

El Cotidiano

ISSN: 1563-7417

#238

LA 4T
Y LA EDUCACIÓN
EN MÉXICO



Universidad
Autónoma
Metropolitana



Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

Marzo-abril 2023

Año 38, \$35.00



El Cotidiano

Director: Raúl Rodríguez Guillén

Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís

Comité Editorial: Raúl Rodríguez Guillén, Norma Ilse Veloz Ávila, Karina Ochoa Muñoz, Marco Antonio Leyva Piña, Ana María Fernández Poncela, Francisco Reveles Vázquez, Jorge Mercado Mondragón, Manuel Alejandro Ramos López.

Coordinadores de las secciones fijas:

Educación, Cultura Política y Medios: Adrián de Garay Sánchez y Hugo Aboites Aguilar.

Economía Nacional y Relaciones Laborales: Marco Antonio Leyva, Griselda Martínez V., Sergio Sánchez, Abel Pérez, Juan Froylán Martínez, Cristian Leriche

Democracia y Cambio Político: Juan Reyes del Campillo, Gabriela Ángela Magdaleno Del Río, Víctor Alejandro Espinoza Valle, Víctor Reynoso, Francisco Reveles, Manuel Alejandro Ramos López, Carlos Bustamante López

Panorama Internacional: Miriam Alfie, Silvia Vélez, Agustín Cue, Alejandro Becerra, Carlos Vilas, Neil Harvey

Movimientos Sociales y Violencia Política: Rosalía Carrillo Meraz, Carmen Cariño Trujillo, Carlos Alberto Ríos Gordillo, José Luis Cisneros

Dictaminadores: Hugo Aboites, Jaime Aboites, Arturo Anguiano, Alejandro Carrillo, Michel Chauvet, Adrián de Garay, Rosa Albina Garavito, Alenka Guzmán, Luis Hernández Navarro, Luis Arturo Jiménez, Cristian Leriche, Francisco Zapata, Yolanda Massieu, Norma I. Veloz Ávila

Portada: Emiliano Imati Rodríguez Veloz, Isis Andrea Torres Molina

Coordinación Administrativa: Gabriela Pérez Venegas

Distribución: María de Lourdes Delgado Reyes, Víctor Hugo Ramírez Jiménez

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

Esta revista está indexada a nivel nacional e internacional en la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Rector General

Dr. José Antonio De Los Reyes Heredia

Secretaría General

Dra. Norma Rondero López

Rector de Unidad

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaría de la Unidad

Dra. Yadira Zavala Osorio

Director de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. Jesús Manuel Ramos García

Secretario Académico de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.

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

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

Our magazine is the product of a research process that shows a diversity of theories and methodologies. Also, it is a result of the unification of a variety of researchers coming together with theoretical interests and the need to express their beliefs on the immediate reality of Mexico, and how it affects us all.

This magazine is a University project in the very best sense. Our magazine is pluralistic, open to all critics and nonsectarian. We feel that it is an instrument of expression for the Academics of our University and for those who share similar principles.

The idea is that the reality cannot be reduced to long-term research and neither to periodical judgment, but to understand the reality as it is. We hope that this is a possible form to comprehend the present in a more structural way.

We welcome all participation and submissions.

EL COTIDIANO. Año 38, número 238, marzo-abril de 2023, es una publicación bimestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, colonia Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, Ciudad de México y Av. San Pablo Núm. 180, Edificio K, cubículo 011, colonia Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200, Ciudad de México, teléfonos 53189336 y 53189109, apartado postal 32-031, C.P. 06031, Ciudad de México, México, página electrónica de la revista: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx>. Correo electrónico: cotid@correo.azc.uam.mx.

Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2019-120614548200-102, ISSN 1563-7417, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lucino Gutiérrez Ortiz, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades; Avenida San Pablo#180, Edificio K, Salón 011, Col. Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200; fecha de última modificación: Abril de 2023. Tamaño del archivo 936 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

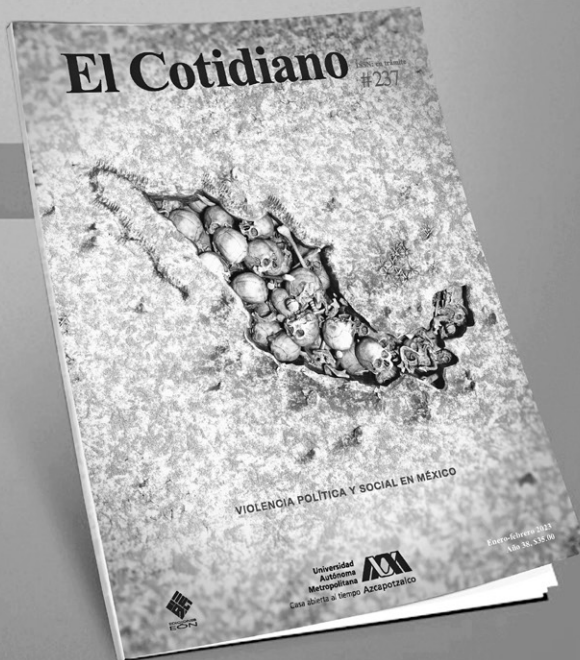
Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Revista No. 237

Violencia política y social
en México

Enero-febrero 2023
Año 38. ISSN en trámite
Periodicidad Bimestral

Certificado de Licitud de título 5306.
Certificado de Licitud de Contenido 4086.



Bienvenidos a El Cotidiano

Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM - Azcapotzalco

Buscar

Antecedentes

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.



ver info

Comentarios al editor

Envía tus comentarios al editor, tus opiniones son muy importantes y hacen que nuestro sitio mejore continuamente.



ver info

A nuestros colaboradores

Requisitos técnicos y de contenido para que puedas colaborar con nosotros. Descarga el PDF para tu comodidad.



descargar

“ SOBRE EL COTIDIANO:

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

LUIS MÉNDEZ BERRUETA, EDITOR EMÉRITO

www.elcotidianoenlinea.com.mx

Índice

La 4T y la Educación en México

Presentación	<u>5</u>	Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico	<i>Mauro Jarquín</i> <u>47</u>
Atardecer de un sexenio: la transformación denegada	<i>Hugo Aboites</i> <u>7</u>	Educación superior: dos estudios de caso	
La lucha del magisterio en tiempos de la 4T <i>Pedro Hernández Morales</i>	<u>23</u>	Educación superior alternativa: el caso de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)	<i>Teresa Martínez Guerrero</i> <u>59</u>
La nueva escuela mexicana			
Marco curricular para la nueva escuela mexicana: un análisis crítico	<i>Teresita Garduño Rubio</i> <u>33</u>	El mito de la universidad democrática. Cacicazgos y grupos de poder: la Mafia de la Universidad de Guadalajara	<i>Román Munguía Huato</i> <u>81</u>

A nuestros colaboradores

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en **EL Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etc.), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

Todas las contribuciones recibidas serán enviadas a dos pares académicos, quienes dictaminarán de forma anónima si el documento:

- a) *Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.*
- b) *Puede ser publicado con modificaciones menores.*
- c) *No debe ser publicado debido a que no reúne los requerimientos del contenido de la revista **EL Cotidiano**. En caso de controversia en los resultados, se enviará a un tercer dictaminador, cuya decisión determinará la publicación o no de la contribución. Los resultados de los dictámenes son comunicados a los autores.*

El sistema de arbitraje para **EL Cotidiano** recurre a evaluadores tanto internos como externos a la entidad que la publica, quienes son investigadores y profesores con reconocido prestigio nacional e internacional, implementando así un sistema objetivo para sus evaluaciones.

De acuerdo con las políticas de **EL Cotidiano**, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para asegurar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el sistema *doble ciego* y los resultados se conservan bajo el resguardo de la Coordinación de la revista.

El Consejo de Redacción y el editor de la revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como realizar la corrección de estilo correspondiente; asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español. Los artículos que se reciban para su posible publicación deberán ser resultado de una investigación científica en la que los autores participen. Los textos en la forma y contenido en que se postulen deberán ser originales.

2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico, correo electrónico, grado académico y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.

3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 20 y 30 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 33 mil y 43 mil.

4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, y enviados a la dirección electrónica: <cotid@correo.azc.uam.mx>, preferentemente en formato Word 7.0 o anterior, Excel 7.0 o anterior, Photoshop CS3 o anterior (MAC), Illustrator CS3 o anterior (MAC), e InDesign CS3 o anterior (MAC).

