantes de la Federación Democrática de Sindicatos de Servidores Públicos. Además, había 40 integrantes del Panal, 15 del IEESA, 20 de la Fundación SNTE, 30 de la editorial del sindicato y 55 de la Casa del Maestro y la Biblioteca del Maestro. (*Reforma*, 21 de enero de 2007).

Otras evidencias del apoyo del SNTE a la campaña presidencial del PAN se dieron a conocer en el juicio de impugnación promovido por el PRD en el Tribunal Electoral del Poder Judicial al concluir los comicios federales del 2006. Según el expediente, se pone de manifiesto que existe una grabación de una conversación telefónica, atribuida a Elba Esther Gordillo con el entonces gobernador de Tamaulipas, Eugenio Hernández. En dicha grabación se escucha a la dirigente del magisterio señalar que el PRI “ya se cayó”, que se vendan los votos “que tengan” a Felipe Calderón, candidato del PAN. Con esta grabación se pretendió evidenciar la existencia de una colusión de funcionarios con los partidos políticos mencionados para la venta de votos.

Según los abogados perredistas, pese a que la grabación se consiguió después del 2 de julio, no puede dejar de valorarse “porque en la grabación de referencia se sugieren actitudes que pudieran haber adoptado el día de la jornada electoral las personas que supuestamente sostienen la conversación”. Sin embargo, el Tribunal señaló que por las “características y circunstancias aparentes de dicha grabación generan la imposibilidad legal para tomarla en consideración en este dictamen”.

Además de la conversación con Eugenio Hernández, el PRD denunció en su expediente otra conversación que sostiene Elba Esther Gordillo y el gobernador de Coahuila, Humberto Moreira Valdés. En la conversación se escucha a Elba Esther que informa al gobernador sobre la ayuda proporcionada por catorce mil funcionarios, integrados en la “red” que armó el PRI, de los cuales seis mil son “seguros”.

Esta red movilizaría ciudadanos a favor de la candidatura presidencial del PAN. Según el PRD, “los funcionarios” a los que se hace referencia en la conversación, pertenecen al IFE, en particular integrarían las mesas directivas de casillas, o bien se trata de consejeros en los Consejos Locales o Distritales.

De acuerdo con el expediente del PRD, presentado al Tribunal, se infiere que la afirmación de que se “tienen seguras” seis mil actas de escrutinio y cómputo levantadas en casillas electorales, hay un acto de ilegalidad, lo mismo que en la conversación con el gobernador de Tamaulipas, Eugenio Hernández.

Estos hechos, según los abogados del PRD, implican una conculcación a la libertad, autenticidad y efectividad en la renovación del Poder Ejecutivo; la afectación del derecho para acceder al poder público, de los principios constitucionales del sufragio universal, libre, secreto y directo; así como los de toda elección: certeza, legalidad, objetividad, independencia, equidad e imparcialidad, previstos en los artículos 41, párrafo 2, bases I y III, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 4, numerales 1 y 2; 69, numerales 1, inciso f, y 2 del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (Eraña, 2006: 160).

El Tribunal Electoral desestimó las grabaciones “por razones jurídicas” o bien porque la intervención del SNTE en el proceso electoral se enmarcó en las lagunas jurídicas del diseño institucional, de manera que los máximos jueces electorales de México exoneraron a Elba Esther Gordillo y sus huestes a pesar de las pruebas presentadas:

La grabación de mérito se refiere a una conversación telefónica realizada entre particulares. Sin embargo, no se tienen elementos para sostener que dicha grabación se obtuvo legalmente; es decir, en conformidad con lo previsto en el artículo 16 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (...) (y) los resultados de las intervenciones que no cumplan con los requisitos y límites previstos en las leyes, carecerán de todo valor probatorio (Eraña, 2006: 160).

Empero, Elba Esther Gordillo, reconoció públicamente su apoyo a Calderón en una entrevista concedida al periodista Raymundo Rivapalacio:

Felipe Calderón le debe mucho a los maestros; fue cierto que les hablé a algunos (gobernadores) para decirles va así. Estoy convencida que si (Roberto) Madrazo hubiera sido presidente, pobre país. Y si el señor Andrés Manuel hubiera sido presidente, qué dramático (*El Universal*, 23 de julio de 2007, p. 14).

Con este apoyo, el SNTE salió fortalecido en términos políticos, pues se independizó electoralmente de todos los partidos políticos y pudo negociar en lo sucesivo con mayor margen de autonomía sus posiciones electorales y directivas en el sector educativo tanto a nivel federal como estatal. Así, estableciendo alianzas con todos los partidos políticos nacionales y algunos locales, entre 2006 y 2010 Nueva Alianza consiguió, al participar en elecciones locales, 108 diputados, lo cual lo convirtió en la tercera fuerza electoral del país.

2. Resultado de la participación de Nueva Alianza en elecciones estatales (2006-2010)

Entidad	Alianzas 2006-2008	Resultado	Alianzas 2009-2010	Resultado
Aguascalientes	2007: PAN	2 diputados	2010: PRI, PVEM	4 diputados
Baja California	2007: PAN	2 diputados	2010: sin alianza	2 diputados
Baja California Sur	2008: Sin alianza	1 diputado	2010: PRI, PVEM	1 diputado
Campeche	2006: Sin alianza	1 diputado	2009: PRI, PVEM	3 diputados
Coahuila	2005: No compitió	Sin diputados	2007: sin alianza	Sin diputados
Colima	2006: No compitió	Sin diputados	2009: PRI, PVEM	3 diputados
Chiapas	2006: Sin alianza		2010: PRD, PAN, Convergencia	2 diputados
Chihuahua	2007: PAN	2 diputados		
	2007: PRI, PVEM	3 diputados	2010: PRI, PT, PVEM, Convergencia	4 diputados
Distrito Federal	2006: con el PAN en Miguel Hidalgo	4 diputados	2009: Sin alianza	1 diputado
Estado de México	2005: no compitió 2006: no compitió	Sin diputados	2009: PRI, PVEM	6 diputados
Durango	2007: PRI y Partido Duranguense	2 diputados	2010: PRI, PVEM	3 diputados

continúa...

2, Resultado de la participación de Nueva Alianza en elecciones estatales (2006-2010)

Entidad	Alianzas 2006-2008	Resultados	Alianza 2009-2010	Resultado
Guanajuato	2006: PAN	Sin diputados	2009: Sin alianza	1 diputado
Hidalgo	2008: PRI	2 diputados	2010: PRI, PVEM	5 diputados
Jalisco	2006: Sin alianza	2 diputados	2009: PRI, PVEM	2 diputados
Michoacán	2007: PAN	1 diputado	Elecciones en 2011	NA
Morelos	2006: PVEM	2 diputados	2009: PRI, PVEM	1 diputado
Nayarit	2005: No compitió	Sin diputados	2008: PRI, PVEM	2 diputados
Nuevo León	2006: Sin alianza	Sin diputados	2009: PRI, PVEM	2 diputados
Oaxaca	2007: Sin alianza	1 diputado	2010: sin alianza	Sin diputados
Puebla	2007: Sin alianza	2 diputados	2010: PAN, PRD, PT, Convergencia	4 diputados
Querétaro	2006: Sin alianza	1 diputado	2009: PRI, PVEM	3 diputados
Quintana Roo	2006: Sin alianza	2 diputados	2010: PRI, PVEM	3 diputados
San Luis Potosí	2006: PAN, PVEM y Conciencia Popular	Sin diputados	2009: PRI	3 diputados
Sinaloa	2007: PRI	2 diputados	2010: PRI, PVEM	3 diputados
Sonora	2006: PRI	2 diputados	2009: PRI, PVEM	3 diputados
Tabasco	2006: Sin alianza	Sin diputados	2009: PRI, PVEM	1 diputado
Tamaulipas	2007: PRI	1 diputado	2010: PRI, PVEM	2 diputados
Tlaxcala	2007: Sin alianza	1 diputado	2010: PAN y Alianza Ciudadana	1 diputado
Veracruz	2007: PRI y PVEM	1 diputado	2010: PAN gobernador y PRI municipios	4 diputados
Yucatán	2007: PAN	1 diputado	2010: PRI, PVEM	Sin diputados
Zacatecas	2007: Sin alianza	Sin diputados	2010: PRI, PVEM	2 diputados
Total	Periodo 2006-2008	38 diputados	Periodo 2008-2010	71 diputados

Fuente: Elaboración propia con base en información de los institutos electorales de los estados y de los institutos electorales estatales.

De acuerdo con Marco Leyva (2007) esta situación convierte al SNTE en un “híbrido”, pues tiene dos propósitos fundamentales en el ámbito organizativo: representar a los trabajadores de la educación y ganar elecciones. Determinar cómo definir sus prioridades es el desafío más significativo para los maestros y la cúpula sindical.

Reflexiones finales

La configuración del sistema político mexicano con un Presidente fuerte que ejercía sus funciones más allá de los límites constitucionales, un partido *hegemónico* que era manejado desde la oficina presidencial y una administración electoral que favorecía los triunfos oficiales, fue un factor que favoreció el *control político* de las grandes organizaciones sindicales adheridas al partido del gobierno, como es el caso del SNTE.

El *control*, en lo laboral se hacía posible porque el Presidente, a través de la Junta de Conciliación y Arbitraje

o el Tribunal de Conciliación y Arbitraje, podía intervenir para aceptar el reconocimiento o la continuidad de un dirigente sindical. En lo político, el Presidente podía acotar a un dirigente gremial limitando sus espacios dentro del partido o los de sus allegados. En ambos casos no cabía la posibilidad de la rebeldía porque no había una oposición *alternativa*, es decir, en condiciones de ganar las elecciones a nivel nacional o incluso en los estados, al menos de 1929 a 1989.

El *control* político sobre los sindicatos tenía fundamentalmente un propósito de estabilización económica, pero también de limitar en lo posible la autonomía laboral y política de los trabajadores, ya que prácticamente todas las organizaciones de trabajadores fueron incorporadas al PRI. En este sentido, si un sindicato siempre tuvo un carácter estratégico fue el SNTE, pues desde su surgimiento en 1943 se hizo cargo de la administración de la educación básica y normal, de forma que no solamente era preciso el *control* político, sino también el ideológico.

Estos controles se rompieron gradualmente cuando el PRI comenzó elecciones en los estados, pues los líderes sindicales locales, incluidos los del SNTE, se vieron obligados a pactar con los gobernadores de oposición. Al ganar las elecciones presidenciales el PAN en el año 2000, el jefe del Ejecutivo se quedó sin condiciones para mantener el control político de los gremios, pues la presencia política de Acción Nacional tiene un carácter minoritario tanto en el Congreso como en las entidades federativas. En estas condiciones, la cúpula del SNTE tuvo condiciones para negociar control laboral y subordinación en la política educativa, a cambio de autonomía electoral. El Partido Nueva Alianza fue factor fundamental en este proceso.

Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1996) *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Aziz, Alberto y Peschard, Jaqueline (1991) "Integración de la Cámara de Diputados" en Alberto Aziz y Jaqueline. Peschard (coordinadores) *Las elecciones federales de 1991*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM.
- Bensusán, Graciela (2000) *Modelos de regulación laboral en México*. México: FLACSO, UAM-Xochimilco, Plaza y Valdés, Fundación Friedrich Ebert.
- Colomer, Josep (2003) *Instituciones políticas*. Barcelona: Ariel Ciencia Política.
- Crespo, José Antonio (1994) "PRI: de la hegemonía revolucionaria a la dominación democrática" en *Política y Gobierno*, vol. I, núm. I, enero-junio. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Eraña Sánchez, Miguel (2006) *La calificación presidencial de 2006. El Dictamen del TEPJF a debate*. México: Porrúa.
- Garrido, Luis Javier (1994) *El partido de la revolución institucionalizada*. México: Siglo XXI.
- Garrido, Manuel (2007) *La Traición*. México: Planeta.
- Giner, S. y Pérez, Y. (1979) *La sociedad corporativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González Sánchez, José Fernando (2006) *Para entender nuestra democracia. La consolidación del sistema de partidos en México*. México: Gernika.
- Lehmbruch, G. (1992). "Democracia consociacional, conflicto de clases y neocorporativismo" en P. Schmitter y G. Lehmbruch (coord.). *Neocorporativismo. Más allá del Estado y el mercado*, tomo I, Madrid: Alianza Editorial.
- Leyva, Marco Antonio, Góngora, Janette y Rodríguez, Javier (2004) "El paradójico Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" en *El Cotidiano*, núm. 128 noviembre-diciembre. México. UAM Azcapotzalco.
- Leyva, Marco Antonio (2007) "Partido Nueva Alianza: la metamorfosis del SNTE en partido" en *El Cotidiano* núm. 141, enero-febrero. México: UAM Azcapotzalco.
- Molinar, Juan (1993) *El Tiempo de legitimidad. Elecciones, autoritarismo y democracia en México*. México: Cal y Arena.
- Muñoz, Aldo (2005) *El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado. El impacto de la descentralización educativa y el cambio político en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación 1992-1998*. México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, Aldo (2006) "El sindicalismo corporativo mexicano y los partidos políticos en tiempos de alternancia" en *Nueva Antropología*. México: CONACULTA, INAH.
- Nohlen, Dieter (2005) *Sistemas electorales y partidos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Panitch, Leo (1992) "El desarrollo del corporativismo en las democracias liberales" en P. Schmitter y Lehmbruch (coords.) *Neocorporativismo. Más allá del Estado y el mercado*, tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Peschard, Jaqueline (1993) "El fin del sistema de partido hegemónico" en *Revista Mexicana de Sociología* núm. 2, abril-junio. México: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- Pempel, T.J. (1991) *Democracias diferentes: los sistemas con un partido dominante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Raphael de la Madrid, Ricardo (2008) *Los socios de Elba Esther*. México: Planeta.
- Rusconi, Gian Enrico (1985). *Problemas de teoría política. Cuadernos de Teoría Política*. México: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- Sartori, Giovanni (2002) *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schmitter, Philippe (1992) "¿Continúa el siglo del corporativismo?" en P. Schmitter y Lehmbruch (coord.) *Neocorporativismo. Más allá del Estado y el mercado*, tomo I, Madrid: Alianza Editorial.
- Tello Díaz, Carlos (2007) *2 de julio. La crónica minuto a minuto del día más importante de nuestra historia contemporánea*. México: Planeta.
- Valdés, Leonardo (1994) "El lugar de las elecciones en el régimen político mexicano: a manera de ubicación" en Leonardo Valdés *Elecciones y parlamento político en México*. México: Centro de Estadística y Documentación, UAM Iztapalapa.
- Woldenberg, José (1996) "¿Para qué sirven las instituciones?" en *Nexos* núm. 227, noviembre. México: Editorial Nexos, 1996.

El Cotidiano

en línea

www.elcotidianoenlinea.com.mx

Antecedentes

Números

Autores

Temas

Colaboradores

Publicaciones

BIENVENIDOS
a nuestra revista

Regístrate con nosotros de forma voluntaria para conocerte mejor; los datos proporcionados son confidenciales y nos permitirán darte un mejor servicio.

Gracias

REGISTRO



Certificado de Licitud de Título 5306.
Certificado de Licitud de Contenido 4085.



LA HEMEROTECA CIENTÍFICA EN LÍNEA

Buscar

comentarios en línea

- directorio de la revista
- comentarios al editor
- preguntas frecuentes
- opinión de la página web

a nuestros colaboradores

Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate*

Julián Gindin**

Las últimas décadas han sido testigos del fortalecimiento de los sindicatos docentes en México y Sudamérica. Pese a las diferencias que estas organizaciones presentan entre sí, todas han disputado con los gobiernos a la hora de definir los presupuestos educativos, y han enfrentado las políticas que promueven la descentralización de la educación y la implementación de reformas en los regímenes laborales docentes. Éstos y otros conflictos que atraviesa el campo educativo no expresan tanto una oposición entre intereses universales (encarnados por el Estado) y particulares (por los sindicatos) como una disputa laboral y política entre actores históricamente situados que tienen distintos papeles en la sociedad.

Los sindicatos docentes se han convertido en los últimos 30 años en importantes actores de la política latinoamericana. Es difícil tratar esta situación con rigor, porque conocemos todavía poco sobre la realidad de la mayoría de los países de la región. No sabemos, por ejemplo, si los atributos que los sindicatos docentes tienen en común son suficientes como para hablar, propiamente, de un “sindicalismo docente latinoamericano”. Probablemente estemos, en realidad, ante diferentes sindicalismos docentes potenciados más o menos contemporáneamente por el crecimiento

incesante de una base de afiliación relativamente protegida del despido¹.

Uno de los caminos para avanzar en el conocimiento del sindicalismo docente en América Latina consiste en identificar paralelismos y contrastes entre las organizaciones de

¹ En México, Chile y Brasil se realizaron importantes investigaciones sobre el sindicalismo docente en la década de los ochenta, pero sólo recientemente contamos con investigaciones empíricas sobre la mayoría de los países de la región. Para esto último fueron particularmente importantes tres proyectos internacionales de investigación promovidos por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, el Laboratorio de Políticas Públicas y la Fundación Konrad Adenauer respectivamente. Buena parte de las investigaciones disponibles en línea puede ser consultada en la página web de la *Red de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación*: <<http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm>>. Véase sobre la internacionalización del debate del sindicalismo docente a Gindin y Melo (2011).

estos trabajadores que, en distintos contextos nacionales, son asalariados por el Estado para sostener los sistemas educativos. Con ese espíritu, y limitándome a las organizaciones de Sudamérica y México, pretendo especificar qué elementos están detrás del fortalecimiento de los sindicatos docentes y reconstruir los principales temas de debate que han atravesado su relación con los gobiernos.

Las organizaciones docentes en Sudamérica y México

Entre las más antiguas demandas docentes se encuentra la regulación de la carrera. Por medio de ella, los profesores pretendían limitar la capacidad gubernamental de decidir unilateralmente y sin ninguna barrera legal qué hacer con la fuerza de trabajo

* Este texto fue escrito con el apoyo de la Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

** Doctor en Sociología. Investigador del Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET-UERJ), <igindin@iesp.uerj.br>.

docente. Esta demanda fue planteada ante gobiernos de derecha o de izquierda, porque era (y es) un problema laboral más que un problema político. Para evitar los despidos y las reorganizaciones de las plantas docentes (que hacían que cada año el gobierno pudiese enviar al maestro a trabajar a otra localidad), los maestros demandaron estabilidad e inmovilidad en el cargo. Progresivamente, la regulación de la carrera docente se fue complejizando y estableció regímenes de licencias y mecanismos de movilidad vertical (de docentes para directores, de directores para supervisores). Probablemente pueda decirse que entre 1938 (México) y finales de la década de los setenta (Brasil y Colombia), los países de la región sancionaron instrumentos legales “paradigmáticos” para cada contexto nacional, que regularon con bastante especificidad el trabajo docente, apuntalaron la burocratización de la carrera y limitaron la acción estatal².