5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, cuya extensión sea de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.

6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas, se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones largas.

8. Toda referencia bibliográfica dentro del cuerpo del texto deberá hacerse con el sistema Harvard-APA, el cual no las anota a pie de página, sino entre paréntesis: (Ritzer, 1997: 173), para libro; (Fernández, julio-agosto de 2010: 154), para publicación periódica. Las referencias finales se deben enlistar como se muestra a continuación:

- a) Libro: Apellido, A.A. (ed.) (año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Ejemplo: Rotker, S. (ed.) (2002). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- b) Artículos en libros: Apellido, A.A. (año). "Título del artículo". En Apellido, A.A. (ed.), *Título del libro* (páginas). Ciudad: Editorial. Ejemplo: Sáez, C. (1990). "Violencia y proceso de socialización genérica: enajenación y transgresión. Dos alternativas extremas para las mujeres". En Maqueira, V. y Sánchez, C. (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-19). Madrid: Pablo Iglesias.
- c) Artículo en publicación periódica: Apellido, A.A. (fecha). "Título del artículo". *Título de la publicación*, año.volumen(núm), páginas. Ejemplo: Rubin, G. (noviembre de 1986). "Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-146.
- d) Referencia electrónica: Apellido, A.A. [o nombre de la institución] (fecha). "Título del artículo". Nombre de la página. Recuperado de <URL> (consultado el día de mes de año). Ejemplo: Rosales, A. K. (18 de septiembre de 2007). "Intento de feminicidio". Recuperado de <http://www.informarn.nl/especiales/especialfeminicidiojuarez/070918_intentofeminicidio> (consultado el 29 de noviembre de 2007).

9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastantes, aptos para su reproducción.

Presentación

La 4T y la Educación en México

La revista **El Cotidiano** ofrece en este número algunas reflexiones sobre la educación en México en el período actual 2018-2023, destacando los factores que caracterizan la política educativa del Gobierno Federal, así como su impacto en el magisterio y la enseñanza.

Hugo Aboites nos ofrece, a manera de balance del período, la distancia generada entre las promesas y acuerdos de Andrés Manuel López Obrador y el magisterio, en particular la sección 22 de la CNTE y la Reforma aprobada en el Congreso con la negociación de Morena/PAN, PRI, PRD y MC.

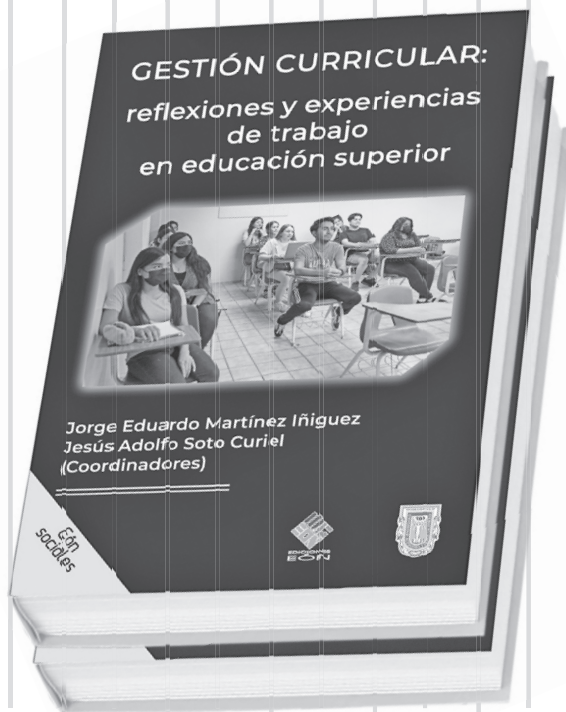
La distancia entre promesas, acuerdos y la negociación en las Cámaras ponen en entredicho al Presidente (AMLO) y generan desconfianza en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Lo anterior se expresa en la puesta en marcha a la llamada Nueva Escuela Mexicana sin el consenso para llevarla a buen puerto y recomponer la relación del Gobierno Federal con la CNTE y el magisterio en general.

La educación como eje transversal requiere tejer fino y realizar cambios de mediano y largo plazo con el fin de garantizar una educación de calidad en todos los niveles y llegar a todos los grupos sociales, brindando las condiciones necesarias para una educación digna del siglo XXI. Las páginas de la revista *El Cotidiano* están abiertas para discutir y proponer alternativas en este y otros temas relevantes para la sociedad mexicana.



Novedad editorial

Gestión curricular: reflexiones y experiencias de trabajo en educación superior



Jorge Eduardo
Martínez Iñiguez
Jesús Adolfo
Soto Curiel
(Coordinadores)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneleon.com.mx • www.amazon.com

Atardecer de un sexenio: la transformación denegada

Hugo Aboites*

Es claro que el actual es un momento muy importante por decisivo en la historia de la educación mexicana. Y, como se desprende del análisis, es también claro que no está dándose un paso en dirección a una mayor participación y democracia; al contrario, tiene profundos rasgos de control gubernamental a lo largo y ancho de su creación y definición legal. Pero lo que queda por verse es si el grado de sujeción que los creadores de esta estructura general imprimieron a la educación no viene a ser profundamente contraproducente, porque si la apuesta al control no funciona, lo que tendremos será un improductivo futuro de inquietudes, tensiones, rebeliones y conflictos.

En 2018, un gobierno completamente distinto a sus predecesores de la era autoritaria-corporativa y luego neoliberal, irrumpe sorpresivamente en la historia del país y de la educación. El triunfo del candidato presidencial Andrés Manuel López Obrador (AMLO), genera enormes expectativas porque aparece como libre del partido hegemónico durante décadas (el PRI) y libre también del pacto por la “alternancia” entre par-

* Profesor-investigador del Departamento de Educación de la UAM-Xochimilco. Este trabajo es parte de los resultados del proyecto de Investigación sobre el sexenio de López Obrador y la educación, aprobado en 2019 por el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Xochimilco. Otros resultados parciales han sido comunicados a través de artículos en revistas especializadas y divulgados ocasionalmente en textos de opinión en el diario *La Jornada* de la Ciudad de México de los años 2019 a 2023.

tidos de centro, derecha e izquierda (PRI-PAN-PRD) que se constituye a partir del año 2000. A diferencia de esta alianza, AMLO se presenta como oposición radical a esa propuesta y retomando los hechos históricos claves de emancipación del pasado popular (Independencia, Reforma y Revolución) propone una ruta distinta a partir de las necesidades populares, un compromiso con todos, incluyendo a los poderosos, pero situando “primero (a) los pobres” contra el abuso y la corrupción.

En concreto rechaza la agenda neoliberal y específicamente las reformas introducidas durante el sexenio de Peña Nieto: energética, telecomunicaciones y radiodifusión, educación, electoral, amparo, procedimientos penales. Logra sobre todo un enorme apoyo popular porque con su propuesta de transformar al país

dando prioridad a los más pobres, introduce una variable clasista tradicionalmente ausente del discurso de partidos, centrado en el crecimiento de la economía, la fortaleza del peso, la transparencia, la honestidad, que responde con enorme claridad y fuerza a la exigencia de cambio que desde abajo plantea una población profundamente harta del ejercicio del poder sin límites, corrupto, atrabiliario y sumamente hostil, que sufrió a manos de una clase política encarnada en el PRI durante casi 90 años. Una población que rápidamente comprobó que ni el cambio de partidos (la “alternancia” de Fox, Calderón), ni la suma de membretes del Pacto por México (PAN, PRI, PRD), ni el candidato “bonito” de telenovela, ni una agenda que ofreciera un beneficio real, traerían un cambio verdadero. No había ninguna razón por la cual creerles.

marzo-abril, 2023

El Cotidiano 238 • 7

El contexto educativo más álgido del siglo

En educación, la orientación clasista se traduce en una propuesta de cambio en dos sectores fundamentales: el de las y los niños y jóvenes que buscan educación, y el de los maestros. Es decir, viene a reivindicar a los dos sectores más importantes que han sido víctimas evidentes de la hostilidad neoliberal contra los pobres. López Obrador logra hacer de las víctimas, actores a su favor. Es la reivindicación de los dos sectores más castigados en educación: los jóvenes rechazados del ámbito educativo o los que cuentan con dificultades para estudiar y las y los maestros hostigados y perseguidos. Son dos sectores que no sólo testificaban la agresividad de la reforma educativa neoliberal, sino que por ser millones unos y cientos de miles otros, representan un potencial electoral capaz de arrasar con las estructuras del voto cautivo, que aún en medio de la pobreza más profunda, propiciaba votos para el PRI. Así, en un momento de profunda debilidad política, la situación a nivel nacional empeoró aún más con la decisión increíble de agredirse a los dos sectores más numerosos del país y con fuertes tradiciones de organización y lucha. Colegiaturas elevadas y al alza, limitaciones de cupo, exceso de restricciones para ingresar, exigencias absurdas a los estudiantes (“calidad educativa”); utilización de exámenes como método para justificar despidos de maestras y maestros, además de represión, cárcel y hostilidad para quienes protestaban (CNTE), generaron el movimiento de protesta más amplio que se ha tenido en prácticamente todo el país contra toda la reforma y el régimen que la impuso. El precio de atacar a los actores de la educación fue tan alto que ya a mitad del periodo de Peña Nieto era evidente que el sexenio político había terminado: ya sin un proyecto viable, ni fuerza, ni dirección, ni credibilidad; sólo sobrevivencia.