En algunos contextos nacionales de fuerte alianza entre gobiernos y organizaciones sindicales (como en México en las décadas de los treinta y cuarenta, o en Bolivia en la de los cincuenta), les fueron otorgados a los sindicatos mecanismos de control sobre la carrera docente, que en México se desarrollarían como en ningún otro país. Estos mecanismos operan básicamente sobre las promociones escalafonarias, los traslados y, eventualmente, sobre el ingreso a la carrera. El control, en general parcial, sobre la carrera docente, es una importante fuente de poder sindical que puede reconocerse en los instrumentos que regulan el trabajo docente en Bolivia, Ecuador, México y Venezuela. Pero es ajena a la tradición sindical docente en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, donde las demandas por limitar la acción gubernamental sobre la gestión de la fuerza de trabajo no significaron una afirmación correlativa del sindicalismo docente como agente con poder sobre la carrera docente. El resultado en estos países ha sido la constitución de carreras profesionales burocratizadas (porque están estrictamente reguladas), pero sobre las que las organizaciones de trabajadores prácticamente no influyen.

Hacia 1975 buena parte de Sudamérica estaba gobernada por dictaduras militares. Sobre finales de esa década comenzaron a desarrollarse grandes movilizaciones sociales que demandaron y consiguieron el restablecimiento de regímenes democráticos en Bolivia, Uruguay, Argentina y Brasil.

² En algunos casos (como en México desde el estatuto de 1938, o en Chile en el de 1960) la carrera docente fue regulada como parte de la regulación de las condiciones laborales del conjunto de empleados públicos del gobierno nacional. En Bolivia (1957), Argentina (1958), Colombia (1979) y Brasil (década de los setenta) se trató, diferentemente, de instrumentos específicos para el profesorado.

Más tarde se agregarían Paraguay y Chile. Desde entonces no ha habido golpes militares exitosos en estos países y los derechos civiles y políticos han sido, en líneas generales, respetados. México, por su parte, se convertiría en un país con un régimen electoral realmente competitivo y se liberalizaría parcialmente. Estos elementos relativos al contexto político han favorecido la actividad sindical en la mayor parte de la región. De cualquier manera, hay que reconocer que en otros casos —como en Colombia, o en Perú durante la década de los noventa— las condiciones políticas para la militancia sindical empeoraron³. En efecto, la violencia política en Colombia cobró numerosas víctimas entre los cuadros y dirigentes sindicales. Según datos de la principal central obrera de ese país, entre 1986 y 2006 fueron asesinados dos mil 515 sindicalistas. De éstos 742 eran docentes, lo que constituye un triste testimonio del activismo magisterial en Colombia⁴.

La situación descrita permitió, en la mayoría de los países, un ambiente menos hostil para la militancia sindical y el funcionamiento de los instrumentos legales que garantizan estabilidad laboral al núcleo del gremio docente (los estatutos docentes)⁵. El funcionamiento de los estatutos docentes y el crecimiento constante de la fuerza de trabajo docente empleada por el Estado, limitaron el efecto sobre las filas gremiales de dos mecanismos por los cuales el movimiento sindical fue, en un contexto democrático, controlado y disciplinado: el despido selectivo de activistas y el desempleo.

En términos económicos, la década de los ochenta estuvo signada por la inflación y el bajo crecimiento económico, lo que abrió el camino por el que avanzaron las reformas neoliberales que caracterizarían la década de los noventa (Chile fue un caso pionero en la aplicación de estas reformas). En esta etapa los salarios docentes se desvalorizaron fuertemente, lo que los empujó a constantes planes de lucha para mantener el poder adquisitivo de sus salarios. La combinación de huelgas salariales y movilización social contra

³ La organización guerrillera Sendero Luminoso, muy activa en la década de los ochenta, contaba con bastante presencia en el magisterio y en su organización gremial, el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP). El gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) derrotó militarmente a la guerrilla y persiguió a activistas docentes acusándolos de terroristas.

⁴ “Continúan asesinatos contra docentes afiliados a FECODE”, Central Unitaria de Trabajadores, septiembre de 2007.

⁵ Que se trate de condiciones más favorables vale inclusive para México, país donde ni hubo dictaduras ni fueron dejados sin efectos los instrumentos que regulan el trabajo docente. En efecto, los docentes que constituyeron la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a fines de los setenta, pese a que enfrentaron numerosas dificultades, tuvieron muchas más posibilidades políticas de avanzar sindicalmente que el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) dos décadas atrás.

las dictaduras militares politizó las demandas gremiales y permitió que corrientes radicalizadas de docentes se pusieran en el centro de la escena política en Brasil, o re-emergieran luego de una etapa de fuerte represión militar en Chile, Argentina y Bolivia.

La década de los ochenta fue por esto una década de intensa reorganización del campo sindical docente. México constituye, en este sentido, una excepción. Sin rupturas institucionales profundas y con un sindicalismo docente cuya rígida organización es garantizada por el Estado, la alternativa organizacional real a la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha sido impulsar instancias no formales (movimientos y coordinadoras sin existencia legal) que disputan la dirección político-sindical real de un magisterio afiliado obligatoriamente al SNTE. En los otros países la organización sindical es más libre y flexible, porque está poco regulada o porque, cuando no es ése el caso, difícilmente garantiza tanto poder a una organización única como en México.

En Argentina, Brasil y Chile la tendencia a la unidad gremial tiene en el largo plazo más peso; en Colombia y Perú parece existir una tradición sindical de organizaciones únicas; y en Paraguay y Venezuela, entre las décadas de los ochenta y noventa, se fragmenta el campo gremial ocupado hasta entonces por la Federación de Educadores Paraguayos (FEP) y la Federación Venezolana de Maestros (FVM). En Paraguay la fragmentación de las organizaciones docentes estuvo asociada al fin de la dictadura y a las condiciones más favorables para que las diferencias políticas se expresaran. En Venezuela el sindicalismo docente se dividió en la primera mitad de la década de los ochenta, y para 1984 había siete federaciones sindicales⁶.

Una visión panorámica nos indica la existencia de sindicatos que actúan como organizaciones nacionales únicas o claramente hegemónicas (en Chile, México, Perú e Ecuador), federaciones únicas o claramente hegemónicas (Colombia, Brasil y Argentina), federaciones paralelas únicas de una base segmentada (Bolivia y Uruguay)⁷ y organizaciones que actúan en contextos de pluralidad sindical (Venezuela y Paraguay). Ya pueda hablarse de una contra-tendencia en Venezuela, porque la debilidad de las federaciones tradicio-

⁶ Murillo (2001), en su trabajo sobre la aplicación de las reformas de mercado a partir de 1989, apunta la existencia de incentivos para que no se unifiquen estas entidades (prerrogativas otorgadas por el Estado a cada entidad), la competencia entre organizaciones y la poca disciplina partidaria.

⁷ En Uruguay actúan federaciones de docentes por nivel (de nivel primario, la FUM; secundario, la FENAPES; y una asociación de nivel técnico, la AFUTU), y en Bolivia hay dos federaciones que nuclean, respectivamente, a los docentes urbanos y a los rurales (la CTEUB y la CONMERB).

nales y la determinación con la que el gobierno de Hugo Chávez las enfrentó, ha permitido la consolidación de un sindicato único (el Sindicato Nacional de la Fuerza Unitaria Magisterial, SINAFUM), que posiblemente ya sea la principal organización sindical docente en el país (Gindin, 2009).

Un proceso posterior a la regulación de las carreras docentes, que comenzó junto a la onda de democratización descrita, fue el avance legal en el reconocimiento de los derechos sindicales básicos (organización, huelga y negociación colectiva) de los docentes del sector público⁸. En 1980 la Ley Orgánica de Educación venezolana hizo a los docentes sujetos de los derechos establecidos en la Ley del Trabajo; desde entonces son entidades reconocidamente sindicales y pueden negociar colectivamente. En Argentina, donde la organización sindical y la huelga estaban permitidos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) demandó y progresivamente logró la sanción de leyes que establecen mecanismos de negociación colectiva de las condiciones de trabajo. A diferencia de Venezuela, la negociación colectiva en Argentina se lleva adelante por medio de leyes particulares y no por la extensión a la docencia de la ley de negociaciones colectivas que rige en el sector privado. En ambos casos continúan vigentes los estatutos o reglamentos docentes, por lo que coexisten dos mecanismos diferentes de regulación de las condiciones laborales. En Brasil la constitución de 1988 permitió la organización en sindicatos y la huelga en el sector público. Sin embargo, desde entonces el derecho a huelga no fue regulado y, en términos generales, no hubo grandes avances en términos de negociación colectiva. En Chile ha habido, ya a partir de la década de los noventa, un avance más moderado, orientado a reconocer al Colegio de Profesores de Chile como agente colectivo. Interesa notar que en el largo plazo hay un movimiento oscilante en ese país, porque el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) sí había permitido la sindicalización, y si usamos esa situación como punto de comparación lo que tenemos es un retroceso.

El reconocimiento de los derechos sindicales para los empleados públicos también permitió, en algunos contextos

⁸ México y Bolivia son excepciones, porque estos derechos fueron sancionados anteriormente, en el contexto de gobiernos post-revolucionarios. El establecimiento de negociaciones colectivas tiene un carácter diferente que en el sector privado. En cierto sentido formaliza una situación muchas veces de hecho, sobre todo a partir de la consolidación de las organizaciones docentes. Si contribuye a la judicialización de las relaciones laborales —en tanto que hace de la negociación un derecho exigible—, se diferencia de la negociación colectiva en el sector privado, ya que no es el vehículo que posibilita la acción del Estado en la relación laboral entre particulares.

nacionales, que las organizaciones docentes participaran de la administración de recursos descontados obligatoriamente a la extensa base docente. En efecto, era difícil que las asociaciones que actuaban informalmente como sindicatos (y que eran mayoritarias en la década de los sesenta en la región) fuesen beneficiadas por mecanismos que, justamente, implicaban reconocerlas como representantes docentes. En Perú, por ejemplo, el SUTEP tiene pocos afiliados, pero a partir de ser reconocido como sindicato docente a comienzos de los ochenta, pudo hacerse cargo de la conducción de la Derrama Magisterial, organismo encargado de la seguridad social del magisterio. En Brasil, a partir de transformarse en sindicatos reconocidos, las organizaciones docentes pudieron cobrar la contribución sindical obligatoria descontada de los salarios de todos los trabajadores de la base representada, pero en general no aprovecharon esa posibilidad⁹. Inclusive en México, país pionero en el reconocimiento de derechos sindicales al sector público y en garantizar recursos económicos a la organización sindical reconocida, también parece haber un crecimiento de los recursos gestionados por el SNTE –por ejemplo, vía el fideicomiso de vivienda magisterial¹⁰.

Son estas organizaciones heterogéneas, pero en general fortalecidas por el crecimiento de su base afiliación, la vigencia de los estatutos docentes y una mayor institucionalización, las que han negociado y confrontado con los gobiernos diferentes aspectos de las políticas educativas puestas en agenda en las últimas décadas.

Como señalé, la fuerza de trabajo docente creció sostenidamente en las últimas décadas y los activistas están relativamente protegidos del despido. Además, por las propias características del trabajo, no hubo políticas de “relocalización” del empleo. Finalmente, la combinación de grandes empleadores (provincias y estados nacionales) y condiciones de trabajo reguladas uniformemente en cada ámbito (por medio de estatutos) actúan agregando intereses.

Es cierto que no todo ha sido favorable para los sindicatos docentes: el contexto ideológico ha sido en muchos países regresivo (particularmente en la década de los noventa) y una serie de reformas educativas promovidas por los gobiernos y diferentes organismos internacionales interpeló e interpela profundamente a los docentes y a las organizaciones que los representan. Además, no hay que olvidar que algunos fuertes procesos de movilización que han dado vigor y nuevos cuadros a los sindicatos docentes han sido incenti-

⁹ La mayoría de los sindicatos docentes no aprovechan esta posibilidad para obtener recursos porque denuncian que esta contribución es un mecanismo que hace a las entidades dependientes del Estado.

¹⁰ Véase sobre el tema a Maldonado (2009).

vados en buena medida por la desvalorización de los salarios o las difíciles condiciones sociales y culturales para ejercer la tarea docente. De cualquier manera, los elementos que destaqué, derivados de la naturaleza y evolución del propio sistema educativo, y de la consolidación del empleo público como empleo estable, colocaron al sindicalismo docente en mejores condiciones estructurales para negociar con sus empleadores, que a la mayoría del movimiento sindical. En efecto, todo el sindicalismo sufrió los efectos negativos de las políticas laborales neoliberales¹¹. Pero a esta dificultad política general se sumó que la mayoría de las organizaciones sindicales tradicionales vieron disminuidas sus filas gremiales y enfrentaron condiciones muy difíciles para negociar con las empresas, así como la persecución sindical y las amenazas de relocalización industrial o reducción del empleo.

Sindicatos docentes y políticas educativas

Al reconstruir las relaciones entre gobiernos y sindicatos docentes en las últimas décadas, en algunas ocasiones puede verse con claridad una atmósfera relativamente democrática que favorece el ejercicio de los derechos sindicales, y en otros contextos claramente se percibe que el sentido de la política gubernamental es debilitar el poder de negociación del trabajo docente organizado (aunque, como señalé, en general respetando los derechos civiles y políticos). El peso de cada aspecto depende de la coyuntura política. Estas dos vertientes no son siempre contradictorias y, en un sentido amplio, todavía transitamos este periodo. En términos de política educativa, los principales temas de debate entre sindicatos docentes y gobiernos han sido el financiamiento educativo, la descentralización (o federalización) educativa y la reforma de los regímenes de trabajo docente. Estos tres temas atraviesan prácticamente todos los países. En algunos contextos nacionales puntuales, donde los sindicatos tenían o tienen poder sobre la carrera docente, los gobiernos han tratado de avanzar sobre esta fuente de poder sindical¹².

¹¹ En los últimos años estas políticas han sido morigeradas, o inclusive desandadas en buena parte de Sudamérica.

¹² Conforme indiqué, en Bolivia, Ecuador, México y Venezuela existían mecanismos por los cuales el sindicato controlaba, en distinto grado, la carrera docente. En Bolivia y México, al comenzar la década de los noventa, estaba en la agenda recortar el poder de las entidades docentes sobre la carrera docente, lo que en Venezuela se planteó con la llegada al poder de Hugo Chávez en 1999 y el cuestionamiento del orden institucional montado en 1958. Los avances gubernamentales, en este sentido, han sido grandes en Venezuela, algo menores en Ecuador, oscilantes en Bolivia y muy limitados en México, lo que no deja de expresar la historia de los sindicatos docentes en el contexto de la historia de cada país. Sobre los casos de Bolivia, Ecuador y Venezuela, véase a Gindin (2009).

Veamos el tema del financiamiento. Los sistemas educativos han continuado expandiéndose inclusive en contextos económicos recesivos y, si bien es cierto que hay importantes mecanismos de privatización operando dentro de la educación pública, de cualquier manera: 1) el Estado ha continuado siendo protagonista de la expansión de los sistemas educativos no sólo mediante el financiamiento sino también por medio de la administración directa del sistema educativo; 2) la educación es intensiva en trabajo, no en capital, y expansión del sistema educativo significa, en términos generales, expansión del cuerpo de profesores. La importancia del financiamiento educativo estatal como área de negociación y conflicto entre sindicatos y gobierno es doble. En primer lugar, porque los salarios docentes explican un altísimo porcentaje del financiamiento educativo, y, en consecuencia, presionar por un mayor presupuesto (que es una demanda general del sindicalismo docente) es también en cierta medida presionar por tener mejores condiciones laborales. En segundo lugar, como el financiamiento está más centralizado que la gestión, las discusiones alrededor del financiamiento permiten nacionalizar algunas negociaciones sindicales. Recientemente, en Argentina y Brasil, donde los docentes son empleados provinciales (Argentina) o estatales y municipales (Brasil), las federaciones nacionales lograron establecer un piso salarial nacional para el magisterio por medio de leyes de financiamiento educativo.

A comienzos del siglo XX la centralización de los sistemas educativos fue una vía para su expansión que garantizó también cierta rectoría de los ejecutivos nacionales sobre los locales en lo que respecta a la gestión educativa. Sin embargo, hace décadas que ésa no es más la política pública hegemónica. Con resultados diferentes, en muchos países ha avanzado la descentralización educativa. En Argentina el estado nacional transfirió las escuelas primarias a las provincias a finales de los setenta, y a comienzos de los noventa haría lo mismo con las secundarias. En Chile la educación fue municipalizada en la década de los ochenta. En Brasil nunca el Estado nacional tuvo una presencia significativa en la educación básica, y si bien los estados continúan administrando sistemas educativos, el peso de los municipios creció y éstos son actualmente los principales gestores en la educación básica. Las tendencias centralizadoras en Chile en la década de los noventa o contemporáneamente en Argentina y Brasil en ningún caso son suficientes como para desmentir esta caracterización general.

Los docentes se han opuesto a la descentralización y particularmente a la desconcentración del empleo docente, en general limitándola externamente, porque sólo en

México la descentralización (federalización) fue acordada con el sindicato docente. El sindicalismo docente se ha opuesto a la descentralización tanto porque agregar intereses fortalece la capacidad negociadora de los trabajadores (fundamentalmente de los segmentos menos organizados o más débiles) como porque considera que es la comunidad política nacional la que debe definir las cuestiones centrales para el desarrollo del país. La descentralización es vista, desde este último punto de vista, como invisibilización de los problemas laborales inherentes a la administración del sistema educativo (lo que es esencialmente correcto, porque lo que se ha descentralizado es específicamente la gestión del sistema, mientras en las áreas de planificación, financiamiento, control y evaluación hay tendencias centralizadoras). En este contexto, el sindicalismo docente ha logrado evitar la desconcentración del empleo en algunos casos (por ejemplo en Bolivia, que fue escenario de reformas gubernamentales muy agresivas después de 1985) o hacerla retroceder parcialmente (en Chile, Argentina o Brasil). En estos últimos casos, el Estado nacional avanzó regulando la carrera docente a escala nacional (Chile) o estableciendo un salario mínimo nacional (Argentina y Brasil). Los contextos políticos fueron fundamentales para estos avances sindicales.

También en esta onda de reformas educativas, los estatutos docentes pasaron a ser criticados por ser demasiado rígidos y acabar impidiendo que el trabajo docente sea más “eficiente”. En algunos contextos han aparecido políticas para contratar a los docentes públicos en el marco de las leyes que regulan el trabajo en el sector privado, pero esto ha sido relativamente marginal. En general, lo que se ha propuesto desde los gobiernos son reformas laborales en el marco de mantener a los docentes como empleados públicos.