Hacia el cambio de sexenio (2018)

Estos antecedentes explican la popularidad del candidato AMLO, pero también dan lugar a que una vez más, como ocurrió en 1988 con el candidato Cuauhtémoc Cárdenas, se dé una crisis política radical que no se resuelve en el terreno de cambios profundos en la estructura política, sino que se coloca toda la energía en una elección y, entonces, en el gobernante. No hay cambios que generen mayor participación popular en las decisiones fundamentales de conducción del país para el futuro, no cambia tampoco sustancialmente la relación entre clases sociales, sólo se

da un cambio en la presidencia y en lo que desde ahí arriba pueda generarse.

Es decir, ni los estudiantes ni los y las maestras salen fortalecidos en su posición frente al Estado; resulta fortalecido el candidato y su movimiento y no se prometen ni se llevan a cabo cambios sustanciales que impactan de manera profunda en las clases sociales.

Así, al mismo tiempo que la figura del candidato crecía entre las clases populares, en el discurso el candidato tenía cuidado de mostrar respeto a la estructura política durante el sexenio (no aumento de impuestos, no venganzas o persecuciones políticas, no expropiaciones y sí gestos amistosos con sectores y figuras empresariales clave). Es decir, buscaba llegar a un equilibrio que le permitiera gobernar e impulsar elementos convincentes de su agenda popular para preservar su bastión fundamental. En este sentido, habría que entender por qué tuvo especial cuidado en dar atención al magisterio y particularmente a la CNTE. De ahí que todavía siendo candidato y próximo al Día del Maestro convocó a un encuentro en uno de los bastiones más importantes del magisterio organizado en la CNTE, la Sección XXII de Oaxaca. La reunión se llevó a cabo el 12 de mayo como parte todavía de la campaña por la presidencia y poco antes de la celebración del día del maestro (15 de mayo). Allí, en mangas de camisa y papel en mano, leyó frente a una entusiasta multitud de maestras y maestros, los diez compromisos que podían ser considerados como la propuesta educativa de la Cuarta Transformación comunicada a la CNTE. Estos compromisos, cada uno de los 10, fueron objeto de aplausos y gritos de aprobación:

1. Vamos a fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo.
2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.
3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar.
4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades.
5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los

métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México.
7. Vamos a elaborar, conjuntamente con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!
8. Se respetará la independencia y la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones para garantizar una plena democracia sindical. Democracia como forma de vida y como forma de gobierno. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato, democracia en la escuela y democracia en el país.
9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, como el PTEO en Oaxaca y, en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.
10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará, de manera directa, recursos con estos propósitos a los consejos escolares de participación social.

Y concluía diciendo que “no se puede llevar a cabo ninguna reforma educativa sin los Maestros” e insistió que se puede elaborar un plan para mejorar la enseñanza de manera conjunta y sin afectar los derechos laborales del magisterio. “El maestro es quien transmite el conocimiento en el aula. [La de 2012-2013] no fue una reforma laboral ni educativa, fue un mecanismo de sometimiento... se les degradó a nuestros maestros y maestras y de manera especial se ensañaron con los maestros de Oaxaca. Qué

van a saber estos *fifis* de lo que son los gobiernos de las comunidades...” (López Obrador, 2018).

Estos diez compromisos expresan algunos temas claves. En primer lugar, el discurso comienza con una serie de puntos que parecen indicar la línea fundamental de la Cuarta Transformación en el terreno de la educación. Es decir, cuál es el sentido concreto y para personas concretas que tiene la Cuarta Transformación. Por eso toca de inmediato la creación de un apoyo alimentario para las y los estudiantes de lugares marginados y el apoyo económico a los y las jóvenes que cursan los niveles educativos medios y superiores. Este tema le sirve a López Obrador para colocarse en las antípodas de la visión tecnócrata-neoliberal de la educación. Para esta última manera de ver el mundo, la educación es considerada como un espacio muy importante de avance personal pero donde –otra paradoja– el acceso queda restringido a “los más competentes” y “los más capaces de acceder al mercado”, es decir, a los doblemente favorecidos con talento y recursos económicos. De esa manera, tienden a ahorrarse considerables sumas de dinero, pero también a crearse sociedades muy segmentadas. Se logra un ahorro, pero también se genera un capital humano selectivo y competitivo. Para eso sirve estratégicamente la evaluación. A contrapelo de esa concepción tecnócrata y neoliberal, en sus compromisos López Obrador no sólo se plantea a la escuela como totalmente gratuita y sin siquiera la obligación de hacer aportaciones “voluntarias” (punto 10), sino que yendo aún más lejos ofrece “pagar” a los jóvenes por estudiar, al ofrecérseles becas en educación media superior y superior (puntos 3 y 4). También aquí es evidente que además del derecho a la gratuidad y al apoyo económico y alimentario, se reconoce el derecho a la educación para todos en términos del acceso indiscriminado a la educación: “no habrá rechazados” (punto 4).

Un segundo gran tema es la Reforma Educativa de Peña Nieto. Lo primero que señala es que esta “se cancelará” (punto 6) y atendiendo a la lógica de reparación obligada ante una decisión que se reconoce como atropello, y atendiendo además a las demandas que se le hicieron en intervenciones previas a la presentación de los diez compromisos, el Ejecutivo afirma que va a remediar las afectaciones laborales y administrativas que se dieron en los años de la Reforma y expresamente plantea que habrá (punto 7) “justicia para todos los afectados”. Para AMLO cancelar la Reforma del sexenio de Peña Nieto supone que debe preguntarse qué se hará entonces en la educación.

Por eso el tercero y último conjunto de compromisos que hace el candidato tiene que ver con una propuesta

alternativa de reforma. Y la primera diferencia que plantea respecto de la anterior, es el carácter abierto que tendría y la novedad de sus actores. Así comenzando por esto último, anuncia la “elaboración conjunta con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos, especialistas, de un Plan educativo que mejore de verdad la calidad en la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. Nunca más una reforma educativa sin los maestros”. Del planteamiento de que en la elaboración participarán –junto con otros actores– los propios maestros se desprende entonces que no se puede hacer caso omiso a los avances que los maestros han tenido por su propia iniciativa en proyectos de educación alternativa. Y aunque menciona sólo al PTEO de Oaxaca, el pronunciamiento, acertadamente, es en plural y en términos generales (“9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado”). Y ahí caben las Escuelas Altamiranistas de Guerrero, las Integrales de Michoacán y el trabajo de educación alternativa que se genera desde hace años en Chiapas.

Estas propuestas son la parte visible de un panorama de iniciativas locales que son el resultado de un proceso de progresivo logro de posiciones en el panorama global de la República que han desarrollado las y los maestros desde los años noventa del siglo pasado. Una reforma impulsada desde el centro que logre incorporar como elementos dinámicos los procesos de construcción local y estatal es una reforma que tiene un horizonte mucho mayor que el que tienen las iniciativas desde la verticalidad y el centralismo.

En cuarto lugar, el candidato define cuáles serán los limitados términos de la relación entre el magisterio y el Estado a través del gobierno. Respeto a la organización y su vida interna, pero al mismo tiempo distancia (punto 8). Es decir, evidentemente bienvenido este punto, pero ni este ni en los demás compromisos miran la historia de la relación magisterio-Estado desde los años veinte del siglo pasado. No parten del hecho de que hubo una temprana transición de aliados a empleados como parte del camino recorrido durante este último siglo. Incluir este fragmento de la historia podría abrir paso a la oportunidad de reflexionar si otra vez fuera posible y en qué términos, revitalizar aquella alianza que fue capaz de construir en sólo dos décadas todo un nuevo proyecto de educación para un país cuyos más organizados habitantes se habían embarcado en una revolución.

Podía haber sido un punto de referencia interesante a la hora de redefinir en qué forma y en qué profundidad se quería reeditar la relación Estado-maestros. En aquella

época al Estado le fue muy importante –por su apoyo político y por su tarea propiamente educativa– la relación con organizaciones populares y comunidades campesinas alejadas de los centros urbanos. Y los maestros fueron capaces de llevar a comunidades hasta entonces abandonadas, la noción y la práctica educativa concreta de un Estado comprometido con sus luchas por la tierra y el bienestar de sus hijos, porque eso significaba ser docente. Esta relación, sin embargo, quedó atrás al llegar al poder gobiernos como el de Ávila Camacho (1940-1946) en adelante, y apenas doce años después en 1958, ya está la policía golpeando brutalmente a los maestros en el Zócalo capitalino. Y en los años siguientes la tensión se agravó a tal punto que surgieron guerrillas encabezadas por maestros y campesinos en estados del sur del país en los años 1960. En esa década hasta la mitad de las normales rurales fue cerrada y estudiantes normalistas, además de politécnicos y universitarios, se contaron entre los asesinados en la marcha del 10 junio de 1971 (Aboites, 2022).

El mismo señalamiento más general de que “se enviarían desde el inicio del gobierno las iniciativas de reforma a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México” (punto 6) abría las posibilidades de una revisión mucho más profunda y extensa; sin embargo, ahí mismo se restringe al periodo de Peña Nieto pues dice que “no fue una reforma laboral ni educativa, fue un mecanismo de sometimiento... se les degradó a nuestros maestros y maestras y de manera especial se ensañaron con los maestros de Oaxaca”. Aunque el “nunca más una reforma sin los maestros” es una frase que mantiene abierta la puerta hacia el futuro.

Finalmente, el tema del poder. AMLO hace ofrecimientos: becas, acceso a escuelas, reparación de injusticias, liberación de presos, reconocimiento a maestras y maestros y su autonomía, pero sólo hay dos promesas que más allá de las concesiones dan acceso al poder y que sí cambian los términos estructurales de la relación con el gobierno (a la hora de elaborar el Plan educativo y a la hora de reconocer las iniciativas de los maestros y maestras en varias entidades federativas). Es decir, conceden el derecho a participar de manera significativa, protagónica incluso, en la toma de decisiones sobre la educación. En ese sentido, además de las dos mencionadas (que como veremos luego desaparecen) no hay otra señal que apunte a alguna reestructuración del poder en torno a la educación, y donde las y los maestros jueguen un papel determinante. Y esta ausencia va a ser un hueco muy importante. Al no tener poder en la construcción del Plan de educación, el

proyecto de qué hacer ahora para reformar la educación queda enteramente en el seno de las pugnas burocráticas o, más problemático, las negociaciones partidistas entorno al nuevo gobierno. Queda en la opacidad total y en ausencia de una presencia —como la de las y los maestros— capaz de darle mayor estabilidad al proceso. Separado completamente de los actores educativos directos, la decisión de qué hacer con la educación queda entonces al garete de las fuerzas de una tormenta capaz de trastocar las promesas. Y el proceso puede hacer que lo que era inicialmente un compromiso significativo y claro, pase a ser algo que pierde densidad o que incluso desaparezca.

La disputa por la reforma: la Iniciativa de reforma al artículo 3° constitucional

El primero de diciembre del 2018 el nuevo presidente entra en funciones y apenas unos días después, el día 12, presenta una Iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional. Al hacerlo afirma frente a la prensa: “le cumplimos a los maestros”.

Pero no era muy apropiada esa declaración. Una revisión somera de la Iniciativa como la presenta el Instituto Belisario Domínguez del Senado muestra que de once de los compromisos de Guelatao, la Iniciativa dejaba claramente fuera cinco de ellos y uno en parte. Así, no se incluyen tres compromisos que ya veíamos como muy importantes: uno, el de permitir que maestros y maestras trabajaran junto con especialistas y expertos de la SEP para elaborar el Plan educativo; dos, el de apoyar las experiencias que los maestros y maestras han desarrollado en diversos estados como educación alternativa, y tres, el de respetar la autonomía de la organización de los trabajadores de la educación. Pero, además, cuatro, no se toca el tema de la cancelación de las cuotas “voluntarias” que deben pagar las familias, ni la obligación del Estado de otorgar justicia y reparación a los afectados por la represión durante la pasada Reforma. Finalmente, se puede decir que queda como incompleta la cancelación de la Reforma del sexenio anterior, pues si bien desaparece la Ley que le da vida al INEE y se suprime la Ley del Servicio Profesional Docente, queda intacta la noción y práctica de que la referencia fundamental del Sistema Educativo debe ser algo abstracto y difícil de definir como lo es la calidad/excelencia y no algo concreto como, por ejemplo, proponerse la formación humana, social y científica de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes.

Por otro lado, si se revisa la Iniciativa resumida por Belisario Domínguez, podrá verse qué es importante de lo

que no incorpora, pero también de lo nuevo que trae consigo. Así, si bien se deshecha la legislación secundaria de la reforma 2012-2013, se proponen nuevos reglamentos que serían las leyes secundarias de esta nueva Iniciativa. Así, se habla de “el derecho de los maestros a contar con un sistema permanente de actualización”. Asimismo, se señala como necesario “determinar directrices y medidas para garantizar la equidad de la educación...” y se plantea incluir “en los planes de estudio: valores, historia, geografía, cultura y lenguas originarias, deportes, artes, en esencial la música, diversas manifestaciones culturales y respeto al medio ambiente”.

Puede considerarse como discutibles estas propuestas generales, pero lo que no se esperaba es que estos pronunciamientos se fuesen a traducir en algo totalmente distinto: una severa reglamentación y colección de atribuciones que tienen las autoridades sin que, al mismo tiempo, se incluyan derechos de las y los trabajadores de la educación. Y hay una implícita tendencia a otro tipo de descalificación. Es decir, en este sexenio el descalificativo asignado a los profesores es que son ineficientes, trafican con plazas y son corruptos. Y de manera implícita y explícita en la reglamentación se establecen provisiones contra esa falla. En concreto, la Iniciativa incluye, luego de los propósitos del párrafo anterior, la noticia de que “se crea el Servicio de Carrera Profesional del Magisterio a cargo de la Federación. La actual Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente asumirá las funciones que la ley establezca al respecto. [Y se crea] en sustitución del INEE, “un Centro con autonomía técnica para la mejora continua de la educación dirigido por un Consejo Directivo de siete miembros designados por la autoridad educativa federal. Contará con un Consejo Consultivo de amplia representación. Los recursos humanos, financieros y materiales con que cuenta el INEE, se transfieren al nuevo Centro”. Es decir, con nuevos nombres se llenan los casilleros de la misma estructura piramidal y reglamentos que toman el lugar de los que tenía la Reforma Educativa de Peña Nieto e incluso cuestiones específicas de aquella época. La más notoria consiste en que, al enarbolar la excelencia, se repite la idea de que en la cúspide y como propósito último de Sistema Nacional debe plantearse una idea abstracta y vacía, la excelencia en este caso, como ayer fue la calidad.

Las reglamentaciones respecto de las y los profesores

Usar un término abstracto y vacío (“calidad”, o “excelencia”) como objetivo y sentido fundamental de una

estructura educativa es muy útil y hasta indispensable si se quiere crear un sistema de autoridad y control, y no de formación educativa. Si no hay definición clara y concreta del propósito de crear un espacio educativo, entonces no hay un referente respecto del cual se analicen críticamente las políticas, los libros de texto, las disposiciones de la autoridad, así como el objetivo de los planes y programas de estudio, el desempeño de las y los maestros y de los y las estudiantes. Si no está claro el para qué, no está claro el porqué de cada pieza del rompecabezas educativo. Si se propone un texto es porque se supone sirve a un objetivo concreto y preciso. Por ejemplo, si el objetivo es la formación humana, social y científica de las y los niños, entonces sí hay un criterio mucho más claro y puedo analizar críticamente si este y otros recursos son útiles para ese fin. Si no se analizan y se usan sólo porque el programa así lo ordena, entonces es un proceso acrítico y regido no por la conveniencia respecto de un fin, sino por mera obediencia. Sin conocimiento crítico, la autoridad queda como el referente y con eso se fortalece el orden autoritario. Si los estudiantes tampoco hacen un ejercicio crítico –y con todo lo anterior es difícil que ocurra–, entonces la educación pierde de fondo su propósito educativo y emancipador.