Las reformas laborales más significativas han sido las llevadas adelante en la última década en Chile, Colombia, Perú y Ecuador. Son las más significativas porque establecen evaluaciones obligatorias que abren la puerta a que los mal evaluados sean separados del sistema¹³. En el marco de los estatutos que garantizaban o garantizan la estabilidad laboral, había posibilidades de que los docentes fueran exonerados como medida disciplinaria, pero esta posibilidad era excepcional y no parte constitutiva de un régimen que pretende lograr un buen desempeño laboral a través de una política sistemática de premios y castigos. Los sindicatos docentes se han opuesto a estas reformas de los regímenes

¹³ En Colombia y Perú los nuevos regímenes son obligatorios sólo para los nuevos docentes, pero este dato es secundario en el contexto de la presente discusión.

laborales. No significa que no las hayan negociado (lo han hecho, en Chile y México)¹⁴, pero han sido un obstáculo para que éstas mantengan su sentido original (cfr. el caso de Carrera Magisterial en México, que establece un sistema de premios, pero no de castigos).

Conflictos de intereses

Es cierto que sin la acción sindical docente los gobiernos habrían tenido y tendrían menos limitaciones para implementar las políticas educativas que consideran adecuadas (lo que vale especialmente para el caso de México, donde prácticamente nada puede hacerse en el área educativa sin una negociación previa con el SNTE). Esta visión de los sindicatos como obstáculos potenciales o reales, desafiantes o vencidos, probablemente sea la dominante en muchos Ministerios de Educación, desde Colombia hasta Venezuela. Esto debido a que las políticas educativas, ortodoxas o heterodoxas, pueden en el límite llevarse adelante sin apoyo técnico ni financiero internacional, pueden implementarse con la desaprobación difusa de la sociedad, pero difícilmente pueden realizarse exitosamente con la oposición militante de las organizaciones representativas de quienes sostienen con su trabajo el sistema educativo. Este fenómeno explica el interés de las agencias educativas por conocer el sindicalismo docente en la región y la promoción de algunos proyectos internacionales de investigación (véase nota número 3).

A partir de este punto es más difícil generalizar. Un ejemplo. La situación mexicana, donde la influencia del sindicato sobre las políticas educativas lo hace blanco de numerosas críticas acerca del desempeño del sistema educativo, es excepcional. En varios países de Sudamérica, diferentemente, los sindicatos o enfrentan a los gobiernos y los responsabilizan de los problemas educativos (como fue el caso de la mayoría de los países sudamericanos en la década de los noventa, y continúa ocurriendo en Perú o Colombia) o quedan parcialmente desdibujados como actores de la política educativa, pese a que probablemente tengan más influencia (como ocurre actualmente en Argentina o Brasil).

De cualquier manera, el hecho de que los sindicatos docentes (con profundas desigualdades según el país y la etapa histórica) en algunos contextos coloquen límites a la acción estatal, debe ser el punto de partida, no de llegada, de una reflexión cualificada sobre el papel de los sindicatos en la política educativa. Si bien inevitablemente las políticas estatales se legitiman en términos de intereses universales,

una discusión académica rigurosa exige ir más allá de esa legitimación si pretende hacer de la investigación científica algo más que el ropaje técnico de las políticas públicas. Porque tanto la historia como la teoría social demuestran que los gobiernos y sus políticas no representan sin más los intereses del conjunto de la sociedad¹⁵. Por ello no se trata, cuando hay conflicto de intereses, de intereses particulares (los de los sindicatos) opuestos a lo que sería el interés universal de la sociedad, interpretado por expertos y encarnado en las políticas educativas.

Los conflictos de intereses entre sindicatos y gobiernos son conflictos políticos y laborales entre actores históricamente situados que tienen distintos papeles en la sociedad, tanto por los diferentes lugares estructurales que ocupan en ella como por las distintas posiciones que asumen en los procesos políticos que la atraviesan y la transforman. Este puede ser un marco propicio en el que las mejores tradiciones de las ciencias sociales sean movilizadas para problematizar a sindicatos y gobiernos, para cuestionar a nuestra sociedad y nuestra contemporaneidad y, finalmente, discutir la política.

Bibliografía

- Gindin, Julián (2009), “Sur, neoliberalismo... ¿y después? Los sindicatos docentes en Venezuela, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Ecuador”, trabajo presentado en el *Encuentro Internacional “Evaluación de los sistemas educativos en el marco de la nueva realidad político-social latinoamericana y caribeña”*, Confederación de Educadores Americanos y STEI-Intersindical, el 27 y 28 de julio de 2009, Montevideo.
- (2010), “Contra los trabajadores, sin los trabajadores, con los trabajadores. Reformas laborales en el área educativa” en *Revista Educación y Cultura*, núm. 88, septiembre 2010. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores.
- y Savana Diniz Melo (2011), “A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina” en Sadi Dal Rosso (org.), *Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. Organização e lutas*. Brasília: Editora Paralelo 15.
- Maldonado, Romeo Valentín (2009), “Fideicomiso de apoyo a la vivienda magisterial” en *El Cotidiano*, vol. 24, núm. 154, mar/abril, México, pp. 101-106.
- Murillo, María Victoria (2001), *Labor Market, Partisan Coalitions and Market Reforms in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁴Véase sobre las reformas laborales en México, Chile, Colombia, Perú y Ecuador a Gindin (2010).

¹⁵La distinción entre políticas de gobierno y políticas de Estado, que tal vez en otro contexto pueda tener sentido, aquí no es relevante. Por eso me refiero a ellas indistintamente.

La investigación sobre sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques

Aurora Loyo Brambila*

Las organizaciones docentes aparecen aquí y allá en la investigación especializada en tres ámbitos importantes: educación, política y sindicalismo, pero generalmente como un tema secundario, subordinando a otros intereses centrales. No obstante, como objeto de investigación demandan justamente lo contrario, es decir, un enfoque que permita integrar estos tres ámbitos.

Relevancia del tema y legitimación académica

Los estudios sobre los sindicatos de docentes buscan entender la dimensión colectiva de un grupo social que se encuentra en el centro del desarrollo de los sistemas educativos: las profesoras y los profesores. Ni la historiografía de la educación, ni la vasta literatura sobre políticas y sobre reforma educativa pueden prescindir de ellos. Sin embargo, ha de admitirse que como temática específica los estudios de los sindicatos docentes no poseen la legitimación académica que *a priori* parecería corresponderles. Esto se comprueba si comparamos la

cantidad de investigaciones científicas sobre este tema con la de otros, tales como profesión docente, calidad de la educación o evaluación, por citar unos cuantos¹.

Las razones de esta debilidad son múltiples. En primer lugar es preciso tomar conciencia de que los estudios sobre sindicalismo docente se sitúan en la intersección de al menos tres campos de suyo amplios: educación, política y sindicalismo. Cada uno de ellos cuenta con tradiciones propias y con temas centrales; en los tres casos los estudios sobre sindicalismo docente se sitúan en la periferia.

¹ En una visita a Google Académico se encontraron los siguientes resultados que incluyeran citas: profesión docente: 50,000; evaluación educativa: 258,000; calidad educativa: 273,000; sindicalismo docente: 6,230 resultados. Consulta realizada el 24 de marzo de 2011.

Examinemos caso por caso. Observaremos que una parte importante de la comunidad de investigadores educativos tiende a incorporar el tema de los sindicatos docentes solamente como un aspecto secundario en su indagación. Por ejemplo, abundan los informes etnográficos en escuela y en aula que registran con detalle, dinámicas en las que interviene el “factor sindical”. Sin embargo, en esos informes las referencias a los sindicatos se integran las más de las veces como *elementos contextuales*.

En el caso de la política, se incorporan en análisis coyunturales cuando los sindicatos o bien movimientos sociales de docentes, contribuyen a definir la correlación de fuerzas imperante. Lo mismo sucede cuando las organizaciones de docentes —colegios, sindicatos o confederacio-

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

nes— por sí mismas o a través de algún partido político, poseen un peso específico significativo en la definición de procesos político-electorales. De ahí que en estos trabajos de investigación el énfasis se coloque preferentemente en las dirigencias sindicales, en sus estrategias y tácticas, así como en las formas de conflicto y negociación en que se ven envueltas.

En cuanto a los estudios sobre sindicalismo, son las grandes organizaciones industriales las que marcan mayormente la orientación de la investigación en este campo. La docencia, vista como profesión, incorpora una complejidad a la que no se avienen los estudios clásicos sobre sindicalismo. Una excepción se presenta en aquellos casos en que los sindicatos de docentes forman parte de federaciones o confederaciones de trabajadores y poseen un peso específico importante dentro de estas estructuras. De nueva cuenta aquí se otorga prioridad a aquellos aspectos de los sindicatos que explican la dinámica de sus intercambios políticos con organizaciones más amplias.

En síntesis, hemos señalado que las organizaciones de docentes aparecen aquí y allá en la investigación especializada en tres ámbitos importantes: educación, política y sindicalismo, pero generalmente como un tema secundario, subordinado a otros intereses centrales. Como veremos más adelante, como objeto de investigación demandan justamente lo contrario, es decir, un enfoque que permita integrar estos tres ámbitos.

La academia como camisa de fuerza

El gremialismo magisterial agrupa a trabajadores para los que la lectura y la escritura es parte de su quehacer cotidiano. Los profesores mantienen, por decirlo así, una relación íntima con las letras y con el poder del texto. No ha de sorprendernos, por tanto, la enorme riqueza que descubrimos en diarios, correspondencia, testimonios, reflexiones, propuestas y manifiestos de profesoras y profesores. Buena parte de estos escritos se incorporan con facilidad como “fuentes” que utilizan los investigadores situados en la academia.

Pero existe una zona intermedia, por llamarla de alguna manera, conformada por escritos de “practicantes”, es decir, profesores, activistas y dirigentes sindicales que no son fácilmente clasificables. Muchos de ellos manejan conceptos, datos y una estructura lógica provenientes de la academia;

no obstante, se trata de comunicaciones cuya intención y formas de diseminación no corresponden a las que utilizan las comunidades académicas.

Esta particularidad coloca frecuentemente a los dic-taminadores frente a la disyuntiva de aceptar o no tales escritos para su publicación en una revista especializada, de otorgarles o no un premio a la investigación, de incorporarlos o no en los “estados del arte”, dado que, independientemente de su originalidad, carecen de uno o varios de los elementos, tales como marco conceptual, referentes teóricos pertinentes, etc.

Mi experiencia indica que aun cuando se haga lo posible por flexibilizar estos criterios, se termina por excluir una parte de este valioso material. No hay forma de evitar que la estrechez de los moldes académicos, utilizados como criba, nos quite más que lo que nos aporta.

En estas condiciones puede parecer a algunos que insistir en incluir esta temática en el campo de la investigación educativa académica es una necedad. ¿Qué ventajas llevaría consigo el esforzarnos de dotarla de una mayor legitimidad académica?

En busca de una mayor legitimidad

Convengamos en que es necesario que exista más y mejor investigación sobre las organizaciones docentes de América Latina. En primer lugar porque existen usuarios que nos lo demandan: profesores, sindicatos o no sindicatos y los propios sindicatos. Igualmente, los hacedores de políticas educativas, partidos políticos y organizaciones de la sociedad civil, así como organismos internacionales, ministerios de educación y administradores públicos. Pero, si tuviéramos que invocar un solo motivo por el cual es importante perseverar en la indagación del tema, éste sería el que, dado que la acción de los sindicatos interviene en las condiciones del trabajo docente, y puesto que éste se encuentra en el centro del proceso educativo, no es dable interesarnos por este último sin tomar en cuenta a las organizaciones.

Examinemos brevemente esta cuestión desde la perspectiva de los usuarios: las maestras y maestros desarrollan su quehacer en medio de condiciones, de rutinas e inercias, cuyo origen muchas veces desconocen. Sujetos a cambios que ponen en cuestión su autoridad, que contribuyen a descalificarlos ante la sociedad y a restarles autonomía

en su trabajo, experimentan un malestar que, de manera imperceptible, cubre poco a poco su relación con colegas, directivos, padres de familia, alumnos y también su pertenencia a colectivos profesionales o sindicales. Estas son algunas de las razones que subyacen en el aprecio de los profesores hacia nuestro trabajo. La investigación sobre su historia, su estructura, los movimientos sociales que han protagonizado, proporciona un asidero para reforzar sus identidades personales y grupales, así como para ver con mayor claridad alternativas a su acción.

En un sentido distinto, los hacedores de políticas educativas cada vez cobran mayor conciencia de hasta qué punto el hecho de no tomar en cuenta a los sindicatos o de hacerlo superficialmente, distorsiona sus perspectivas y empobrece sus diagnósticos. Innumerables programas, políticas y aun simples adecuaciones han quedado sin efecto o, peor aún, han llevado consigo efectos opuestos a los esperados por este desconocimiento.

En cuanto a la aportación a las ciencias sociales, el tema de los sindicatos de docentes, que, como señalamos, se encuentra en la intersección de temáticas más generales, proporciona una ventana de oportunidad para poner en uso al mismo tiempo enfoques diversos a través de la construcción de marcos interpretativos de gran originalidad. Estas son algunas de las razones que hacen importante ampliar la cantidad y la calidad de los estudios sobre las organizaciones de docentes en América Latina y el Caribe.

Es ahí donde se percibe la necesidad de que la temática adquiera mayor visibilidad y mayor legitimidad académica. Avances en esta dirección permitirían aumentar los incentivos para orientar hacia ese tema un mayor número de tesis de grado y posgrado, conseguir apoyo para seminarios, reuniones, números temáticos en revistas especializadas, etc.

Resumo mi postura así: vale la pena poner distancia respecto al academicismo estéril que nos impone requisitos las más de las veces formales y que se utilizan en muchos casos con un propósito excluyente. Adoptemos una actitud abierta, inteligente, que acepte distintas formas de producción del conocimiento. Pero al mismo tiempo, sabedores de que existen reglas que no podemos modificar a nuestro arbitrio, procuremos emprender, cada quien desde su espacio, acciones tendientes a lograr una mayor legitimación académica para los estudios sobre las organizaciones de docentes.

La importancia de elaborar estados del arte

Un primer paso en la dirección deseada consiste en saber con exactitud qué es lo que hasta ahora se ha producido. No es una tarea sencilla ya que, como dije más arriba, un primer problema estriba en dibujar las fronteras de aquello que incluiremos en nuestro corpus. Hacer acopio, leer y clasificar estos materiales es una tarea ingrata pero necesaria. Mi principal recomendación es la siguiente: no restringir nuestra búsqueda al tema sino adentrarnos en áreas contiguas. Por ejemplo, si se trata de un trabajo sobre historia de la educación en una provincia o estado, pero en esta historia las asociaciones de maestros tienen un papel protagónico, tendríamos que incluirlo en el estado del arte. De la misma manera, la gran cantidad de estudios que existen sobre la descentralización educativa describen las posiciones que los sindicatos de docentes fueron adoptando a lo largo de estos procesos; nos refieren sobre sus intereses, sus estrategias de negociación y los efectos que los cambios conllevaron para su vida interna. No sería razonable no incluir estos estudios en nuestros estados del arte. Desde luego que existe un grave peligro de vernos desbordados, por lo que es conveniente tener siempre en mente que el foco son los sindicatos docentes y que en primer lugar tenemos que conocer los estudios que de manera intencional se centran en este tema.

Solamente de manera indicativa menciono una clasificación que adoptamos en el caso de un estado del arte sobre el sindicato mexicano, elaborado hace algunos años por Aldo Muñoz y por mí para presentarlo en un congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Examinamos los estudios que se produjeron entre 1992 y 2002 y seleccionamos un total de 150 textos sobre los cuales centramos nuestro análisis. Para una presentación de conjunto elaboramos un cuadro descriptivo en que distinguíamos en primer lugar por tipo de publicación: libro, capítulo de libro, artículo de revista científica, artículo en revista de difusión, tesis y otros. En cuanto a los temas fueron tres principales: movimientos magisteriales, organización sindical y sindicatos-políticas, el cual, a su vez, se subdividió en dos: políticas educativas y políticas hacia el magisterio. Se trató evidentemente de una clasificación *ad hoc* útil únicamente para la producción mexicana de esa década.

Este tipo de sistematización puede servir para conocer con mayor precisión las tendencias imperantes en lo que toca a los canales de diseminación de la investigación y el peso específico de los subtemas. Es un punto de partida que podría llevarnos a hacer algunas recomendaciones.

Otra ventaja del estado del arte consiste en que nos proporciona una visión de conjunto sobre los problemas que atrajeron mayormente la atención de los investigadores, y nos permite incluso identificar los puntos sobre los cuales existió mayor discusión. Un problema más complejo, al que dedicaremos el último punto de esta reflexión, se refiere a los enfoques empleados.

La diversidad de enfoques

La variedad de formas y modalidades de los sistemas educativos nacionales, de la profesión docente y de sus organizaciones nos previene contra la tentación de hacer falsas generalizaciones. Podemos asumir que la investigación sobre las organizaciones de docentes se encuentra vinculada estrechamente a los desarrollos específicos de las ciencias sociales y de su institucionalización en cada país del subcontinente. Al avanzar desde el tema hacia la construcción de un objeto de investigación encontramos, sin embargo algunas regularidades sobre las que es interesante reflexionar.

En primer lugar, si se trata de estudiar asociaciones, colegios, sindicatos o confederaciones de trabajadores de la educación, no es dable dejar de lado justamente la materia de trabajo de estos colectivos. Por tanto, uno de los problemas metodológicos que habremos de enfrentar consiste en saber de qué manera conviene tratar la dimensión educativa en nuestra indagación. Un ejemplo: si otorgamos un valor explicativo al momento fundacional y a las primeras etapas de desarrollo de la organización, no podemos dejar de considerar cuáles fueron sus conexiones con las pautas de ampliación del sistema educativo. Igualmente, si nuestro foco de atención es el papel de determinado sindicato en un proceso de reforma educativa, es indispensable profundizar en los temas propuestos por esa reforma, para poder así identificar y explicar el apoyo o las resistencias que se espera encontrar entre los profesores y sus organizaciones. La economía política, la sociología de la educación, la filosofía de la educación y la pedagogía poseen desarrollos que pueden sernos de utilidad en nuestra indagación.

Otro eje es el de la organización. Formas de análisis provenientes de estudios organizacionales pueden proveernos del marco analítico que necesitamos. Lo mismo puede decirse del nuevo institucionalismo en sus diferentes vertientes. Además, si consideramos que las cuestiones que nos plantea la estructura de los sindicatos de docentes son análogas a las que es necesario responder para el caso de otros sindicatos, admitiremos que la sociología del trabajo y en especial los estudios sobre sindicalismo pueden contener aproximaciones teóricas y metodologías que con algunas adaptaciones podemos emplear de manera fructífera.

Un tercer eje se refiere al análisis de los movimientos sociales. No me detengo en ello, ya que es un área que se conoce bien en nuestros países y que ha sido cultivada desde hace décadas.

Por último mencionaremos los muy diversos enfoques para el estudio de las políticas públicas. Insertos, como están, los sindicatos en la formulación e implementación de las políticas educativas, vamos a encontrar que una forma de aproximarnos a ellas es a través de estudios de políticas en que ellos son frecuentemente actores institucionales de la mayor importancia. Entonces el tratamiento que de estos actores se hace en los diversos enfoques para el análisis de políticas se convierte también en una opción asequible para la comprensión de los sindicatos docentes.

Los estudios que me han resultado más ricos y sugestivos se caracterizan por combinar varios enfoques. Es el caso de la investigación de María Lorena Cook, *Organizing Dissent: Unions, the State, and Democratic Teachers' Movement in Mexico*, en que para entender los conflictos magisteriales la autora utiliza teorías de movilización de recursos, análisis de procesos políticos, y recurre a conceptos provenientes del campo de las políticas públicas, logrando así un análisis integrado que resulta muy esclarecedor. Otro ejemplo es el libro de Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. A través del análisis histórico de la profesión docente, Arnaut reconstruye con rigor un largo trayecto de ésta mediante fuentes y procedimientos típicamente historiográficos; las organizaciones docentes aparecen siempre en conexión con cambios significativos en la profesión docente y con los virajes de la política educativa. Al mismo tiempo, pone gran cuidado en reconstruir el marco normativo, leyes, reglamentos, etc.,

tanto del sistema educativo como de las organizaciones de trabajadores de la educación.

Lo anterior tendría que enriquecerse con muchos otros ejemplos interesantes provenientes en su mayor parte de la investigación cualitativa.

Caminos divergentes

Hemos convenido en que los sindicatos en sí mismos o como actores de procesos educativos y sociopolíticos pueden ser abordados mediante un sinnúmero de enfoques teóricos y metodológicos. Me atrevo, sin embargo, a referirme a dos caminos que han sido poco explorados y que podrían tener un desarrollo muy prometedor en esta segunda década del siglo XXI.

Por una parte están los estudios comparados, que nos sacan del localismo que tiende a mantener atenazada nuestra imaginación. La comparación nos lleva a plantearnos las mismas preguntas de otra manera, reformulándolas en un marco conceptual más riguroso. Ciertamente que para que sea posible avanzar por esta vía sería necesario contar con una información completa sobre puntos básicos de la estructura de las principales organizaciones docentes de la región latinoamericana y del Caribe. Hace ya diez años, en colaboración con María de Ibarrola, emprendimos el ejercicio de hacer acopio de esta información y descubrimos grandes lagunas que hasta hoy no han sido totalmente subsanadas. Sobre la base de una información completa de la estructura de los sindicatos, sería dable elaborar tipologías construyendo así una herramienta analítica que trascienda ese mosaico infinito de casos particulares al que hemos venido acostumbrándonos.

Por otra, se encuentra otra vía muy diferente, pero igualmente prometedora, en la integración de dimensiones que se logra a través de una aproximación biográfica. Trabajo, familia, activismo sindical, género, se integran en una trayectoria vital en que distinguimos quiebres. Los sentidos, las vivencias, los conflictos y las ambigüedades, que para un profesor o una profesora trae muchas veces aparejada su pertenencia a un sindicato, se cristalizan de manera espléndida en la biografía.

Termino señalando que al escoger estas dos aproximaciones tan distantes entre sí —la comparativa y la biográfica— he querido poner en evidencia que el tema del sindicalismo docente se encuentra abierto para ser explorado por muchos caminos y con rigor, pero sin ataduras.

Bibliografía indicativa

- Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*, CIDE, México, 1996.
- Cook, María Lorena, *Organizing Dissent: Unions, the State, and the Democratic Teachers' Movement in Mexico*, Pennsylvania State University Press, 1999.
- De Ibarrola María y Aurora Loyo, "Estructura del sindicalismo docente en América Latina" en Guillermina Tirramonti y Daniel Filmus (coords.), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*, Flacso, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Publicaciones de la Casa Chata, México, 2008.
- Gentili, Pablo, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindin, "Reforma educativa y luchas docentes en América Latina", *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, núm. 89, pp. 1251-1274.
- Grindle, Marilee S., *The Contentious Politics of Education Reform*, Princeton University Press, Princeton, N. J., 2004.
- Hargreaves, Andy y Michael G. Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*, Teachers College Press, Nueva York, 1992.
- Ironside, Mike y Roger Seifert, *Industrial Relations in Schools*, Routledge, Londres y Nueva York, 1995.
- Loyo, Aurora y Aldo Muñoz, "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, estado del arte de una década" en Patricia Ducoing Watty, *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003.
- Murillo, Victoria, "Sindicalismo docente en América Latina. Aproximaciones al estado del arte" en Guillermina Tirramonti y Daniel Filmus (coords.), *Sindicalismo docente y reforma en América Latina*, Flacso, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol XIII, núm. 37 (Sindicalismo magisterial), abril-junio, 2008, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Programa Regional-Políticas Sociales en América Latina (SOPLA), Fundación Adenauer, *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina*, Río de Janeiro, 2008 (Colección de Cuadernos).

EL Cotidiano

Complete su colección, al suscribirse solicite hasta 12 diferentes ejemplares de la revista bimestral

EL Cotidiano

Precios de suscripción (6 ejemplares):

- \$ 255.00 En el D.F.
- \$ 340.00 En el interior de la República
- 45.00 USD En el extranjero

Formas de pago:

- * Cheque certificado a nombre de la Universidad Autónoma Metropolitana
- * Efectivo

Información y ventas:

☎ 53 18 93-36

Apartado postal 32-031, C.P. 06031, México, D.F.

✂

SUSCRIPCIONES

Fecha: _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de: \$ _____ a favor de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, por concepto de suscripción y/o pago de (____) ejemplares de la revista **El Cotidiano** a partir del número (____)

– Deseo recibir por promoción los números: _____

Nombre: _____

Calle y número: _____

Colonia: _____ Código postal: _____

Ciudad: _____ Estado: _____

Teléfono: _____

– Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

RFC _____ Dom. Fiscal _____



Relaciones de consenso y cooperación. El caso argentino. Desafíos desde la política pública

Roxana Perazza*

El presente artículo alude a las relaciones entre los gobiernos y los sindicatos docentes y cómo éstas influyen en el diseño de las políticas públicas en el sector de la educación. Se hace referencia a la modificación de las normas laborales docentes, la cual para algunos gobiernos de la región significó un eje principal en la política dirigida hacia el sector. Argentina se encuentra entre los pocos países que no la ha reformado y está llevando a cabo un proceso singular desde el punto de vista de las relaciones gobierno-sindicatos docentes. Con avances normativos significativos en el área, se presenta un futuro cercano lleno de interrogantes y desafíos.

En la década de los noventa, los cambios en las estructuras de los sistemas educativos, los procesos de descentralización de los gobiernos y de las administraciones de la educación, y los operativos de evaluación de la calidad de los aprendizajes fueron considerados en América Latina los tópicos indispensables para el diseño de políticas educativas enmarcadas en una educación para todos.

Sin embargo, los magros resultados alcanzados, entre otras cuestiones, pusieron de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre dichos postulados y reencontrar las claves para la construcción de políticas públicas inclusivas.

La formación docente en América Latina continúa ocupando un lugar central a la hora de debatir sobre el futuro de la educación. Habrá que tomar nota

de la experiencia acumulada y de los diversos estudios que han fundamentado que la mejora de los aprendizajes tiene sin duda una relación importante con la calidad de la formación de los docentes, aunque no de modo mecánico y que, a diferencia de la década anterior, es menester tener presente la multiplicidad de factores intervinientes (educativos y no educativos) que configuran las condiciones para determinados desempeños docentes y la adquisición de aprendizajes.

Aún hallamos que una buena cantidad de discursos públicos sobre la cuestión educativa está impregnada de preocupaciones y dudas sobre la formación de maestros y profesores, sobre la mejora de los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes en las instituciones escolares y sobre las promesas pendientes en relación con propuestas diversas de inclusión educativa de calidad.

Dentro de estos marcos, los gobiernos de la educación intentan concertar algunos aspectos con el sector docente para poder diseñar y llevar a cabo determinadas medidas políticas. La relación gobierno-sindicatos docentes es compleja. En América Latina, en los últimos años los gobiernos han llevado a cabo diversas estrategias para vincularse con el sector gremial, las cuales recorren desde la confrontación total hasta la búsqueda sistemática de acuerdos y consensos.

En el presente artículo nos interesa exponer el desarrollo del proceso reciente en Argentina. A diferencia de otros países, desde 2003 la relación gobierno-sindicato docente ha sido importante en los procesos de toma de decisiones. Al asumir como marco América Latina, se describirán algunas medidas que han influido determinados procesos y que, a la vez, se constituyen en retos para un futuro cercano.

* Maestra en Ciencias Sociales con orientación en educación, y especialista en políticas públicas.

Relaciones y sindicatos

En América Latina está cada vez más vigente la necesidad de implementar y/o profundizar cambios en los sistemas educativos en función de expandirlos y, al mismo tiempo, hacerlos más inclusivos garantizando determinados estándares de calidad educativa.

Se le reclama al Estado que recupere y fortalezca su función como garante y responsable de velar por los derechos educativos de los ciudadanos y que a la vez profundice sus políticas regulatorias hacia el sector privado y que implemente políticas transformadoras destinadas a aquellos sectores que históricamente han tenido sus derechos vulnerados.

En términos generales, las relaciones que establecen los gobiernos y los sindicatos son problemáticas y en la última década, en un rápido recorrido por la región, es posible identificar aquellas administraciones que han optado por la confrontación constante con el aparato gremial de modo tal de influir e intervenir en el deterioro público que padecen en relación con el vínculo con sus representados y con la sociedad en general, mientras otras los reconocen como interlocutores válidos de los sectores obreros organizados para la consolidación de las políticas y respaldan su organización; privilegian el diálogo y el arribo a consensos. El sector gremial educativo se puede inscribir dentro de estas dos amplias lógicas de vínculo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, centrándose en el caso particular de Argentina, aún conservan una relación respetuosa con sus representados y con el resto de los sectores sociales. Aunque es factible advertir un relativo distanciamiento con aquellos padres y madres que en otras épocas entendían y apoyaban sus luchas y reclamos.

[...] un factor que se ha incorporado a la mesa de negociaciones, en diversos países de América Latina, como por ejemplo Colombia, México, Argentina, es el hecho que las organizaciones gremiales han decidido incursionar en las arenas de la política partidaria y han designado a determinados dirigentes para que se incorporen y formen parte de ciertos partidos políticos. Por lo tanto, algunos dirigentes gremiales han pasado a ocupar lugares en los poderes legislativos y en ocasiones, en el ejecutivo. Por un lado, expresa el interés y la necesidad de estas organizaciones sindicales de ampliar sus espacios de influencia y a la vez, responde a la exigencia de consolidar determinadas posturas para el sector educativo sumando las voces políticas y legislativas a las sindicales. Se constituyen en actores que interpelan a los gobiernos a la hora de acordar los cambios en educación. Estas situaciones han ido complejizando estos escenarios aunque no implique necesariamente mayores niveles de obstáculos, sino por

el contrario, a veces, desde la administración central se puede apelar a la presencia de otros actores en otros poderes para alcanzar acuerdos... (Perazza, 2011).

Este último punto completa un panorama difícil a la hora de negociar, establecer prioridades y lograr acuerdos.

La modificación de la carrera docente como estrategia política/partidaria

Se entiende que los procesos de cambios y modificaciones en el sector educativo producen tensiones, también, entre los gobiernos y los trabajadores de dicho sector. Más concretamente, desde el sector docente se reclama la finalización de décadas de progresivo desfinanciamiento del sistema escolar y magros salarios. Sin embargo, aunque esos y otros temas no han sido resueltos satisfactoriamente, algunos gobiernos de América Latina juzgaron viable la discusión y la consecuente modificación de los principales aspectos de las normas regulatorias del trabajo docente.

Los formatos de la carrera docente y los marcos regulatorios del trabajo docente no son idénticos ni pueden entenderse alejados del conocimiento de sus contextos; por el contrario, se encuentran condicionados por la cultura política de la región y, en buena medida, deben ser interpretados dentro de contextos históricos específicos, como producto de las negociaciones entre los gobiernos y los representantes gremiales. Por tanto, es arduo reconstruir una direccionalidad única en las políticas.

La carrera docente como una construcción dinámica debe incorporar, necesariamente, en el momento de estudiarla, diagramarla y proyectarla a la formación docente inicial, a la continua y en otro nivel, a la normativa, que regula el trabajo docente.

El ingreso a la carrera docente, las condiciones del mismo, los criterios de admisión, los mecanismos de ascenso, la estabilidad en el cargo, los formatos de capacitación y los mecanismos de evaluación del desempeño docente, las normas disciplinarias y el régimen de licencias constituyen los principales tópicos a la hora de analizar el formato de la misma.

A pesar de la variedad de escenarios políticos, un número significativo de gobiernos ha privilegiado la modificación de la carrera para enfrentar a un sector y debilitar sus reclamos y su capacidad de oposición.

Si bien no es posible afirmar que reformar la carrera de los maestros y profesores constituye el camino para hallar soluciones a los viejos problemas que aún persisten en los sistemas educativos, dichos gobiernos han interpretado como necesario encarar discusiones sobre este asunto con el sector gremial y no restringirse a lo estrictamente salarial.

Las orientaciones político-partidarias de estos cambios no pueden opacar la urgencia de incorporar mejoras y

nuevas propuestas en las carreras laborales docentes en el marco de las políticas públicas.

En primer lugar, porque al conservar una estructura rígida disminuye la capacidad de movimientos al interior de la misma, promueve cierta “estandarización” de algunas expectativas (un maestro ya sabe lo que va a suceder en los próximos años desde el punto de vista laboral), reduce procesos de creatividad y desarrollo profesional necesarios en los sujetos en cualquier puesto laboral y más aún, en una carrera que dura muchos años en la vida activa de los sujetos.

En segundo término, en los últimos años se han producido modificaciones sustanciales a partir de los intentos de desarrollar políticas de escolaridad masiva, han surgido otras necesidades y demandas en los sistemas educativos, las cuales tienden a albergar poblaciones heterogéneas provenientes de sociedades injustas y desiguales. Este hecho, a la vez, requiere de nuevos componentes en el rol docente, otros modos de abordar el trabajo y nuevas cualidades profesionales para conocer la complejidad presente en determinadas situaciones. Estas situaciones demandan otros saberes y prácticas docentes y también diversas formas de abordar el trabajo con alumnos; en suma, se solicita del docente la revisión de “aquellas prácticas y saberes tradicionales”. El formato básico de carrera, en términos generales, no da cuenta de estas nuevas preguntas.

Por último, se estima que es factible afrontar estos debates y que se contemplen y respeten los derechos adquiridos de los trabajadores y, al mismo tiempo, incorporen discusiones necesarias para superar un modelo de carrera docente que no ofrece alternativas ni posibilidades de cambio ni de crecimiento, que estanca las posibilidades de desarrollo profesional y fija de entrada el escenario del final. (Morduchowicz, 2002)

En América Latina, México presenta una primera opción de Carrera Magisterial (1993) luego El Salvador (1996), Chile (1997), Paraguay (2001), Puerto Rico (2001), Colombia (2002), Perú (2007) siguen caminos semejantes. Argentina, en cambio, no ha revisado sus marcos regulatorios. De diversos modos, y persiguiendo más de un propósito, estos países llevaron a cabo cambios que sólo en puntuales situaciones contaron con el apoyo y participación de las organizaciones gremiales.

Las diversas estrategias gubernamentales para el abordaje de esta problemática no deben considerarse un tema menor, ya que constituyen insumos básicos para comprender y evaluar los sentidos de los cambios propuestos.

Desde la política educativa, con temáticas tan complejas, entran en juego varios factores que, en ocasiones, confunden los propósitos perseguidos. Por ejemplo, es usual escuchar a los gobernantes publicitar como un logro de gestión la cantidad de docentes que asisten a determinados cursos de capacitación a lo largo de un año y a la vez ya

se sabe que ese dato no refleja la mejora de la calidad en la formación de su personal ni en la capacidad de generar mejores condiciones de enseñanza en el aula.

La carrera profesional tiene una entidad específica que permite abordarla como tal y al mismo tiempo, se sabe que contempla los derechos y obligaciones del sector trabajador y tiene implicancias importantes relacionadas con la organización gremial.

Desde esta óptica, algunas administraciones gubernamentales han optado por llevar a cabo propuestas sin que necesariamente contemplen las demandas y/o acuerdos de las organizaciones sindicales. Por el contrario, de la mano de otros actores de la sociedad civil (empresarios, medios de comunicación, etc.) fueron a la búsqueda constante de la confrontación y la fragmentación del sector. Por ende, es posible identificar algunas propuestas más vinculadas a debilitar al cuerpo gremial que a propiciar mejoras en el trabajo docente y en el sistema escolar.

Al mismo tiempo, han perseguido intervenir en la construcción de otra base gremial, como por ejemplo a través de la incorporación de otros perfiles profesionales al ámbito de la enseñanza.

El caso argentino

Podríamos señalar al año 2003 como el del inicio de un periodo en el que convergen los principales sindicatos docentes nacionales y el gobierno central en el armado de consensos básicos para la puesta en marcha sobre algunos asuntos.

Tras la recuperación de la vida democrática (1983), el sector educativo en Argentina, más específicamente lo relacionado con las condiciones de trabajo de maestros y profesores, estuvo signado por periodos de crisis y de desencuentros entre demandas históricas del sector y las capacidades institucionales reducidas de los gobernantes para planear respuestas estructurales.

Desde el sector docente, vale enumerar dos acontecimientos, hitos, cuyo principal propósito fue aportar a la restitución del lugar histórico de la escuela pública en Argentina. Cabe hacer mención a la Marcha Blanca y la Carpa Blanca: la primera fue la síntesis de una lucha docente en la que participaron miles y miles de maestros y familias encolumnados en la defensa de la escuela pública (1988), después de cuarenta y dos días de paro:

[...] intervino el presidente Alfonsín quien exhortó a levantar el paro; la CTERA [Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina] rechazó las presiones. Algunas representaciones del justicialismo apoyaban el paro, pero los gobernadores justicialistas realizaron ofertas en sus jurisdicciones para intentar llegar a acuerdos con los sindicatos provinciales. El 16 de

abril, pasado el mes de conflicto, el gobierno declaró la conciliación obligatoria, que fue acatada en un principio; como las negociaciones fueron infructuosas, vencido el plazo legal de la conciliación se retomó el paro el 19 de mayo...¹

Casi diez años más tarde, se desarrolla el segundo hito, la Carpa Blanca, que sumó a algunos de aquellos reclamos una sistemática oposición a la implementación de la *Ley Federal de Educación* (24.195/93).