Con base en lo anterior, es posible pasar a analizar dos ejemplos de la reglamentación que ha surgido de este itinerario que comenzó con las demandas de las y los profesores, que recibió como respuesta diez compromisos pero que luego, al traducirse a Iniciativa de reforma del Art.3° , sufre una primera y fuerte modificación y, más adelante, al pasar luego a una reglamentación concreta, se aleja decisivamente de su arranque y trayectoria y deja a la educación en un contexto de implicaciones profundas y cuestionables. ¿Qué ocurrió? ¿Cómo es que una respuesta muy clara a la problemática aceptada y aplaudida por cientos de maestros sufre progresivamente un cambio más radical y es hoy motivo de tensión, protestas y, una vez más, como en otras décadas, de una situación en la que la educación no puede desplegar su potencialidad creativo?

¿Por qué el drástico cambio?

Como arriba se señalaba, el 12 de mayo de 2018 el todavía candidato López Obrador se reunió con una multitud de maestros en Guelatao en lo que para muchos debió haber sido una verdadera celebración. Después de años de campañas de odio contra ellos, de ser descritos como bárbaros y flojos, reprimidos por brigadas de represores uniformados como fuerzas especiales, con helicópteros y

tanquetas; después de Nochixtlán y también de Ayotzinapa, después de esos cinco largos años de hostilidad por parte del Estado, un ya virtual presidente de la República, de frente y en mangas de camisa, les anuncia: “La reforma se cancelará”. “Usaremos los poderes del Ejecutivo”, “Los maestros junto con especialistas y pedagogos contribuirán a hacer el Plan educativo”, “se apoyarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado”, “nunca más una reforma sin los maestros”.

Sin embargo, apenas tres meses más tarde de lo de Guelatao, en agosto de 2018, el virtual secretario de educación, Esteban Moctezuma Barragán, hacía declaraciones y tomaba posturas que parecían desconcertantes para quienes escucharon o leyeron las declaraciones anteriores de AMLO y asumieron que habría cambios importantes y hasta una propuesta de transformación. Por una parte, decía en entrevista con *El Economista* (03 de agosto de 2018) que “sería muy pretencioso decir que se iba a transformar el sistema en un sexenio”, lo que no era una frase alentadora en un contexto –el de agosto de 2018– que repentinamente se comenzaba a volver ambiguo. Hasta parecía por momentos que el cambio quedaría sólo en nuevos reglamentos. Algo nada esperanzador si se tiene en cuenta el contenido que éstas tenían. Poco más tarde, en ese mismo mes, en charla televisada con la periodista Adela Micha, señalaba que se iba a consultar a los expertos del INEE para diseñar una evaluación distinta, no punitiva. Es decir que quienes con la evaluación a las y los maestros los habían perseguido y señalado y obligado a asistir a evaluaciones rodeados de policías federales, ahora otra vez estarían a cargo... y, por supuesto, con esto se asumía que el INEE continuaría su existencia. En el mismo tono, más tarde la SEP daba un puesto de conveniencia a un investigador que había decidido renunciar a ese Instituto, y el secretario Moctezuma se reunía con los representantes de la OCDE, el organismo con el que la anterior SEP del gobierno de Calderón había acordado llevar a cabo una evaluación de todos los maestros, para identificar y separar de su puesto a quienes mediante una evaluación se detectara que no tenían capacidad para ser profesores. Más tarde, declaraba que por encargo del presidente iba a recorrer el país para reunirse con los maestros y esto se materializó en numerosos foros donde maestras y maestros y dirigentes magisteriales (no pocos del SNTE) expresaban sus opiniones, más de un millón. Algo evidentemente muy distante de la propuesta de que los maestros tendrían un papel clave en la elaboración del nuevo Plan. Peor aún, la invitación a los foros se hizo llegar al SNTE y esto generó –como en Acapulco– una enorme

tensión y hasta un violento enfrentamiento (Anónimo, 2018). La apertura a la participación, puesta en manos de la SEP, resultó ser una más de las “consultas populares” que desde 1982 eran muy socorridas y en las que todo mundo daba su opinión sin que hubiera una discusión precisa, terminando las intervenciones de todo mundo en una bodega o en la basura. Es decir, en disonancia con el tono y las afirmaciones muy puntuales y de ruptura que usó el candidato en Guelatao, la atmósfera en la SEP parecía ser la de una realidad paralela en la que nada indicaba que acababa de terminar uno de los enfrentamientos más largos e intensos en la historia de la educación mexicana. Es decir, los habitantes de esta nueva SEP se movían en un horizonte cognitivo en el que sí, era cierto, la normalidad había sido interrumpida gracias a excesos fruto de la imprudencia y mal cálculo —como evaluar para despedir y hablar mal de los docentes—, pero que una vez eliminados esos detalles no tenía por qué detenerse la marcha hacia una educación más eficiente incluso de excelencia. En suma, la propuesta de fondo de hacer una reforma como la ensayada en el sexenio anterior —parecía pensar la nueva SEP— en realidad no era tan descabellada. Con nuevas normas y removiendo procedimientos que habían mostrado ser inadecuados, pensaban que sí era necesaria una reglamentación desde el centro para hacer más eficiente el trabajo y corregir desviaciones en la administración del sistema. Así, se hablaba de una evaluación ya no punitiva, sino positiva, que descubriera fallas y “áreas de oportunidad” a las que una estructura de actualización y mejoría habría de responder con cursos para la actualización del magisterio. Pero finalmente era una evaluación vertical, diseñada y puesta en operación por una burocracia centralizada y lejana. Y, viendo el catálogo de cursos, no era muy claro que el ofrecer los mismos títulos a todos los docentes respondía a necesidades regionales o de grupos específicos de maestros. Y por supuesto, en lo que se refiere a poner en marcha una nueva educación, ciertamente los maestros no estarían participando.

Por otro lado, ya en marzo del año siguiente (2019), el secretario de educación anunciaba nada menos que la reforma se haría de la mano del PAN, PRI y PRD (Anónimo, 2019) —casi como el Pacto por México—, pues no podía darse una reforma constitucional sin una votación de más de dos tercios de los legisladores. Evidentemente esto abrió la puerta a que se considerara “normal” que MORENA acordara la reforma de AMLO con el PAN. Si bien en el caso del artículo tercero la discusión no fue trascendental —como se nota al ver que la propuesta del Art. 3° de AMLO fue presentada y aprobada prácticamente tal cual

la presentó, salvo el importante añadido de una fracción nueva (la fracción décima o X sobre educación superior)— quedó ya como antecedente y hasta el compromiso tácito de que el PAN y el PRI podrían hacer valer a profundidad su punto de vista en el diseño y detalle sobre las leyes secundarias. Ahí la mano de la derecha aparece por todos lados. Evidentemente los partidos que hacía apenas seis años habían creado el paquete reglamentario de la reforma de Peña Nieto embonaron muy bien con una SEP nueva y para la que parecía que Guelatao ni siquiera existía. Peor aún, que en la práctica había la disposición de contentarse con meros cambios reglamentarios. Oportunidad que aprovechó muy bien el PAN que, como antes, partía de nociones muy críticas sobre la eficiencia y honestidad de los docentes y consideraba radicalmente mal que tuvieran espacios dónde discutir o al menos vigilar temas como el ingreso y la promoción de los trabajadores. Su interés era quitar todo lo que pareciera un privilegio, aunque en realidad la bilateralidad es un derecho normalmente reconocido en otros sectores de trabajadores. El PAN sobre todo y los cabilderos empresariales de la educación, evidentemente se conectaron muy bien con esta parte de la visión del cambio que tenía la SEP y, con la excusa de que sus votos eran los que habían hecho posible la aprobación de la iniciativa de AMLO, sentían que tenían —y se les debía— el derecho a hacer prevalecer su visión, puntos de vista y hasta redacciones concretas. Y en todo este proceso AMLO no aparece. Sólo lo hace al año siguiente cuando grupos de maestros indignados por los acuerdos que se cocinaban a sus espaldas, impidieron por un tiempo las sesiones del Congreso. Ante esto, la respuesta de presidente aparece en la prensa: “Sin justificación, los bloqueos de la CNTE... No hay razón... Habrá nuevo derecho sin evaluación punitiva. No sé qué motiva este movimiento” (La Jornada, 22 marzo 2019).

De esta manera se reforzó la convicción ya de años, de que, si bien no se previeron las consecuencias de algunas disposiciones, la orientación básica de la reforma había sido correcta, se necesitaba un cambio precisamente en esa dirección. Esta profunda convicción se hermanó perfectamente con la visión de una SEP que de fondo no estaba convencida de la idea de ir más allá de la superficie. Si esto es cierto, se trata de una poderosa coincidencia que venció sobre cualquier reserva que haya tenido el equipo o el mismo presidente. Otro camino, como abrir la discusión a la participación de más actores era perfectamente posible pero no contaría con la plena comprensión ni voluntad por parte de una SEP reticente. Y, en este horizonte, no alterar demasiado las cosas les parecía la mejor opción.

A esa percepción en algún momento de este proceso se unió un nuevo factor: se hizo más visible y militante la reacción defensiva de las dirigencias universitarias que a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ejercían un poder muy importante, hegemónico casi, en la educación superior y armados no sólo del respaldo de instituciones como la UNAM, UAM, IPN y otras, sino también de una muy detallada concepción de cuáles y cómo debían ser los cambios de ese nivel educativo en el periodo neoliberal, tal y como puede verse en el documento *La educación superior en el siglo XXI* (ANUIES, 2000). En este nuevo contexto de cambio de sexenio, a los rectores no dejaba de preocuparles que la reforma abriera paso a elementos desestabilizadores en sus instituciones. Les preocupaba, por ejemplo, además del tema presupuestal, algo difícil de resolver: las declaraciones como las del candidato presidencial (y que continuaron ya siendo presidente) en contra de los exámenes de selección (Anónimo Forbes, 2019), mismas que tenían el apoyo incluso de investigadores de El Colegio de México y de la UNAM (González Escárcega, 2019). Y, peor aún, las declaraciones en contra de las burocracias universitarias (a las que más tarde llegó a calificar directamente de “corruptas” y “de-rechistas”). En un momento en que, además, se señalaba públicamente que había que otorgar el derecho pleno a la educación también en el nivel constitucional. Pero esto, señalaban, crearía una situación verdaderamente explosiva para instituciones como la UNAM que, señalaban, tenían una demanda altísima. Dejar para una reglamentación secundaria el cómo se operaría este derecho significaba entregar a MORENA una decisión de enormes consecuencias. Aquí el PAN jugó de nuevo un papel clave: apoyó decididamente que el cómo concreto del derecho a la educación se definiera a nivel constitucional y que quedara en manos de las propias universidades y no del Estado. De nuevo —como en 1980— todo el poder a las autoridades de las instituciones sería la consigna. Y, en efecto, con la fracción décima del 3° constitucional se establece precisamente ese orden ya ensayado cuarenta años atrás. Y así, los aspirantes deberían cumplir no sólo con el requisito de haber cursado exitosamente el nivel previo —bachillerato— sino “cumplir con los requisitos” que estableciera la institución a que pretendían ingresar. Con eso evidentemente se daba manos libres para establecer y mantener el uso de exámenes discriminatorios, cuotas de inscripción, dominio de alguna lengua, antecedentes escolares y —como ocurre en el caso de varias privadas— hasta el tener una visión determinada (y muy clasista) de la sociedad. Con esto se cumplía la exigencia de garantías de

que se respetaría lo que llamaban “autonomía” (pero que en el fondo se reducía a la preservación de sus posiciones hegemónicas).

Una breve reacción y un Memorandum

Cuando, desde otra perspectiva, maestros organizados movidos por la desconfianza respecto del dictamen ya a mediados de marzo estaban protestando e incluso impidiendo que avanzara la discusión cercando el recinto legislativo (La Jornada, 22/03/2022), resultó claro que después de la experiencia del sexenio anterior, la introducción de una nueva reforma no estaba exenta de conflicto. Por esa razón, movido por la preocupación de que se descompusiera más el ambiente, el 16 de abril el presidente había dado a conocer un *Memorandum* que buscaba bajar los ánimos, poniendo en su lugar al menos un elemento que seguía siendo perturbador: la Reforma Educativa 2012-2013 aún vigente. De ahí que este documento, de manera más testimonial que real, viene a sustituir la reforma aún vigente con varios lineamientos que buscan tranquilizar los ánimos. Aquí, en extenso, lo fundamental del documento presidencial del 16 de abril:

- a) La educación debe ser obligatoria, laica, pluricultural, de *calidad* (Sub. nuestro) y gratuita en todos los niveles de escolaridad. La Secretaría de Educación Pública se atenderá a estos principios en tanto se alcanza el consenso entre el Congreso de la Unión, los trabajadores de la educación y la sociedad.
- b) Mientras el proceso de diálogo no culmine en un acuerdo, las otras instancias del Poder Ejecutivo Federal involucradas, dejarán sin efecto todas las medidas en que se haya traducido la llamada reforma educativa.
- c) La nómina del sector educativo quedará bajo control de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la cual impedirá prácticas patrimonialistas, *aviadores*, y cualquier otra forma de corrupción. La Secretaría de Educación Pública, por su parte, administrará las plazas magisteriales, evitará que se trafique con ellas y garantizará la contratación de maestros egresados de las normales públicas. Asimismo, la SEP reinstalará a los educadores que fueron cesados por la aplicación de las evaluaciones punitivas.
- d) La Secretaría de Gobernación realizará las diligencias y acciones necesarias para poner en libertad a la brevedad a los maestros y luchadores sociales que todavía

se encuentren en prisión por haberse opuesto a la susodicha reforma o por haber participado en otras causas sociales justas...

(...)

Finalmente —concluye el documento—, aprovecho la expedición del presente memorándum para formular un exhorto a los maestros de todas las tendencias y corrientes a mantener un diálogo permanente, a impedir la confrontación y a buscar la formulación legal que garantice el derecho del pueblo bajo el principio juarista de que “nada por la fuerza, todo por la razón y el derecho”. Atentamente. Andrés Manuel López Obrador. Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

Un empantanamiento con los maestros se resuelve, no así la desconfianza de que en esta nueva reforma aparezcan sorpresas. Estas no son visibles todavía en el texto del 3° constitucional aprobado, pues ahí sólo se menciona el título de los nuevos reglamentos, y se incorpora al mismo, palabra por palabra, lo dicho en la Iniciativa presidencial, aunque sí con una sorpresa en el nivel superior, la nueva fracción décima (la X), que establece constitucionalmente que en lo que se refiere al derecho a la educación este será territorio de los rectores y, más adelante en la reglamentación, como veremos en la última parte de este escrito, otras concesiones adicionales muy importantes.

Poco después se da la discusión sobre el paquete de las leyes secundarias y, en medio de álgidas discusiones y votaciones donde la coordinación de la mesa de educación, por ejemplo, no permite espacios para discutir. Y así, masivamente, junto con el PAN, PRI y otros partidos, MORENA, ya en el pleno, aprueba las leyes secundarias. Todas en septiembre de 2019, menos la Ley General de Educación Superior (LGES), cuya discusión se extiende y, al final incluso es retenida su publicación por la Presidencia, y por razones poco claras, a pesar de estar ya aprobada, entra en vigor hasta más tarde, el 20 de abril de 2021.

Todo lo anterior explica por qué la reglamentación de la educación básica establece un clima aún más autoritario de ahora en adelante en la educación básica y en el que los maestros han perdido más que antes el control sobre su destino. La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), en particular avanza mucho más que la Ley del Servicio Profesional Docente, de la reforma de Peña Nieto. Viene a llenar un hueco que había quedado pendiente desde tiempo atrás y que el PAN había señalado una y otra vez. La queja tenía que ver con que aún no se habían tapado todas las grietas que

permitían que, en los hechos, las y los maestros siguieran reivindicado la bilateralidad en los procesos de ingreso y promoción y, se decía, controlando incluso plazas.