[...] En 1997, la CTERA decide poner en marcha una modalidad de protesta a través de un ayuno de maestros, que rotaban periódicamente conformando grupos. Esta original modalidad de protesta logró condensar múltiples enunciados de oposición de distintas fuerzas políticas y sociales, y constituyó un formato de protesta gremial docente que no afectaba la continuidad de las clases y establecía un vínculo empático de la sociedad hacia los maestros... (Perazza, Legarralde, 2007: 34).

[...] Durante casi tres años, cerca de 1.500 docentes llevaron a cabo ayunos y sostuvieron la medida de protesta. Esta modalidad de protesta se mantuvo hasta la finalización del gobierno de Carlos Menem y el inicio de la gestión de Fernando De la Rúa. (2000-2002) [...] El impacto y la presencia mediática de la temática, se transformó en un condicionante para el nuevo gobierno que debía asumir el poder con el levantamiento de la *Carpa Blanca* y con una solución al problema... (Perazza, Legarralde, 2007: 35)

En estos periodos marcados por desajustes y magros salarios, por voces en contra de la promulgación e implementación de la ley educativa (24.195/93) y por no hallar espacios de diálogos y acuerdos, las principales organizaciones sindicales docentes en Argentina se enfrentaron a gobiernos, de diverso color partidario, a través de estas protestas y paros docentes con la consiguiente suspensión de clases.

Como ya se mencionó, desde 2003 se comenzó a construir un marco normativo diferente. Se derogó la *Ley Federal de Educación* (24.195/93), se promulgaron las leyes de educación técnico profesional (ley 26.058/05), la de financiamiento educativo 26075/05), la *Ley Nacional de Educación* (26.206/06) y la ley de educación sexual (26.150/06). Estos cambios normativos estuvieron respaldados por la mayoría de las organizaciones gremiales que también apoyaron la firma del decreto presidencial a partir del cual se restableció el régimen especial de jubilación para docentes, que había sido derogado en 1994. La medida acortó la edad de jubilación de

¹ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (11 de septiembre de 2005). "Marcha Blanca (1988)". Disponible en: <<http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61574>>.

maestros y profesores, para las mujeres, a los 57 años y para los varones, a los 60. Además, los docentes podrían volver a jubilarse con 82% de su sueldo.

Sin duda alguna, este conjunto de normas nacionales intentó, por un lado, despegarse y marcar un corte con las políticas signadas en los noventa y, al mismo tiempo, fijar una agenda central en materia de políticas educativas en el marco de un país federal; desde 1994, los gobiernos provinciales se habían hecho cargo de la política educativa, financiera y administrativamente, de los sistemas educativos en todos sus niveles, salvo el universitario.

Este nuevo escenario político-educativo, caracterizado por la convocatoria gubernamental a los principales referentes de las organizaciones sindicales, a espacios de diálogo y consenso sellaron un claro entendimiento y acuerdos básicos.

Sin embargo, la protesta sindical continuó en algunas jurisdicciones; la dificultad de algunas administraciones provinciales para afrontar con fondos propios los reclamos salariales precisó que el Estado nacional, a través de un programa de compensación salarial, ayudara financieramente a muchas de ellas.

Chiappe y Spaltenberg (2010: 3) realizaron un informe sobre la conflictividad en nuestro país en el periodo 2006-2009; manifiestan que:

[...] el principal resultado obtenido con esta clasificación revela que es más frecuente que en un conflicto laboral se recurra a la huelga en el sector educativo que en el resto de los sectores agrupados. En cantidad de conflictos con paro, el sector educativo representó durante el periodo el 58% (443 conflictos) del total de conflictos... (2010: 3).

Lo cual describe la magnitud del problema.

Nuevas leyes ¿nuevos problemas?

Coincidimos con Gentilli cuando analiza los avances en el marco de lo normativo en relación con los derechos en América Latina y su potencialidad política al sostener:

[...] no hay dudas de que la expansión cuantitativa de los sistemas escolares, así como la ampliación del reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes, son factores insuficientes para festejar la plena realización de los principios que guiaron la inclusión de la educación como un derecho humano fundamental en la Declaración de 1948. Sin embargo, aun siendo insuficientes, estos dos factores han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una proyección y una relevancia sin precedentes en cada uno de nuestros países... (2009: 31).

Sin duda, los marcos normativos instalaron otros focos en la discusión de la agenda pública en educación. Aun, sin soluciones estructurales a viejos problemas, algunos de los contenidos escritos en las normas diseñan un país para los próximos años y de alguna manera, establecen los lineamientos de política pública.

En la historia reciente, el “caso argentino”, en relación con el vínculo gobierno-sindicatos docentes resulta ilustrativo, dado que este periodo se caracteriza por una clara decisión de consensuar y buscar el acompañamiento de los sindicatos docentes.

A partir del mismo, resulta interesante enumerar algunas cuestiones para reflexionar. En primer lugar, es preciso destacar que este escenario no trae de la mano la ausencia de conflictos. Como ya se ha señalado, si bien se han reducido, aún persisten las huelgas docentes como la principal medida de fuerza.

En segundo lugar, ha colocado a los principales gremios docentes en una situación singular. Cierta cercanía política/partidaria junto con el logro de determinados acuerdos y/o soluciones ubican a las organizaciones sindicales en una posición compleja. Por un lado, no pueden retratar a las entidades gubernamentales como los principales adversarios; es más, algunos miembros comparten el mismo espacio partidario del gobierno. Menos aún si comprueba que una buena parte de sus históricos reclamos han sido bien recibidos. Por el otro lado, en algunas de sus bases o agrupaciones internas no acuerdan con las principales posturas y/o con la adhesión a las propuestas gubernamentales, con lo cual, al interior de algunos sindicatos, se radicalizan las posiciones extremas y/o adversas a las conducciones.

En tercer lugar, el gobierno ha buscado el logro de acuerdos y ha avanzado en algunos aspectos. Sin embargo, la implementación de determinadas leyes propuestas por el mismo actor conduce a discutir cuestiones que pueden resultar conflictivas para los representantes docentes. Apoyarse en la decisión política de no enfrentarse a los gremios docentes sino, por el contrario, establecer con ellos la principal alianza a la hora de gobernar podría ser un obstáculo para el desarrollo de las políticas.

Para seguir pensando

Antes de este periodo, cada provincia establecía un monto salarial para sus maestros y profesores y en algunas de ellas, el tiempo de cobro se retrasaba. A partir de la promulgación de la ley de financiamiento educativo (26075/05) se estableció un marco común en materia salarial docente y criterios para compensar desde el área central a algunas jurisdicciones. También fijó las paritarias docentes nacionales como el principal escenario de acuerdo entre las organizaciones sindicales y el gobierno nacional en materia salarial y condiciones de trabajo en general.

A partir de 2004 se pautó el monto del salario docente inicial, vigente en todo el territorio nacional. A partir de esta base, cada jurisdicción reacomodaba los posibles incrementos salariales para el resto de su personal docente.

Esta medida tuvo, y aún tiene, algunas complicaciones. Por un lado, estableció el monto básico de ingreso y a partir de allí, cada provincia debe rearmar su grilla salarial, respetando el escalafón docente pautado en las normas laborales. Lo cual produce, en la mayoría de los casos, un “achicamiento de la pirámide salarial”; es decir que el monto salarial de un docente que recién ingresa al sistema educativo se puede acercar con aquel otro de más de diez años en el mismo cargo.

Este hecho es una fuente de preocupación en el cotidiano de las escuelas y para las entidades de base de cada jurisdicción y también para los gobiernos que reciben los constantes reclamos y amenazas de huelgas docentes.

Esta medida reafirmó la idea sobre la necesidad de un parámetro salarial común frente a un mismo puesto de trabajo más allá de la localización del mismo.

Esta misma ley, en su artículo 10, convoca a paritarias nacionales para que en dicho espacio se fije el monto de este sueldo inicial en todo el país. De este modo, lo que antes establecía el gobierno nacional, a partir de las paritarias nacionales es producto del diálogo entre el gobierno y los representantes de los sindicatos docentes.

Desde 2007, antes del inicio lectivo, a pesar de que se llevan a cabo, persisten problemas relacionados con una distribución equitativa de incremento salarial en el marco del escalafón docente y el inicio de las clases.

Ahora bien, tras la elaboración de otros marcos normativos y con un sistema educativo en expansión, pero con fuertes problemas en relación con la terminalidad de los estudios secundarios² y a la retención de los sectores históricamente relegados, la política educativa se enfrenta a cuestiones nodales.

Por un lado, es menester poner a discusión el esquema organizativo y curricular de la escuela secundaria argentina. Esta cuestión, entre otras, implica debatir sobre el puesto de trabajo docente, las características de la carrera docente en la escuela media, pone en discusión la necesidad de crear nuevos puestos laborales y de analizar otros tantos, la exigencia o no de incorporar otros perfiles profesiona-

² Los datos estadísticos arrojados por el censo de 2001 y los producidos por el Ministerio de Educación Nacional dan cuenta de que 18.5% de los jóvenes de entre trece a diecisiete años no asisten a la escuela, alrededor de 52% de la población entre veinte y veinticuatro años no ha terminado el secundario, 41% de los que hoy están en la escuela presentan al menos un año de sobreedad. Según el relevamiento anual de la Diniece (2007), la sobreedad en la escuela primaria era de 25% en 2006 y registró un aumento de tres puntos en relación con 1997, por lo que se trata de un problema que se inicia en este nivel y que se ha agravado en los últimos años. A pesar del aumento en la cobertura del nivel inicial, se llega a casi 10% de repitencia en el primer grado.

les que acompañen la tarea docente y de exigir diversas competencias para el ingreso, etcétera.

Por el otro, se espera que este proceso de construcción, con base en la búsqueda de acuerdos y consensos, habilite y actúe como el *marco* apropiado para ir a fondo con determinados temas que hasta el momento no se han abordado.

En este sentido, se sostiene que para avanzar en la construcción de soluciones estructurales y consolidar la posición de un Estado responsable por la educación de todos los ciudadanos se deben comenzar a discutir algunos de estos asuntos, entre otros, sin que esto implique necesariamente que se quiebren o entren en cuestionamiento los marcos de cooperación. La carrera docente, los procesos de capacitación dentro de la misma, las modalidades de evaluación docente sumada a los anteriormente mencionados se agregan, a modo de ejemplo, a este listado aún inconcluso.

A modo de cierre

Es posible señalar al sector educativo como uno en el que más visiblemente impacta la ausencia de visión a largo plazo. Allí parecería vital la construcción de articulaciones que vinculen y combinen una puesta en funcionamiento que atienda las necesidades coyunturales con aquellas que indispensablemente se entrelazan y conducen a políticas más estructurales.

Al mismo tiempo, ya no es posible sostener que la solución de los problemas en relación con la desigualdad y la injusticia social encuentran en lo educativo la llave de salida. Se sabe que las políticas públicas educativas deben estar necesariamente acompañadas de políticas económicas y sociales que tensen situaciones y propicien sociedades más justas y menos desiguales. Sin desconocer el impacto en los sujetos de los procesos educativos, los gobiernos deben sostener de modo sistemático articulaciones intergubernamentales como un requisito imprescindible para la mejora educativa.

La cuestión del financiamiento educativo es y ha sido un eje central y vigente en todo discurso público preocupado por el fortalecimiento de la escuela pública. Sin embargo, un buen número de gobiernos de la región han entendido que no se trata sólo de encontrar y elaborar los mecanismos necesarios para el sostenimiento del sistema escolar en su conjunto, sino que parte de los problemas y retos presentes radican en la necesidad de redefinir los rumbos en el área. No se trata tan sólo de asegurar el incremento presupuestario, sino que también es menester discutir el cómo han de distribuirse los mismos.

También cabe señalar una cantidad importante de cuestiones a resolver en el sector educativo, las cuales implican un alto grado de conflictividad y dificultades que pueden generar climas de tensión política no siempre buscados por los gobiernos. La complejidad del sector, también, se actualiza en ese nivel, se tensan procesos y se buscan otras

“soluciones” en función de propiciar mejores climas, se negocian alternativas, etc. Estas situaciones están presentes y también deben ser tenidas en cuenta para poder aportar insumos en los procesos de toma de decisiones.

Las relaciones establecidas en lo que se ha denominado el caso argentino y el escenario que se ha construido a partir de una firme decisión política basada en el consenso y en la restitución de reclamos históricos atraviesan por un momento crucial digno de observación y análisis.

Lejos del establecimiento de estereotipos, se estima necesario delimitar algunas cuestiones en el ámbito de la política educativa. Se señaló cómo determinadas administraciones políticas han priorizado debilitar al sector docente definido como principal objetivo y, al mismo tiempo, algunas decisiones no se traducen en mejoras en los sistemas educativos y/o en los puestos laborales, sino lo contrario.

Los procesos de consolidación del sujeto político/social —como en este caso el gremio docente— son instancias necesarias si se acuerda que un Estado fuerte necesita de una sociedad civil fortalecida y, al mismo tiempo, en el campo de la política pública educativa, debería constituirse en el escenario único y posible para poder poner en debate algunos puntos nodales de los sistemas educativos, sistemas que están a la espera de nuevas proposiciones para ofrecer respuestas justas y estructurales a los ciudadanos con plenos derechos educativos.

Bibliografía

- Chiappe, Mercedes y Ricardo Spaltenberg (2010). “Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el periodo 2006-2009”, Buenos Aires, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales, Dirección de Relaciones Laborales del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Gentilli, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)” en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 19-57.
- Morduchowicz, Alejandro (2002). “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes” en Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, documento de trabajo núm. 23, Santiago de Chile.
- Perazza, R. Legarralde (2008). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina*. Brasil, Fundación Konrad Adenauer.
- (2011). “Notas sobre los procesos de toma de decisiones en el sector educativo: la relación entre los sindicatos docentes y gobiernos” en *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*, Nora E. Elichiry (coord.), Buenos Aires, Novedades Educativas.

Sindicalismo y renovación pedagógica

Jaume Martínez Bonafé*

Me propongo, en este punto, trabajar sobre cuatro situaciones o campos de análisis de la práctica sindical. El primero tiene que ver con la restricción identitaria de lo corporativo o gremial. El segundo trata de las crisis de la izquierda social y, más concretamente, de sus manifestaciones en la política sindical. El tercero trata de recuperar el discurso pedagógico de la transformación social, y situar la relación que establece con ese discurso el sindicalismo actual. El cuarto incorpora finalmente estos tres planos anteriores en una hipotética teoría del Estado para preguntarse si otro sindicalismo es posible.

Así, pues, en este lugar desde luego que no me equivoco al suponer que donde se hace tanto por estas cosas se debe de pensar otro tanto sobre ellas.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Sobre el porvenir de nuestras escuelas

El lloc és força auster, però agradable.
Pocs mobles, tan se val, i tres finestres
amb persianes de fusta, pintades
de color verd, que quan hi bat el sol
fan que la llum resulti acollidora.
Sempre que hi vaig hi trobo gent discreta,
conversadors afables plens d'un càlid
interès pel que diuen i el que escolten.
Un detall important: no s'hi ven res
I mai no hi anuncien cap producte.

MIQUEL MARTÍ I POL

Oasi

¿Quién habla, desde dónde se habla, de qué se habla?

Les habla es un viejo afiliado sindical, que siempre mantuvo un cierto recelo teórico hacia un sindicalismo integrado en el sistema de

las democracias formales —en algún momento las llamamos burguesas—, y que pretende ahora contribuir con su palabra a la reflexión y el análisis sobre el modo en que el sindicalismo actual del STE se comporta en relación con la experiencia social y política de la renovación pedagógica. Es por tanto de política sindical de lo que vamos a hablar, para analizar las miradas o perspectivas con que esa política se enfrenta a la —ciertamente

crítica— realidad de la renovación pedagógica y las organizaciones que la desarrollan.

Sobre el método de aproximación al problema de análisis

Las prácticas, en sí mismas, no nos dicen nada. Somos nosotros quienes hablamos desde/sobre ellas recurriendo a conceptos. Con ellos hacemos in-

* Profesor de la Universitat de Valencia. Afiliado al STE.PV y militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs).

interpretación. Nos aventuramos en el conocimiento analítico. Las prácticas pueden estar o ser fragmentarias, separadas, pero el análisis debe ponerlas en relación. El análisis nos permite ver la complejidad que a menudo se oculta detrás de la simplicidad con la que ocurren los acontecimientos y con la que a menudo se presentan. Mi intención es, en primer lugar, situar sobre el papel distintas experiencias de la práctica sindical —que pueden tener relación con la renovación pedagógica—, acompañándolas de una primera aproximación conceptual y analítica. En segundo lugar pretendo mostrar la relación que todas esas prácticas sindicales tienen con un determinado enfoque de la política sindical global sobre la renovación pedagógica. Finalmente, puesto que estamos aquí no sólo para interpretar sino también para transformar, pretendo sugerir principios procedimentales coherentes con el análisis, con la intención de comprometer y confrontar mi punto de vista con la política sindical hegemónica en la dirección del sindicato.

Los escenarios. Una primera aproximación analítica

Me propongo, en este punto, trabajar sobre cuatro situaciones o campos de análisis de la práctica sindical. El primero tiene que ver con la restricción identitaria de lo corporativo o gremial. El segundo trata de las crisis de la izquierda social y, más concretamente, de sus manifestaciones en la política sindical. El tercero trata de recuperar el discurso pedagógico de la transformación social, y situar la relación que establece con ese discurso el sindicalismo actual. El cuarto incorpora finalmente estos tres planos anteriores en una hipotética teoría del Estado para preguntarse si otro sindicalismo es posible.

Una propuesta organizativa: la restricción corporativa frente a la amplitud de la ciudadanía

No revisaré ahora una propuesta de organización política que hunde sus raíces en los inicios del siglo XIX, y que desde la constitución de la Primera Internacional ha venido dando importantes frutos al conjunto de la clase trabajadora. La cuestión aquí es más concreta: por una parte, pretendo advertir que el sindicato se organiza sobre la restricción identitaria del trabajo asalariado —somos un sindicato de trabajadores de la enseñanza—; por otra parte, recordar que todo sindicato se concibió como una organización que debía intervenir sobre las contradicciones de clase —contradicciones estructurales—. Pero aunque esos dos elementos definitorios permanecen, la actual situación so-

cial muestra una considerable complejidad posestructural que desborda el marco definitorio identitario de cualquier organización sindical. Digamos que el trabajador de la enseñanza se enfrenta en su práctica profesional no sólo a las situaciones estrictamente reguladas por la estructura del puesto de trabajo, sino a un conjunto complejo de relaciones que tienen directamente que ver con el diálogo permanente de la pedagogía con la política. Ese diálogo no es sólo sindical —aunque también es sindical—, sino ciudadano. Para decirlo utilizando un sugerente esquema de Paolo Virno, las organizaciones sindicales trabajan sobre el “tiempo productivo”, cuando hoy más que nunca todo en la vida es producción. El modo en que me despierto, la película que veré el domingo o el viaje que pretendo hacer en mis próximas vacaciones son, todos ellos, voluntades individuales y domésticas absolutamente colonizadas por las relaciones de producción.

Por otra parte, sobre las políticas de la escuela se cruzan intereses, deseos y prácticas muy contradictorios y complejos (familiares, administrativos, subjetivos, locales, ideológicos, culturales...), en los cuales están inmersos y a los que tratan de dar respuesta el maestro o la maestra. Esa respuesta es siempre pedagógica —qué voy a hacer en la escuela— donde los factores laborales se cruzan con otros que no son estrictamente laborales. El laicismo o el uso de los libros de texto es una opción que en una primera aproximación no tiene directamente relación con el puesto de trabajo, sino más bien con otras cosas: la cultura docente, la presión social, la hegemonización del discurso pedagógico, las ideologías, las relaciones de poder, etc. Y es una respuesta que pone en relación directa a la pedagogía con la política porque, como ya nos recordó Gramsci hace mucho tiempo, la pedagogía es siempre la respuesta que, en términos educativos, se intenta dar a las distintas concepciones de lo que se pretende que sea el mundo (Gramsci, 1972). (Quizá sea necesario recordar que existe una ingenua interpretación que sitúa a la pedagogía como un conjunto de técnicas para el buen enseñar —el pedagogo o maestro serán entonces unos técnicos de la enseñanza—. Es una racionalidad que separa al teórico del práctico, a la tecnología de la enseñanza de la conciencia social crítica sobre los procesos y resultados de esa aplicación técnica, etc. Aun existiendo ciertamente en algunos manuales académicos de formación de profesores, y en algunas argumentaciones poco elaboradas de algunos dirigentes políticos y sindicales, es un enfoque obsoleto y arrinconado por la ciencia pedagógica, el cual aquí obviamente no vamos a considerar).

Así, una primera cuestión en relación con lo que vengo planteando puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo contempla, cuál es la mirada que un sindicato quiere hacer de la pedagogía y de su relación con la política? Y podemos obtener una doble respuesta (o una triple, reconozcámoslo). El sindicato puede decir:

a) Esto de la pedagogía es un asunto técnico sobre el que una organización sindical no debe entrar. Los ámbitos académicos y las agencias administrativas correspondientes son las encargadas de definir el objeto de trabajo del profesor. Nuestro cometido es el trabajo y sus condiciones, no el objeto de ese trabajo. Por ejemplo, desde esta perspectiva se nos dirá que profesionalizar la Dirección Escolar es un debate técnico que tiene que ver con la creación de un conocimiento experto para el que se requiere un programa de formación específico. Y un marco jurídico que regule las condiciones de acceso y desarrollo de esa práctica profesional. (Bueno, este es el punto que por insostenible ni siquiera quería contemplar en este documento. Sin embargo, no se puede olvidar que muchas argumentaciones de profesores y algunas políticas sindicales llevan implícita –a veces de un modo inconsciente– esta racionalidad).

b) La siguiente respuesta sería la más coherente en un estricto sentido sindical. Es decir que sólo nos ocuparemos de aquellas cuestiones de la práctica pedagógica que atañan directamente al puesto de trabajo. En el ejemplo de la Dirección Escolar, cuáles son los equilibrios salariales en relación con otros cuerpos y niveles, y cosas así. Bueno, también podrían preguntarse a quién beneficia desde una perspectiva de género que los cursos para la especialización de los directores se haga fuera del horario laboral en la escuela, y cuáles son las consecuencias para el mercado de trabajo docente de una feminización sociológica de la profesión a la que escapa, precisamente, el cuerpo de directores. Pero en cualquier caso, la mirada sigue siendo estrictamente sindical: las relaciones entre la pedagogía y la política me interesan sólo en cuanto inciden en las condiciones de trabajo del maestro o la maestra. Muchos de los debates actuales sobre diversos temas pedagógicos muestran esta posición: no me interesa el debate sobre la jornada escolar en cuanto padre o madre; a los directores deben elegirlos los maestros, pero no tengo tan claro que deban hacerlo los estudiantes o las familias; la gente que venga a hablar conmigo en mi horario de trabajo, etc. Son todas ellas respuestas corporativas.

c) Una tercera respuesta plantea el difícil ejercicio de nadar y guardar la ropa. En el complejo diálogo entre la pedagogía y la política hemos de estar presentes con la mirada de la complejidad. Y eso desborda en cada problema concreto el plano estrictamente sindical para situarse en el

de la esfera pública ciudadana¹. Y encontrar, entonces, en el encuentro con otros movimientos o redes sociales, la posibilidad de tejer juntos un texto común. El debate sobre el control cultural que un par de multinacionales del libro de texto ejercen sobre el desarrollo del currículum no es un problema sindical. Tampoco lo es, por cierto, el de la gratuidad del libro. Sin embargo, la organización sindical puede asumir romper el marco estrictamente laboral e incurrir en la contradicción que se derive: meterse con la hegemonía del libro de texto es meterse también con la interiorización acrítica que un sector de la profesión hace de la comodidad, la ausencia de conflicto como principio de funcionamiento institucional, y la cultura de *fast food* en la escuela. Insistiré: este tercer plano de respuesta requiere una formidable transformación del papel sindical, que pasa de la esfera corporativa a la voluntad política de creación de una esfera pública deliberativa. Es lo que podríamos llamar el “efecto carpa” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) –he visto que así lo propone también Carlos Alberto Torres (2004)–, en el cual ciudadanos de toda clase y condición participan en el debate político-pedagógico y en el que los educadores salen de la escuela a la calle para discutir las políticas de la calle en la escuela. Y como tampoco ahora estamos descubriendo las Américas, permítanme que acabe este apartado con el texto de C. Freinet que más me gusta citar:

En la conjuntura actual, obstinar-se de fer pedagogia pura seria un error i un crim. La defensa de les nostres tècniques, a França com a Espanya, es desenvolupa en dos fronts a la vegada: el front escolar i pedagògic d'una banda, en què hem de mostrar-nos més atrevits i creadors que mai, perquè el futur immediat ens força a això; i el front polític i social, per a defensar vigorosament les llibertats democràtiques i proletàries. Però s'ha d'estar simultàniament en els dos fronts. Els obrers i camperols espanyols construeixen des de l'interior, mentre lluiten els seus milicians. No entendriem que els seus companys feren pedagogia nova sense preocupar-se del que ocorreix a la porta de l'escola; però tampoc comprenem els companys que s'apassionen, activament o passiva (malauradament), per l'acció militant, però són a les seues classes en una actitud conservadora, espantats davant la vida i els seus

¹ Espacio (esfera) público. Si la ciudadanía es una acción política que, siendo individual requiere de muchos, es necesario el espacio público. En palabras de Flores d'Arcais: “un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos” (1996: 55).

impulsos, desconfiats de l'aparent desordre de l'esforç creador (Célestin Freinet. *L'Éducateur Proletarien* núm. 1, octubre de 1936).

La crisis de la izquierda política. También, de la izquierda sindical

El mundo de la izquierda vive un profundo malestar, que es por cierto una palabra que siempre ha estado de moda. Eso es lo que ha movido, a lo largo de la historia, a las fuerzas sociales en conflicto. Sin embargo, no atravesamos el mejor momento, al menos si lo juzgamos por la profundización ciudadana en la radicalización de la democracia y por la debilidad o la ausencia de las políticas de sustentabilidad planetaria. Y aunque partidos y sindicatos vivan sus rutinas con más o menos inmutabilidad, todos sabemos ya que las políticas de los gobiernos no dependen tanto de los partidos en concreto, sino de los ciclos del capital y sus readaptaciones consiguientes. Como nos recordaba Luis Enrique Alonso en un reciente congreso internacional de sociología crítica: “en los 60 los partidos liberales hacían políticas socialdemócratas, y en los 90 partidos socialdemócratas hacían políticas liberales...”.

Creo que lo que está particularmente en crisis en la izquierda actual es su capacidad para el ejercicio de la crítica social, en lo que ese ejercicio tiene también de pedagogía política, es decir, de creación de un conocimiento y una conciencia crítica con voluntad de intervención política. Creo, también, que esta crisis en el ejercicio de la crítica va acompañada, o mejor, está en estrecha relación con la renuncia al compromiso con proyectos de transformación social. —Y nunca, por cierto, fue la izquierda muy capaz tampoco con la autocrítica, pero esta es otra cuestión—. Las políticas, entonces, se hacen puntuales y locales, y se acompañan de una gran fragmentación de los discursos improvisados y anecdóticos con los que pretendemos significar los conflictos. (Mientras respondemos a las marrullerías del p.p. de turno local, se nos escapa la mirada de atención hacia el incremento mundial del conservadurismo social, del que el p.p. de turno local no es más que una concreta manifestación. Es algo así como si para explicar la fuerza de la gravedad nos quedáramos en la anecdótica observación de la caída al suelo de la bolita de acero. Sé que existe, pero no sé por qué. El conflicto de la guerra de Irak dio oportunidad de ver cómo la izquierda política no pasaba del no a la guerra y no al p.p. mientras permanecía enclaustrada en los cenáculos de una minoría crítica la explicación que ponía en relación el conflicto concreto con una compleja red de problemas económicos, geopolíticos, antroposociales, ideológico-simbólicos, mediático-comunicativos, armamentísticos, religiosos, etcétera).

Es verdad que después de 1989 —por citar la caída del Muro de Berlín como un importante punto de inflexión de la historia reciente—, la desesperanza se apoderó de un importante sector de la izquierda social. Si siempre los tiempos de transformación fueron tiempos largos, muy largos, ahora parece que caminamos hacia atrás. Desaparecida la Utopía como esa dama que nos provoca a caminar y a la que nunca logramos alcanzar —según el cuento de Eduardo Galeano—, ya parece que da igual si damos un paso hacia adelante y dos hacia atrás.

Pues bien, en este punto la pregunta es: en el caso de un sindicato de trabajadores de la enseñanza, ¿qué se abandona cuando decimos que se abandona el metarrelato, la utopía, un proyecto de transformación? ¿Y cuál es, preguntado de un modo más concreto, el metarrelato pedagógico que desaparece por los alcantarillados de la burocracia sindical? Las respuestas a estas cuestiones entrañan una considerable complejidad, dentro de la cual pretendo ahora proponer un par de reflexiones para el debate. La primera tiene que ver con nosotros, con el sujeto social. La segunda, con nuestro conocimiento, con la construcción y el uso del conocimiento social.

En primer lugar, el gran dilema histórico que aparece, sin embargo, cada día, en cada rincón oculto del alma social. Hacia dónde se avanza y de qué modo. Caminamos desde la autonomía fraternal, por decirlo con los conceptos de Cornelius Castoriadis y Luis Villoro, hacia la democracia radical, o por el contrario, se mantienen las vanguardias —más o menos iluminadas— instaladas en el juego estático de la democracia formal. Bueno, es la reflexión sobre el papel que juega una organización social —ya sea sindical, política o de beneficio— en los procesos de dinamización democrática.

Lo que muestran los análisis de la política en sus diversas manifestaciones actuales (véase Bauman o Virno) es una coincidencia pasmosa entre diferentes agentes sociales que actúan en campos supuestamente contradictorios; una coincidencia, digo, en mostrar que los seres humanos se volvieron superfluos. Para decirlo con palabras de Margaret Thatcher —tomando sus deseos por realidad—: la sociedad no existe. Quizá fue una lúcida reacción ante este principio del poder el que hizo que, en las manifestaciones contra la guerra, aquel ciudadano inventara el cartel que luego se haría famoso: no en mi nombre. Es la misma sensación que debe tener ese afiliado de base a CC.OO. (Comisiones Obreras) cuando, de buena mañana al abrir la página del periódico en el bar mientras hunde su pedazo de bollo en el café con leche, se desayuna con la noticia: “CC.OO. se opone a la...”. Ese tipo de pirueta sustitutoria está presente en la gestión cotidiana de lo social. Vaciado el sujeto, desprovisto de toda capacidad de autoconstitución, desarmado de las herramientas de la autonomía, despreciada la diferencia y declarado irrelevante todo pensamiento particular hasta el punto de

abrir distancias abismales entre la conversación doméstica o callejera de la decisión final en las políticas públicas, el tejido social, la red cívica, el ágora que asegure el tráfico fluido entre lo público y lo privado, se vuelve formalmente innecesario para la gestión desde el poder. Y se dice: ya nadie quiere ir a las asambleas.

Nuestro proyecto de investigación “Vivir la democracia en la escuela” (Martínez, 2002a) partía de problematizar esta experiencia social: ¿qué está pasando para que aparentemente las cosas de la democracia formalmente funcionen, pero cada vez menos gente las quiera vivir con pasión, con deseo? Después de un par de años de ponernos a escuchar y analizar las conversaciones hicimos una propuesta de intervención. Aunque pronto se publicará la evaluación de esta implementación, adelantaré alguna cuestión. Unos creyeron que se trataba de un ejercicio didáctico: cómo hacer que los demás aprendan a participar en la cosa pública; otros, que podía ser un buen programa de formación de profesorado: venga usted a firmar en la planilla su asistencia y asistencia, que esto le interesa; otros en fin, que podíamos actuar como una subcontratación de cualquier programa de formación institucional: tú vienes a mi programa, y te pago por no hacerlo yo menos de lo que me pagan a mí. Pero pocos entendieron que este era un proyecto político —no un puntual objeto de consumo social—. Uno más de los proyectos de autonomía social que se basan en el principio político elemental de que sólo avanzamos en los proyectos de radicalización democrática si estos son impulsados por individuos con voluntad de autonomía y deseos de vivir esa experiencia democrática radical. He realizado entrevistas con diferentes líderes —quise decir, directivos— de diversas organizaciones sindicales y políticas de nuestro país. Con diferentes expresiones, hay una coincidencia general en el “diagnóstico” de la indiferencia social: la desvinculación política de la juventud, la desimplicación militante. He observado, en las mismas entrevistas, que ya todos saben por qué. Es decir, una vez más, la vanguardia se instala en una determinada tradición histórica en la que todo debe saberse y todo debe decirse. Eso que, en el mejor de los casos, me parece una perversión histórica de una teoría de la vanguardia tiene, al menos, tres efectos encadenados. Uno, cada vez más las explicaciones se fabrican *ad hoc*, con lo que pierden todo sentido de universalidad, más allá de lo anecdótico o particular. Dos, cada vez la explicación requiere menos fundamentación, con lo que se pierde la utilidad social del conocimiento elaborado y científico y aumenta el analfabetismo político. Y tres: que la problematización rigurosa de la experiencia social y la investigación empírica que la debe acompañar desaparece de la práctica de las organizaciones, por lo que quedan huérfanas de sus propias razones y extremadamente dependientes de otras instancias de producción de conocimiento (universidad o administra-

ción), cuyos intereses no tienen por qué ser coincidentes con los de las organizaciones sociales y políticas.

Para decirlo a modo de síntesis, hasta aquí he pretendido sugerir una reflexión crítica sobre el modo en que el abandono de un proyecto de transformación social se concreta en el abandono del sujeto de la transformación.

El segundo aspecto que anuncié anteriormente tiene que ver con el abandono de un saber de emancipación. Me parece que esta es una cuestión especialmente relevante porque creo que muchas organizaciones políticas y sindicales parten de una concepción del conocimiento poco propicia a los proyectos de transformación. Quizá para plantear esta cuestión sea útil diferenciar y poner en relación estos tres conceptos: capital cultural, capital social y capital político. Mi hipótesis² es que el conocimiento no es un recurso instrumental ajeno a las relaciones sociales y, por tanto, genera capital cultural. La capacidad de reconocimiento de ese capital cultural lo convierte en capital social, es decir, un capital con capacidad de movilizar la esfera pública a través de la deliberación, y es eso precisamente lo que le confiere un valor —un capital— político: otorga credibilidad y poder en las negociaciones en el interior del tejido social. Por eso, no es lo mismo con qué conocimiento se genera la formación del profesorado, ni es lo mismo qué institución lo selecciona y reproduce. Ni es lo mismo tampoco quién, desde qué epistemología y con qué método de investigación se construye el conocimiento social.

Si consideramos el conocimiento como algo puramente instrumental —nos da la legitimidad académica y la “competencia” para trabajar; al fin y al cabo, dos más dos siempre serán cuatro y el Ebro, al menos de momento, no deja de desembocar por Amposta—, da lo mismo los contenidos de la formación del maestro. Serán los que deban de ser, es decir, los que sean necesarios para sus competencias profesionales. Quizás por eso hay tan pocos estudios sindicales críticos sobre la formación inicial y tan pocos también sobre los contenidos de la formación permanente. Es natural, se dirá, que el mayor volumen de programas formativos de CEPs y sucedáneos por el estilo lo ocupen el aprendizaje de las nuevas tecnologías, y que no existan prácticamente programas sobre el análisis y evaluación de materiales curriculares y, menos todavía, sobre la creación de esos materiales. Es natural. Desde la concepción instrumental, alguien que posee el saber decide ir depositándolo, en las dosis adecuadas, en el interior de las cabezas vacías de los maestros. Es exactamente lo mismo que se espera que los maestros hagan con sus alumnos. Bueno, Freire

² Esta hipótesis la he visto igualmente subrayada en documentos y declaraciones de los y las dirigentes de las organizaciones sindicales, la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) y el Colegio de Profesores de Chile.

nos habló de la crítica a la educación bancaria, pero en esta *naturalización* del saber, Freire no tiene por qué venir a tocarnos las narices. Podemos imaginar, entonces, que el conocimiento instrumental nos va a dar muy poco capital político para nuestras negociaciones, sean del tipo que sean (Martínez, 1999).

Sin embargo, este enfoque instrumental del saber ha estado fuertemente anclado también en las prácticas formativas de los cuadros sindicales. En un contundente artículo titulado “¿Qué debemos aprender para nuestra lucha?”, Gustavo Maure (2002) recuerda que tradicionalmente se entendió como formación sindical de cuadros un espacio formal en el que en una dirección de arriba abajo se generaba un material teórico que un dirigente explicaba a los cuadros inferiores para que lo aprendieran y aplicaran en su práctica. O bien, desde las direcciones se generaba un diagnóstico y una línea de acción determinada para ser aplicada por los responsables inferiores de la organización. Este dirigente sindical, apoyado en Michael Apple, Paulo Freire y Gaston Bachelard, viene a argumentar sobre las nefastas consecuencias de este esquema tradicional que conduce a la estandarización y homogeneización del análisis y las respuestas en un mundo cada vez más heterogéneo, complejo e inestable.