Con esto y con la reglamentación de la educación superior, se cierra el ciclo más importante y decisivo de lo que será este sexenio y se apuesta a que sea el trasfondo permanente de la educación en el futuro, sea este una serie de presidencias de MORENA o un nuevo ensayo de alternancia, ahora con este más reciente protagonista. En esa perspectiva, conviene analizar dos piezas de la legislación secundaria que son claves para caracterizar el futuro, la primera en la educación básica, la segunda en la superior.

En la educación básica

La LGSCMM es sobre todo una norma que expresa con claridad cuál debe ser hoy y en el futuro la relación entre el Estado y las y los maestros de educación básica. Lo hace enfatizando de manera abrumadora cuáles son las competencias de las autoridades educativas a nivel federal y estatal. Y las competencias se refieren fundamentalmente a las facultades que tienen para normar la vida y el trabajo de los trabajadores de la educación. Gran parte de la Ley a eso se refiere en distintos aspectos de la vida del Sistema Educativo. Basta ver, como una muestra, los artículos 14 y 15 para caer en la cuenta de la minuciosidad con la que se define esa relación. Y respecto de esta Ley que define al detalle su vida y trabajo, las y los maestros no tienen recurso qué hacer valer. En otras palabras, la Ley no contempla derecho alguno que pueda evitar o al menos matizar en ciertas circunstancias, la aplicación ciega de la Ley. Tampoco se establece un espacio donde las y los docentes puedan directamente o a través de su representación laboral abrir un espacio que permita considerar o reconsiderar disposiciones establecidas por la autoridad, por ejemplo, en los procesos de ingreso y promoción de los trabajadores de la educación. En dicha Ley, de 107 artículos y 24 transitorios “las representaciones sindicales” sólo se mencionan *cuatro* veces y aparecen como integrantes de una mesa tripartita que se encarga de “recibir los resultados” de los procesos de selección de personal directivo en el que participa personal de base. Pero en ninguna de esas escasas menciones se señala expresamente que podrán intervenir (al menos vigilando el procedimiento, como ocurría en la legislación de la reforma de 2012-2013) o alguna otra función relacionada con la salvaguarda de los intereses de las y los trabajadores. Así se definió en la práctica el propósito muy

mencionado de “devolver al Estado la conducción de la educación”. Esta exigencia de la derecha en el Congreso se tradujo en la tendencia a acabar con los espacios bilaterales de acuerdos entre las y los maestros y los gobiernos a nivel de las entidades federativas y del federal. Pero acabar con esos espacios, contribuyó a beneficiar a los núcleos conservadores en educación. Una alianza se fortalece cuando sus actores crecen en poder y al concentrar el poder en la SEP, la alianza se desequilibra en favor de esta dependencia. Se crea una alianza más poderosa, pero más centralizada. Así, la Ley mencionada trae una fuerte inclinación a la centralización y la verticalidad del sistema, y, además, adoptando un tono y una orientación conservadoras.

Y esto en la nueva educación o nueva escuela mexicana, aparece como una tendencia a confinar y limitar la acción de los maestros y maestras. Así, como en los tiempos de la reforma de Peña Nieto, ahora durante la 4T la evaluación no es un proceso que surja de las comunidades escolares y los colectivos de maestros a nivel de escuela, y que tenga como referente del perfil de maestras y maestros, la vida comunitaria local, la zona y entidad federativa. Incluso en el nuevo marco legal desaparece un procedimiento de evaluación vigente (aunque no se aplicaba) durante el sexenio anterior que se acercaba a esta descripción en los artículos 15-20 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (ya derogada). Con esa desaparición es claro que no se quiere promover la evaluación asentada en la región y comunidad y teniendo en cuenta las peculiaridades e identidad regional y local para de ahí hacer el diagnóstico de cómo van las y los niños y jóvenes, cómo va la escuela, y poder así definir y demandar los apoyos necesarios. Sin este componente comunitario, local y la referencia a la situación de la escuela, a la zona, región y entidad federativa, un sistema de evaluación diagnóstica vertical atiende casi inevitablemente a establecer perfiles únicos y remedios también únicos a nivel nacional que se constituyen en una forma de control y borramiento de las características individuales y grupales del docente y contribuye así a crear recetas únicas para un país muy diverso.

También en esa lógica se mantienen firmes los muy neoliberales “estímulos e incentivos” individualizantes y generadores de perniciosos y documentados efectos. Lo único nuevo y más propagandístico que real es que se promete que se entregarán al magisterio que actúe “como agente de transformación social” (LGSCMM, Art.8, IV).

Por otro lado, en lo que se refiere a tener en cuenta los proyectos locales de educación alternativa que generan las y los maestros en diversas regiones del país —iniciativas

a las que el candidato López Obrador en Guelatao (mayo 2018) se comprometió a apoyar— hay que decir que la nueva propuesta educativa los minimiza y hasta no deja de recordarles que están fuera de la ley. Los minimiza porque en la LGSCMM la única referencia que se hace a ellos es tan críptica que se puede argumentar que ni siquiera se refiere a ellos. Así, el Art.23 de la Ley General de Educación habla de que “la Secretaría (SEP) considerará la opinión de los gobiernos de los Estados... y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos regional y locales” (Subrayado nuestro). Pero —como diciendo—, ‘nada de ilusiones democráticas’, ahí mismo se dice que “la Secretaría *determinará* (ella sola) los planes y programas de estudio aplicables y *obligatorios* en toda la República Mexicana...” (Subrayado nuestro). Y ciertamente, a pesar de que como candidato AMLO se expresó laudatoriamente del PTEO, formalmente este ni siquiera ahora está reconocido por la SEP, ni la legislación prevé que estos proyectos puedan ser revalidados.

Es decir, con este artículo, las maestras y maestros de Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Chiapas y los espacios alternativos en otras entidades, no ganan algo especial —cualquier ciudadano puede ofrecer opiniones—, pero al recalcar que el único educador posible es el gobierno, tampoco se les reconoce validez como real opción educativa. Y peor aún, se les reduce al mismo valor e importancia que tiene alguna asociación civil o una Organización No Gubernamental (ONG), pues el artículo habla de considerar también la opinión de “los actores sociales involucrados en la educación”. Una descripción tan amplia que hasta ahí cabe Mexicanos Primero. Así, paradójicamente, estos espacios quedan en peores condiciones a las que estaban antes.

Con esto, y como ya lo hemos dicho anteriormente, se dibuja un proyecto más conservador de la educación, muy ajeno a lo que debería haber sido un ejercicio de progresiva democracia, respeto a derechos, participación intensa y decisiva de actores, creadora de conocimiento amplio y emancipador, independiente del poder político y económico, y nacional por ser construida a partir de sus regiones y comunidades. Es decir, la otra visión de la educación a la que no quisieron convocar ni una SEP temerosa ni tampoco una presidencia que optó finalmente por no partir de la transformación de la educación para cambiar al país. De ahí que el cambio educativo será muy limitado.

Aparte de esta perspectiva que no se adoptó y de los mencionados puntos concretos, en conjunto, la nueva LGSCMM es sumamente problemática porque contiene una

combinación letal para las aspiraciones de derechos plenos y democracia de las y los trabajadores de la educación. ¿Por qué? Porque por un lado encontramos un masivo fortalecimiento de las competencias y facultades de la autoridad y, por otro, como ya se señalaba, una sensible disminución de los espacios de poder a nivel federal y sobre todo estatal. La única aparente ganancia tangible del magisterio en esta nueva Ley está en el artículo 35 que dice que “se asignarán las plazas a los egresados de las escuelas normales públicas, de la UPN y de los Centros de Actualización del Magisterio...” (Art. 35 LGSCMM). Pero queda totalmente en manos de la autoridad educativa la definición del número de plazas que estarán disponibles, los requisitos, los criterios de evaluación, el diseño de la evaluación misma y la calificación de resultados. Llegada la necesidad, con todo esto último fácilmente pueden crearse barreras invisibles que permitan hacer a un lado a un número importante de los egresados de las normales y optar por otros aspirantes. Eso explicaría por qué no se habla de garantía, pero sí de “prioridad” (Art. 40, LGSCMM) que puede significar que si entre los egresados de normales no hay candidatos viables —quedan libres muchas plazas y lo de “viable lo definen las autoridades al diseñar los exámenes— otros podrán ser incorporados. A los egresados normalistas se les dio “prioridad” se puede decir, pero no cumplieron con el perfil establecido y no pasan.