Es posible otra perspectiva. Al menos desde Kant sabemos de la posibilidad y el deseo de un saber emancipatorio. Es decir, un saber que nos ha de ayudar a crecer en nuestra autonomía y responsabilidad; que nos permite crecer en madurez y capacidad para intervenir de modo crítico y constructivo sobre nuestra realidad. Ese saber es nuestro derecho educativo y nuestra necesidad social. (A los maestros y maestras valencianos esta idea se nos debería olvidar menos porque Gonzalo Anaya lleva treinta años explicándonosla). Desde esta perspectiva nos capitalizamos culturalmente y transformamos ese saber en capital social si realmente trabajamos con saberes de emancipación. De lo contrario, lo que producimos en un proceso de descapitalización (algunos analistas –Apple, por ejemplo– llaman a esto “descualificación” o “proletarización”). Creo que esto lo han entendido muy bien en la dirección del sindicato CTERA en Argentina, con la orientación que se le da a la Escuela de Formación Pedagógica e Investigación “Marina Vilte” o a la Cátedra Libre para la formación político-pedagógica del profesorado “Rosita Ziperovich”. Tal como viene argumentando Jorge Cardelli –Director de la Escuela– en distintos documentos, la democratización del saber y la lucha cultural han de ser proyectos políticos asumidos por el sindicalismo, y eso confiere a los programas de formación de maestros promovidos por el sindicato una orientación muy precisa. Marta Maffei, Secretaria General de esta organización sindical, lo subraya con claridad: en un tiempo de incertidumbres, trivialidades y colonización neoliberal, el combate por la formación es un combate de esperanza porque se

dirige a profundizar la democracia participativa, a sostener la soberanía popular y empuja a la justa distribución de la riqueza (“Una herramienta de los trabajadores”, 2002). Así lo asume también el sindicato chileno, el Colegio de Profesores de Chile. En su Congreso Nacional de 1999 se asumió el desafío de crear lo que hoy es ya un potente movimiento pedagógico que desarrolla una vieja y conocida estrategia: promover la reflexión sobre las dificultades de la práctica docente y generar grupos autónomos de investigación y desarrollo de un conocimiento profesional “que sitúe a los docentes como actores sociales protagónicos con capacidad para construir un pensamiento educativo-pedagógico desde el interior del espacio gremial” (“Movimiento Pedagógico. Maestras y maestros”, 2003). He tenido ocasión de conocer iniciativas similares también en el sindicalismo de Brasil, y en movimientos sociopedagógicos de Venezuela o México. Pero me interesa subrayar un dato importante, si he tenido el privilegio de compartir debates y reuniones de trabajo con organizaciones sociales y sindicales de estos citados países –con especial dedicación en el caso de la CTERA argentina– ha sido porque en todos ellos se dio la coincidencia de que las organizaciones analizaron el valor político de una formación autónoma y crítica del profesorado, y todos ellos necesitaban conocer la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español como un envidiable modelo a promover en sus respectivos países.

Izquierda sindical y pedagogía

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, o si se prefiere desde que el movimiento obrero organizado adquiere una importante presencia social con la constitución de la Primera Internacional, ha habido una clara convergencia entre las políticas y las estrategias de transformación social con los discursos y las prácticas educativas transformadoras. Esto fue especialmente bien entendido por el movimiento anarquista, que defendió siempre la importante tesis de que la modificación en las relaciones de producción no podía separarse de la transformación del conocimiento y la conciencia social del sujeto de la transformación. Los ejemplos históricos de la vinculación estratégica entre las escuelas racionalistas con el anarcosindicalismo son muy elocuentes. Bastantes años después Antonio Gramsci, escribiendo desde la cárcel, planteaba la misma tesis desde posiciones de un marxismo heterodoxo: el importante papel de la educación en los procesos de hegemonización social. En efecto, la pedagogía es un proyecto político, tanto para la derecha como para la izquierda. Creo que no vale la pena insistir mucho en esto, es ya toda una obviedad histórica. Quiero todavía recordar que en el periodo de transición de

la dictadura a la democracia formal, el proyecto político de la escuela pública tenía unos claros referentes pedagógicos con nombres propios detrás de los cuales aparecía un tejido vivo de textualidad constituyendo un movimiento claramente visible en las Escuelas de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Los nombres de Freinet, Freire, Dewey, Wallon, Piaget o Decroly eran referentes importantes, entre muchos otros, de un discurso pedagógico del que se apropiaba la izquierda política y sindical para sus proyectos de transformación social.

Mi hipótesis es que —en el contexto del Estado español— vivimos en la actualidad un claro divorcio entre el discurso sindical y el discurso pedagógico renovador. Que también el sindicalismo *olvidó* los referentes pedagógicos del proyecto de lo que en nuestro caso concreto llamamos “escuela pública, popular i valenciana” (*Ibid.*). No estoy reclamando una mirada nostálgica a los viejos pedagogos. Reivindico la permanencia de lo que Freire llamó “una situación dialéctica” desde la cual sea posible dialogar sobre la relación entre las políticas sociales y los proyectos educativos. Y esa relación dialéctica está marcada por la historicidad. Permítanme que formule el problema abriendo primero unas cuantas preguntas: ¿Cuál es la posición de nuestro sindicato ante el proyecto político de *la ciudad educadora* en Porto Alegre?, ¿lo aplaude?, ¿por qué? ¿Tal vez encontró en el análisis alguna relación con la idea de l’arrelament de l’escola al medi? ¿Desde qué modelo de escuela analizamos qué es concretamente lo que pone en peligro el neoliberalismo en la educación? ¿Han de negociar los maestros y las maestras el proyecto cultural del currículum? ¿Somos laicos?, ¿sólo con la Iglesia, las iglesias, las religiones? ¿Nuestra apuesta por la democracia y la participación en la escuela tiene algo que ver con el proyecto histórico de la escuela pública y popular? ¿Investigación del profesor?, ¿por qué? ¿Y si la ciudad es educadora, qué papel juega el sindicato en eso?, ¿libros de texto gratuitos?, ¿oposiciones restringidas? ¿cuerpo único de enseñantes? Bien, podríamos seguir formulando preguntas más o menos inconexas y discutir las, aisladamente o relacionando unas con otras. Da casi igual. Hay una cuestión previa, sin la cual el debate será siempre un debate vacío, formal y burocrático, es decir, favorecedor de los intereses puntuales de una corriente de poder, ya sea en un sentido amplio y exterior o estrecho y local en el interior de la organización. La cuestión previa es: ¿Cómo se propone una organización sindical avanzar hacia procesos de dinamización y transformación social, y qué papel cree que debe jugar en esos procesos una determinada

práctica pedagógica? ¿Qué campos estratégicos ponen en relación ambas cuestiones y cómo intervenir sobre ellos? Claro que puede que no se proponga nada. Entonces da igual qué pedagogía. Pero esto nos remite de nuevo al primer apartado (restricción identitaria gremial) o nos propone avanzar hacia un nuevo argumento.

La razón de Estado y los agentes sociales

Todavía podemos establecer un nuevo plano analítico incorporando, aunque de un modo muy superficial, una cierta teoría del Estado³. Una teoría que ilumine la comprensión de las relaciones entre los sujetos —y particularmente la izquierda pedagógica— y la política estatal. Al menos se me ocurren un par de aproximaciones opuestas entre sí. Veamos.

Creo que se ha venido consolidando también en el caso español una vieja tradición del liberalismo que sitúa al Estado en una posición independiente y neutral respecto de los conflictos sociales. En realidad, es una tradición inaugurada por Hegel, la cual simboliza al Estado como el elemento universal del bien común, la representación del interés y la voluntad pública. Autónomo respecto de los conflictos e intereses particulares, actúa como regulador, como árbitro potencial de los conflictos sociales o mediador en el enfrentamiento entre intereses particulares. Creo que esta idea está en relación directa con una idea de democracia como algo instituido, estático, formal, con una regla del juego social perfectamente establecida para regular y jerarquizar la participación social y política. Y me parece —este es el argumento que quiero someter a consideración— que hemos llegado a naturalizar de tal modo esas ideas de Estado y democracia que, antes que sujetos sociales en el proceso de construcción y deconstrucción de ambos conceptos, nos convertimos en objetos materializándose en el interior de esa concepción estática y formal del Estado y de la democracia. Así, no es causal que los

³ Para una ampliación del marco conceptual propongo algunas referencias:

—“Uso el concepto de Estado para referirme a algo más que una política o ley gubernamental; más bien es una categoría teórica para explorar cómo los distintos discursos sobre la política social y las prácticas institucionales se interrelacionan para producir pautas de gobierno y regulaciones sociales, así como de gestión de las instituciones en la vida cotidiana, y de las prácticas de la escolaridad y la formación docente” (Popkewitz, 1995).

—“En nuestras sociedades, el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa...” (Santos, 2001: 175). Sobre “la construcción estatal de las mentalidades”, véase Bourdieu (1997).

sindicatos sean agentes sociales participando en la misma mesa con otros agentes sociales en el interior de una lógica reguladora de los conflictos cuyos márgenes de lo posible son definidos por el Estado —esa arquitectura social de la voluntad popular, dicen—. Dentro de esta perspectiva, la política sindical legitima la razón de Estado. Mi hipótesis va un poco más lejos: el sindicato es también el Estado. Si en el caso de México eso es más que evidente, en el nuestro no sería posible entender determinadas políticas estatales sin la contribución del aparato sindical. Si me dejan que les ponga un ejemplo muy doméstico: son los sindicatos los que negocian la inversión de dinero público en prácticas de renovación pedagógica —Escoles d’Estiu, por ejemplo—. Cuando, siendo miembro de la Mesa Estatal de MRPs interpele a la Dirección General del Ministerio sobre esta situación, la respuesta fue que la legitimidad negociadora la tenía quien se había sometido a un proceso electoral, es decir, partidos y sindicatos. Es una lógica. Gramsci nos diría aquí que el sindicato como intelectual orgánico otorga legitimidad a las políticas de hegemonización del Estado por parte de un determinado sector de la sociedad. Pero si caminamos de la mano de Gramsci, no queda más remedio que saltar a la otra perspectiva opuesta.

Para iniciar esta segunda aproximación quiero recordar un sentimiento, creo que compartido por muchos de nosotros que iniciamos nuestra andadura laboral docente en las postrimerías de la dictadura declarándonos precoces izquierdistas educativos. Me refiero a la conocida “visita del inspector”. Independientemente de quién fuera aquel hombre o aquella mujer, todos sabíamos que quien llamaba a la puerta del aula era un representante del Estado. Y vale la pena recordar que sus políticas coercitivas no tenían que ver sólo con las sanciones al trabajo docente, sino también con la regulación y el control de la política cultural y pedagógica del Estado para la escuela. Creo que sería un error contemplar aquella situación represora exclusivamente por la ausencia de elecciones libres para el gobierno del Estado. Aunque eso sea verdad, no sería toda la verdad.

Esta segunda aproximación hunde sus raíces en una concepción marxista del estado como institucionalización de las relaciones de clase. Una tecnología de la dominación donde, la economía y la política, o la coerción y el poder son momentos y planos distintos de una misma relación en el interior de un todo totalitario. Y los sujetos toman posición en esa relación estructural con el Estado. Por ejemplo, como ya tuve ocasión de argumentar en otro texto (Martínez, 2002b), quiero pensar que los MRPs constituyen

la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Es decir, desde la capacidad de autonomía y auto-institución. Si tomamos prestadas herramientas conceptuales del feminismo de la diferencia, vale la pena pensar sobre el reconocimiento y la autoridad del sujeto —bien sea un sujeto individual o social— al margen de la razón y la lógica del Estado. En el caso de la renovación pedagógica, esto es particularmente relevante. El Estado tiene un discurso de reforma educativa, de uno u otro signo, que a lo largo de sucesivos cambios y adaptaciones mantiene intacta la *razón de Estado* para la escuela. En ese mismo proceso histórico hemos podido observar pequeñas, diminutas, plurales, puntuales, locales, prácticas de renovación pedagógica nacidas desde la reflexión y la crítica de los propios protagonistas de la educación, quienes han venido enfrentándose a los modelos pedagógicos institucionalizados. Bien sea la tecnocrática programación por objetivos o la desazón de un esotérico constructivismo del tercer nivel de concreción, el discurso institucional siempre tendió a la institucionalización totalizadora, y por eso mismo fracasó. En el lado de enfrente, un sector de la izquierda pedagógica trata de mantener e impulsar un movimiento social que pretende caminar tejiendo una red de pequeñas transformaciones desde la propia práctica educativa.

El dilema sindical es, una vez más, en qué dirección pretende caminar. Objetivamente, tiene el lugar guardado en la mesa de los agentes sociales para el mantenimiento y la reproducción de la razón de Estado, defendiendo los intereses particulares o gremiales de los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza. Pero, más allá de las condiciones objetivas, tal vez, otro sindicalismo sea posible. Si el proyecto de escuela pública, popular y valenciana no es una retórica vacía, el sindicato tendrá que socializarse en una nueva y diferente cultura de la reivindicación y la negociación con las otras instituciones estatales. El dilema viene planteándose desde hace tiempo y los foros de Génova o Porto Alegre lo han recogido con claridad: o más Estado, en el marco de la globalización neoliberal, o más sociedad civil impulsando esferas públicas de deliberación y actuación.

Breve ejercicio de síntesis y presentación de las consecuencias procedimentales que se derivan

Como si de las cuatro esquinas de un pañuelo se tratara, pretendo ahora poner en relación y establecer un nudo entre los cuatro escenarios que hasta aquí mostré por separado. Posteriormente sugeriré algunos principios de

procedimiento que se derivan o son consecuentes con el análisis planteado.

Intentemos un ejercicio de síntesis. Señalé en primer lugar el problema organizativo vinculado con la restricción identitaria hacia lo gremial o corporativo y propuse, con Gramsci, abrirse hacia el diálogo ciudadano entre la pedagogía y la política. Pero eso supone —este era el segundo escenario— que la izquierda recuperara su proyecto de transformación social aprendiendo con la historia que no hay proyecto sin sujeto. Eso quiere decir políticas de reconocimiento, de dar la voz. Y quiere decir también trabajar con saberes de emancipación, contruidos desde la investigación autónoma y la crítica. (No se trata de pasar la plantilla de firmas, o gestionar por Internet la visita del experto de turno. El liderazgo político se construye con los otros en los espacios públicos de participación y construcción colaborativa del conocimiento social). Este es el sentido y la necesidad, entonces, de la renovación pedagógica —de la voz y el saber de renovación pedagógica— para la práctica sindical. Abrir la deliberación, la interlocución pedagógica en la acción sindical. Pero este argumento, finalmente, nos remite a una reconceptualización del sindicalismo de izquierdas en relación con lo que Bourdieu nos ayudó a entender como razón de Estado. En este sentido, más allá de las posiciones estructurales definidas por las reglas de juego de la democracia formal, la cuestión aquí es de *mentalidad*. Cambiar de chip, que diríamos de un modo coloquial, para instalarse en la lógica de la sociedad civil. Si pensamos en términos de escuela pública, lo hemos de hacer pensando en términos de esfera pública no estatal. Hablo de herramientas intelectuales básicas que, en contra de lo que expresan algunas opiniones de algunos militantes sindicales, no constituyen el entretenimiento etéreo de una minoría de teóricos, mientras las masas acuden diariamente al tajo de lo concreto y material. Ese cuento hace tiempo que huele a naftalina. ¿Hay algo más material que el pensamiento?, nos pregunta Paolo Virno (2004). Por mucha electrolisis social que se pretenda, ya nada puede separar las ideas de las prácticas. Ni de las mías ni de las suyas.

Veamos, todavía, algunas cuestiones de procedimiento, a modo de apunte, de otras nuevas y diferentes que pudieran surgir en un proceso verdadero de conferencia sindical.

La propuesta de apertura y complejidad identitaria plantea al menos un par de cuestiones, una hacia el exterior y otra hacia el interior de la organización. Hacia afuera es básico reconocerse en espacios de reunión e intervención cívico-social-ciudadana (no sé decirlo de otra manera) para poder amplificar la mirada identitaria. Pero esto ha de ser

con el mismo criterio con el que nos parece fundamental que nuestros hijos e hijas viajen, conozcan y se comprometan con otros mundos y otras culturas: para crecer en la pluralidad y complejizar la mirada crítica sobre el mundo. Si acudimos a las reuniones simplemente para sumar nuestras siglas a las de otros, no sólo no amplificamos, sino que impermeabilizamos las fronteras interiores reforzando una esclerótica identidad cerrada. ¿Es conveniente, entonces, la relación sindical con los movimientos de renovación pedagógica? Obviamente. Además de por muchas otras razones, es la posibilidad de crecimiento pedagógico de la identidad sindical. Cuanto más competitiva, separada o ignorante sea la política de acción sindical respecto de los movimientos sociales y pedagógicos, puede que crezca puntualmente en términos publicitarios y de mercado electoral, pero impide el florecimiento de otras virtudes a medio y largo plazo más nutritivas para la organización.

Abrir el diálogo ciudadano entre pedagogía y política tiene también consecuencias hacia el interior de la organización. ¿Por qué las organizaciones políticas defienden la idea esfera pública, y en su interior el mundo sigue siendo rígidamente cerrado? Vivimos en un mundo donde el nomadismo y el cruce de fronteras experienciales e ideológicas está en crecimiento constante y los motivos de reunión y acción social son diversos y modificables con facilidad. Eso hacia el interior de la organización quiere decir reconocer que la gente tiene capacidad y posibilidad de agruparse y hacer propuestas a la dirección por motivos temáticos (por ejemplo, la renovación pedagógica) o ciudadanos (por ejemplo, *salvem l'horta*) y no sólo vinculados al lugar de trabajo —la comarca—. Reconocer el sindicato como una esfera pública —es decir, lo mismo que se quiere para la escuela— es también reconocer en su interior la democracia radical y tomar las formas deliberativas, de consulta y decisión como ensayos de laboratorio de lo que se quiere para la ciudad, para la sociedad y para la escuela. Por ejemplo, un programa de formación —o una escuela de formación— ha de ser un espacio abierto y público en la toma de decisiones sobre la organización, el contenido, el equipo humano, los recursos, etcétera.

La pérdida de un proyecto de transformación social nos convierte en pragmáticos —una bella palabra bastante mal empleada— y el pragmatismo mal entendido nos conduce a la microfísica de la impotencia —cada cual hace lo que puede—. Urge por tanto el proyecto político ciudadano que nos permita pensar la sociedad como un sistema de relaciones de poder en continuo dinamismo y transformación. Tal vez ya no sirva de mucho un gran

metarrelato de lo social —aquello del comunismo o esto de la democracia—. Pero hemos de poder enfrentar y confrontar los problemas del trabajo cotidiano desde algún marco ideológico público. Porque si no lo hacemos así nos acabará pasando lo que muy bien apunta Slavoj Žižek (2004): que es más fácil imaginar el “fin del mundo” que un cambio mucho más modesto en el modo de producción o en las relaciones de producción. Para decirlo de un modo más concreto: recuperar el terreno de la ideología y el discurso político como campo de batalla sindical quiere decir que impregnamos de significación ideológica cada práctica concreta —desde una revista periódica, una visita de un “liberado” a un centro o una intervención en una reunión pública. Tal vez me ayude una metáfora pedagógica: recuerdo en los últimos años de la dictadura que al entrar en determinadas escuelas uno oía inmediatamente la pedagogía freinet. No había ninguna pancarta en la puerta, pero un conjunto impreciso de significantes cotidianos daban indicio de que aquello era otra escuela. Quizá esa sea la mejor estrategia, entender que frente a las grandes pancartas, el verdadero poder simbólico está en las pequeñas significaciones.

En el caso de un sindicato de enseñantes la cuestión anterior vincula directamente la estrategia simbólica —el poder de simbolización— a la renovación pedagógica. Quizá por lo mismo que señalaba antes al recordar las escuelas freinet de finales de la dictadura, porque ante la diversidad y la complejidad con que el profesorado está viviendo los cambios producidos por la globalización neoliberal, es necesario que al abrir la puerta del sindicato un maestro o una maestra pueda respirar otros vientos que le permitan fortalecer su protagonismo social y educativo. No es una cuestión de mercado —hemos de ofertarnos en un espacio competitivo—. Es una cuestión de usos del mercado: es decir, cómo ponemos al servicio de un proyecto pedagógico una puntual relación contractual. Cuando a Stenhouse le encargaron desde el poder un “proyecto curricular de autor” él utilizó su autoridad —en el sentido que da a esta palabra el feminismo de la diferencia— para poner carteles a las puertas de las escuelas: “Buscamos colegas que quieran investigar junto a nosotros”, y se acabó constituyendo un potente movimiento de profesores y profesoras investigando su práctica. Treinta años después el sindicato chileno —el Colegio de Profesores— ha iniciado una andadura parecida: fomentar grupos permanentes de investigación docente colectiva, los cuales se enfrenten a las dificultades que la ideología neoliberal proyecta sobre

su quehacer cotidiano en la escuela: la convivencia escolar, la mirada de género en la docencia, el liderazgo, etc. Es otro ejemplo.

Bueno, andamos por el inicio de lo que llamé anteriormente las consecuencias procedimentales que se derivaban del análisis propuesto. La tentación es listar propuestas concretas de actuación, al fin y al cabo, como antes me encargué de criticar, somos herederos de una teoría de la vanguardia por la que parece que ya todos sabemos lo que hay que hacer. Tan sólo una última advertencia final nada ajena a los argumentos vertidos en las páginas precedentes: lo que propongo es un marco de reflexión elaborado desde el reconocimiento de la duda y la incertidumbre. Pero también desde la seguridad que otras miradas complementarias deberán matizar las mías.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Flores, Paolo (1996). *Hannah Arendt. Existencia y libertad*, Madrid, Tecnos.
- Gramsci, Antonio (1972). *Cartas desde la cárcel*, Barcelona, Cuadernos para el Diálogo.
- Maffei, Martha (2002). “Una herramienta de los trabajadores de la educación para la reflexión y la acción educativa” en *Revista Canto Maestro*, núm. 12, Argentina.
- Martínez, Jaume (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila.
- (coord.) (2002a). *Viure la democràcia a l'escola*, Editorial Graó, Colección: Graó, 116, Colección: Biblioteca de Guix, Valencia, MCEP.
- (2002b). “¿Qué son los MRPs?”, ponencia presentada en el Primer Foro Mundial de Educación celebrado en Porto Alegre, Brasil y publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 311, España, Cisspraxis.
- Maure, Gustavo (2002). “¿Qué debemos aprender para nuestra lucha?” en *Revista Canto Maestro*, núm. 12, Argentina.
- Popkewitz, Tom (1995). “La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente” en *Propuesta Educativa*, núm. 13, Argentina, Flacso.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001). *Crítica de la razón indolente*, España, Desclée de Brouwer.
- Torres, Carlos Alberto (2004). “Educaçió, sindicats de mestres i estat: les tesis de Lisboa” en *Quaderns d'Educaçió Continua*, núm. 10, CREC.

El oficio docente en México y otros países de América Latina*

Norma Ilse Veloz Ávila**

La cuestión docente ocupa en nuestros días un lugar destacado en la agenda de política educativa de numerosos países; afortunadamente, también en el campo de la investigación. En un nuevo abordaje de la problemática construcción de la categoría social de la docencia en los actuales tiempos de cambio, Tenti y Steinberg nos entregan con este título un aporte informativo en torno a los docentes mexicanos, que se incorpora al repertorio presentado antes por Emilio Tenti en *La condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, editado por Siglo Veintiuno Buenos Aires en 2005. Por lo que respecta a México, un trabajo del tipo del que aquí se presenta lo habíamos recibido, gustosamente, en torno al estudio de los maestros de primaria del Distrito Federal, en 1997¹.

La obra es el resultado de un trabajo de investigación que tiene como marco el programa "Profesionalización de los docentes en América Latina", emprendido en el 2000 bajo la conducción de Tenti en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (organismos de la UNESCO), en su sede regional de Buenos Aires. Con un enfoque descriptivo que no excluye la formulación de hipótesis e interpretaciones, expone, para su comparación, los datos empíricos obtenidos del levantamiento de encuestas en cinco países de Latinoamérica, en distintos tiempos: México (en 2006), Argentina (en 2000), Brasil (en 2002), Perú (en 2001) y Uruguay (también en 2001).

La medición abordó diferentes dimensiones e indicadores con los que se busca construir el perfil colectivo de los docentes tanto en el aspecto objetivo como en el subjetivo, configurando una imagen no basada en apreciaciones y suposiciones riesgadamente tenidas *a priori* como ciertas, sino fundada en datos recabados de manera sistemática y rigurosamente controlada. Como población de interés se definió a los docentes de educación primaria y secundaria del medio urbano, tanto del sector público como del privado, de donde se obtuvo en cada caso muestras probabilísticas (en México, integrada por 2,599 unidades). Los cuestionarios aplicados presentaron básicamente el mismo diseño con tenues variaciones, señalizadas, que en contadas ocasiones limitan la comparabilidad de la información.

El análisis de los datos reconoce las características comunes y las diferencias específicas en las demarcaciones examinadas, mismas que pueden ser interpretadas a la luz de las reflexiones que se agregan en dos ensayos finales, luego de la revelación

de los datos en capítulos organizados por cada una de las dimensiones definidas. Es pertinente señalar que, si bien en la mayoría de estos capítulos la exposición abarca los cinco casos, no en todos es así. Retomo aquí las tendencias generales identificadas por los autores, particularizando en el caso mexicano con algunos datos seleccionados, sin considerar, por razones de espacio, ciertas dimensiones e indicadores que indagan acerca de la posición de los maestros frente a algunas cuestiones vinculadas con la definición del oficio (como por ejemplo, sus valores y actitudes), así como frente a diversos temas de política educativa (entre ellos, de manera destacada, la cuestión de la evaluación), que será desde luego de sumo interés revisar en la fuente original.

El aserto más general que en el entendimiento de la cuestión docente nos queda impreso luego de la lectura de este trabajo es que el cuerpo docente en estos países se muestra cada vez más numeroso y diversificado, pero también más jerarquizado y fragmentado. Particularmente, en su caracterización sociodemográfica, el magisterio mexicano aparece conformado en su mayor parte (dos tercios, aproximadamente) por jóvenes y adultos que no rebasan los 44 años de edad. La feminización de la profesión es un rasgo destacado, sobre todo en el nivel primario (72% de los profesores estudiados en México); es de llamar la atención que esta condición está menos extendida en este país que en los otros con los que se le compara. Más de la mitad (57%) de los docentes tienen a su cargo la responsabilidad del sostenimiento económico familiar (considerando el género, 44% de las profesoras son jefas de hogar). Y si bien sigue teniendo sustento afirmar que los docentes constituyen típicos representantes de las clases medias, los datos muestran que los docentes, tanto en México como en los otros

* Tenti Fanfani, Emilio y Steinberg, Cora (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo Veintiuno Editores.

** Profesora-investigadora del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco.

¹ Se trata de la investigación reportada por María de Ibarrola, Gilberto Silva y Adrián Castelán en *Quiénes son nuestros profesores*, obra publicada en ese año por la Fundación SNTe para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

cuatro países latinoamericanos de la indagación, están distribuidos en toda la pirámide social (aunque de manera diferente en cada país, donde además el origen social de los docentes, leído a través del capital escolar de los padres, es fuertemente dispar. En México, en relación con el ingreso del conjunto de la población urbana, poco más de la mitad de los docentes mexicanos (52%) se ubica en la capa más baja de la escala de ingresos *per capita* del hogar, dividida en cinco estratos. No obstante, puestos ante las transformaciones sociales y económicas de la última década, que favorecieron la movilidad ascendente y descendente en los países de la región, y con un origen más desfavorecido (el origen social del 44% de estos profesores se clasificó como de *clima bajo*), los maestros mexicanos tienen mayoritariamente una percepción de mejoramiento intergeneracional (78%), así como una visión más optimista respecto del futuro mediato que sus pares de otros contextos latinoamericanos.

Para Tenti y Steinberg, la posición y trayectoria de los profesores en la estructura social contribuyen a explicar no sólo sus oportunidades objetivas de vida, sino la conformación de su identidad, a la que se asocian ciertas configuraciones subjetivas (representaciones, valoraciones, expectativas) que inciden en su relación con su tarea docente. Por lo mismo, las posiciones objetiva y subjetiva de los profesores son datos a tener en cuenta para formular políticas orientadas a su profesionalización.

La construcción de la categoría ocupacional de los docentes ha sido, desde luego, una elaboración histórica, de bastante larga data ya, que según reseña el texto arranca con la formación de los Estados nacionales y la conformación, bajo su responsabilidad, de sistemas públicos de educación². Desde entonces, el oficio docente se ha visto atravesado por algunas tensiones que los autores identifican claramente y a partir de las cuales estructuran su análisis. Se trata fundamentalmente de las tensiones entre *vocación* y *profesión*, por un lado, y entre *politización* o *neutralidad política*, por el otro.

En su etapa de formación, sobre todo, el oficio docente se vio fuertemente impregnado del sentido de *vocación*, entendido como la predisposición natural, innata, que como un designio llamaba a los docentes así elegidos a entregarse de manera desinteresada a una tarea asumida afectivamente como un compromiso ético. Con los cambios en las circunstancias históricas, entre ellas, decididamente, la expansión de los sistemas educativos, el magisterio fue entendiéndose cada vez más como una *profesión*, es decir,

como una actividad racional, adoptada electivamente, que exige la aplicación de conocimientos complejos para cuyo dominio sus titulares han sido formados en instituciones especializadas que los certifican. Este conocimiento es la base para que los profesionales puedan reclamar su autonomía y como colectivo plantear las reglas que han de regir su actividad, bajo la vigilancia de sus organizaciones y asociaciones; típicamente además, de su trabajo especializado el profesional obtiene los medios de su subsistencia, tanto como su prestigio social.

Los datos recabados en la investigación dan indicios de la importancia de ciertos factores que en la actualidad inciden en el debilitamiento de la vocación en favor de la profesión. La complejidad creciente del trabajo docente exige nuevos y más numerosos conocimientos especializados; de ahí, por ejemplo, la extensión de la duración de los programas formativos de los docentes. La mayoría de los profesores de los cinco países considerados en el estudio cuenta con formación pedagógica y título profesional que la acredita. No obstante, particularmente en México, existe una minoría que no cuenta con un título docente (15% de los profesores mexicanos, de los cuales la mayoría cuenta con un título universitario no docente), o que definitivamente no ostenta ningún título (10%). El aprendizaje permanente se percibe también cada vez como una necesidad insoslayable, y en este rubro, los maestros se muestran prioritariamente preocupados por los métodos pedagógicos, los contenidos y las nuevas tecnologías, en ese orden; entre los mentores mexicanos, la gran mayoría (el 84%), aduce incentivos salariales para su educación continua y, en segundo lugar (expresado por un 67% de los profesores mexicanos), un interés por el aprendizaje de los alumnos.

En contraste, también hay factores que afectan al fortalecimiento de la profesionalización docente y que se expresan a través de algunos indicadores medidos en las encuestas. La presión por la expansión de la matrícula llevó a echar mano en estos países de profesores no titulados³. En México, el 28% de los profesores observados encontró trabajo docente antes de graduarse, en tanto más de la mitad lo obtuvo habiendo transcurrido menos de un año después de titularse. La mayoría de los docentes mexicanos del estudio se dedica a la docencia como única actividad

² Para la revisión del caso mexicano puede consultarse, de Emilio Tenti, *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*, publicado por Pax México-Librerías Carlos Césarman, ya en su segunda edición, de 1999.

³ Otro rasgo importante es que la expansión y masificación de la educación se operó a partir de un reclutamiento *endogámico* de los profesores. Como evidencia, se puede citar que en México casi el 60% de los maestros encuestados cuenta con un familiar en el magisterio; más aún, los autores de este trabajo advierten una tendencia actual a la *endogamización*: encontrar profesores con un familiar docente es más frecuente entre los jóvenes que entre los mayores de 45 años.

remunerada (el 70% de los profesores de la muestra vive de y para la profesión), pero su salario tiene pesos relativos diferentes en los ingresos de su hogar: sólo un 30% de los profesores aporta entre el 71 y 100% de los ingresos familiares; esta situación se halló asociada a la condición de pobreza, de manera tal que los que sólo viven de un salario docente tienden a ubicarse en el estrato social más pobre. De este modo, es de observar que la caída de la remuneración docente, tanto como la merma del prestigio social de la ocupación⁴ son factores que afectan su profesionalización y que hacen comprensible que en México los maestros que quieren continuar en la docencia en los próximos años sólo representan el 38% del conjunto. Sin embargo, de manera muy clara, los docentes mexicanos se muestran satisfechos en mayor proporción que sus pares de otros países al comparar su situación actual con su condición al inicio de su carrera.

Adicionalmente, Tenti y Steinberg señalan que el déficit de conocimientos que presentan algunos profesores frente a las exigencias actuales se sobredimensiona de cara a la complejidad de las situaciones que tienen que enfrentar. En ese sentido opera la combinación de la *inclusión escolar* (expansión de la cobertura) con la *exclusión social* (vigencia de condiciones sociales con fuertes carencias). Ante esta situación, los maestros son impelidos a atender necesidades sociales, participando de la implementación de políticas asistenciales para la infancia y la adolescencia, sin una formación idónea para ello, lo que demerita su carácter de profesionales, transfigurándolos en *amateurs* en esas materias.

En consideración de otra de las dimensiones definitorias de la profesión, los autores plantean que estos nuevos desafíos demandan también más autonomía en la actuación de los docentes y las instituciones educativas, reclamo que sí se expresa en la voz de los profesores encuestados en los países considerados, aunque las más de las veces, en todos los rubros atendidos, los porcentajes de aquellos profesores satisfechos con los niveles de regulación actual (niveles que no se examinan y pueden ser distintos según el contexto) son mayores que los porcentajes correspondientes a los profesores que desean mayor autonomía (alrededor del 40% los primeros, rondando el 30% los segundos, en un estimado). Asimismo, los investigadores señalan que esta autonomía bien podría estar dándose por vía de los hechos; más que por la falta de regulación gubernamental, por la incapacidad administrativa para verificar el cumplimiento de

las normativas en estos sistemas educativos en crecimiento. No obstante, consideran que tal ineficacia no implica necesariamente pérdida de legitimidad de la regulación, como se deja ver en los datos antes expuestos. Es interesante el hecho resaltado por los creadores de la obra en el sentido de que esta mayor autonomía matiza la condición de *funcionario* (empleado estatal y asalariado dependiente) que ostenta la mayoría de los profesores y que se encuentra en tensión con su estatuto *profesional*.

Finalmente, por lo que se refiere al otro eje estructurador de la construcción social de la profesión docente planteado por los autores –la tensión entre politización y neutralidad política–, éste enfrenta a los maestros ante la disyuntiva de promover valores universales (como la libertad, la solidaridad, los derechos humanos), sin tomar posición en asuntos particulares incluidos en las agendas políticas, o bien, realizar una labor de concientización y movilización en torno a causas sociales y políticas que encuentran lugar en dichas agendas.

En los inicios de la profesión, como *profesión de Estado*, los docentes asumieron una tarea claramente política: la formación de la ciudadanía. Sin embargo, de acuerdo con los datos del estudio, en la actualidad su participación en la vida política de sus respectivos países ha perdido importancia: su vida asociativa es escasa; no militan en general en los partidos políticos y su participación en colectivos se da principalmente en actividades relacionadas con la religión. En cuanto a su organización gremial, más allá de su afiliación, en México se presentan posiciones disímolas en torno a la representación de las funciones que desempeña su agrupación: casi el 70% de los profesores consultados considera que “el sindicato docente en México” (sin alusión específica a alguno en la formulación del ítem) actúa en la defensa de los derechos laborales de los profesores; al mismo tiempo, el 62% considera que el sindicato no colabora en el mejoramiento de la calidad de la educación. Articular ambas funciones, a decir de los autores, tiene que ser adoptado por estas organizaciones como un desafío, ya que “el fortalecimiento de la vida sindical a mediano plazo dependerá del logro combinado de estos objetivos legítimos”.

Así pues, la educación es un tema que despierta siempre el más vivo interés, y actualmente es vista con preocupación y anhelos de cambio. Como se ha reconocido ampliamente en el ámbito de la investigación educativa, los maestros son actores centrales en los procesos de transformación que se intentan. Conocerlos es una de las condiciones básicas para que las políticas y las acciones emprendidas logren reducir la brecha entre lo actual y lo deseable. A ello contribuye sin duda alguna el muy importante esfuerzo invertido en esta investigación de amplios alcances, al calce de la cual se encuentran dos muy prestigiadas firmas.

⁴ Según la información recabada en la investigación, los maestros mexicanos se autoperceben en los lugares medios (5 y 6, de 10) de la escala de ocupaciones de la sociedad.