El carácter excepcionalmente unilateral e ilimitado en favor de las autoridades aparece si se ve el conjunto. Lo primero que destaca de la LGSCMM es la vastedad del territorio que expresamente se establece que está exclusivamente a cargo de la autoridad, nada de bilateralidad o acuerdos. Todos los procedimientos, requisitos, criterios y la función misma de evaluación para la selección, promoción, estímulos, reconocimientos, de los maestros —más de un millón de ellos—, quedan incluidos como territorio de la autoridad. Se ocupa también la Ley de la selección de directivos a nivel escuela, cambio de adscripción, desde preescolar hasta la educación media superior. Como se explicaba anteriormente, los 107 artículos y 24 transitorios de la Ley del Sistema es un contenedor repleto de cientos de facultades, atribuciones, competencias y facultades en manos de las autoridades. Se trata de procedimientos y criterios que corresponde determinar exclusivamente a las autoridades federales, estatales y a la USICAMM, sin ninguna participación significativa de alguna representación sindical.

De hecho, como se comentaba, a la representación sindical sólo se le menciona en cuatro ocasiones (Arts. 42, VI; 57, III; 66 y 90). Y aparece como muda, limitada a ser

mera observadora, pues ni siquiera se prevé que pueden en alguna forma intervenir en defensa de los intereses y derechos de los trabajadores. En los primeros tres artículos mencionados, la participación de la representación de los trabajadores se reduce a esta presencia muda en una mesa tripartita donde se dan a conocer ya los resultados de algún proceso que involucre a los trabajadores. No se prevé que puedan conocer siquiera los criterios, exámenes, requisitos o algo relacionado con los procesos, y tampoco se dice que pueden interponer recurso u observación alguna y, en la mesa, de entrada, ya están en minoría. En el cuarto caso (artículo 90) se dice que cuando la SEP diseñe reglas para el cambio de centro de trabajo “se contemplarán los términos de la participación de las representaciones sindicales para garantizar los derechos y las prestaciones laborales” pero, se agrega, “en términos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la demás normatividad aplicable”. Una pesada lápida.

Por otro lado, en respuesta a las repetidas demandas del magisterio en el sentido de que se les dejara de considerar como ‘trabajadores de excepción’ fuera de la protección del artículo 123 constitucional, la respuesta —digna de participar en un evento de prestidigitación— aparece en el transitorio 22 de esa misma Ley. Ahí dice que las “relaciones laborales de los trabajadores al servicio de la educación que, al momento de entrada de esta Ley, se rigen por el artículo 123 Constitucional Apartado A o B, según corresponda, se mantendrán en esos términos de conformidad con lo dispuesto en el artículo 16 transitorio del Decreto” que reformó la Constitución.

Ese decreto, sin embargo, publicado el 15 de mayo de 2019 —como se transcribe en nota al calce¹— dice dos cosas: que los trabajadores de la educación quedan en el Apartado B del 123 constitucional, pero también, quedan obligados a sujetarse a la LGSCMM (que incluye la Unidad del Sistema de la Carrera de las Maestras y Maestros, USICAMM). Es decir, su situación de “trabajadores de excepción” ahora formalmente y por escrito se define como tal. Ni siquiera están bajo el amparo de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado Reglamentaria del Apdo. B del 123 constitucional. Su horizonte legal queda reducido a la LGSCMM y otras leyes secundarias y, como veíamos, ese es

¹ “Décimo Sexto. Con la entrada en vigor de las presentes disposiciones, los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación se regirán por el artículo 123 Constitucional Apartado B. Con fundamento en este Decreto, la admisión, promoción y reconocimiento se regirán por la Ley Reglamentaria del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, prevaleciendo siempre la rectoría del Estado”.

un desierto, una ausencia total de disposiciones que otorguen derechos y protección a los trabajadores.

Esa USICAMM, en concreto, es una réplica de lo que era el INEE. De tal manera que, si bien es cierto que ya hoy no está en juego el despido de la profesora o el profesor, sí está en cuestión algo que puede considerarse igualmente problemático: la calidad de vida y de trabajo que tendrá de ahora en adelante la profesora o profesor, privados de derechos laborales tan elementales como el de una defensa eficaz. El maestro y la maestra será lo que queda después de que le caiga encima este masivo y pesado bloque de centenares de funciones.

En la educación superior y autónoma

La educación superior y en particular la autónoma que como resultado de la reforma de la 4T también tiene una nueva legislación –la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021)– no escapó de la tendencia a fortalecer la centralización del poder, con una diferencia explicable pero llamativa: no sólo se fortalece el poder central a nivel nacional, vía la SEP, sino también se le da un respaldo muy importante a los grupos de poder, verdaderos cacicazgos en algunas universidades e instituciones públicas. A diferencia del panorama en educación básica donde, pese a la dispersión que provocó la percepción de que con la llegada de López Obrador ‘todo se iba a resolver’, la CNTE no dejó de estar pendiente y crítica de las ominosas señales que se enviaban desde la SEP, en la educación superior la dispersión de los sindicatos y la individualización de los académicos es tan profunda que la resistencia se ha sustituido por una apatía sistémica. Y también ahí fue distinto el juego de influencias y grupos en torno a la modificación del tercero constitucional. Gracias a que algunas sesiones fueron televisadas, fue posible ver cómo los diputados y senadores del PAN, sobre todo, desplegaban una intensa actividad respecto de la ley sobre educación básica y la correspondiente a superior, cayendo en grupo sobre algún diputado o senador renuente a aprobar el borrador. Evidentemente, la definición que había hecho MORENA en los hechos a favor del PAN hizo que las votaciones fueran casi por unanimidad.

Y cuando la Cámara abrió el debate público, esa actividad de acoso a los pocos disidentes se dio también respecto de los académicos que trabajaron con la CNTE. Llegaban y se sentaban a los lados de los profesores y lo acosaban con argumentos prácticamente sin dejar siquiera hablar al que había sido escogido como blanco o al que calculaban

podían, si no convencer, por lo menos silenciar. En cambio, en lo que se refiere a la fracción X (diez) sobre educación superior, era obvio que el asunto se discutía en otro ámbito. Hablando con los legisladores, éstos eran mucho más reservados en el tema de la educación superior.

Atando cabos, la conclusión a la que llegaron algunos conocedores fue que en el tema del nivel superior, ahí la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tuvo un papel preponderante, y su visión y posturas vinieron a crear una sinergia conservadora con la SEP. Hay que recordar que la ANUIES fue clave para discutir y acordar la introducción de medidas –como la evaluación, acreditación, restricción de la matrícula– que interactuaron con gobiernos –de Zedillo, sobre todo– interesados en promover la agenda universitaria neoliberal, siendo su documento fundamental el texto ya citado de *La educación superior para el siglo XXI*. En ese terreno, en los años noventa, la resistencia la encabezaron los estudiantes y cerró con la huelga UNAM. En ese periodo y en esa huelga, se dieron las batallas decisivas y la resistencia de los jóvenes consiguió después de nueve meses mantener la gratuidad en la UNAM, pero aunque consiguió que esa institución se desvinculara del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), no pudo hacer que se diera un paso más allá y se eliminara el uso de los exámenes de selección. Tampoco pudo hacer que se descartaran las acreditaciones, ni otras muchas medidas de corte neoliberal. Por eso en la educación superior ya no hubo batallas, sólo reclamos aislados, impotentes para cambiar una alianza de hecho y de derecho –el de la Ley– construida entre la SEP y la ANUIES.

El resultado de ese pacto se vuelve tangible y puede ilustrarse en cuatro elementos principales de la Ley mencionada.

El derecho a la educación superior a discreción del poder universitario

Las declaraciones de López Obrador durante la campaña y todavía en Guelatao posteriormente, debieron alarmar a los rectores de la ANUIES. Su postura de eliminar los exámenes de selección y nombrando específicamente al examen de la Ciudad de México, y pronunciándose a favor del pase automático como existe en la UNAM, provocaron una subterránea y muy fuerte reacción de los rectores y de sus defensores. Tan fuerte, que los exámenes de selección no se tocaron ni en las universidades ni –lo más llamativo– en ninguna de las instituciones de educación superior depen-

dientes del gobierno. Allí, se puede decir que la ANUIES “dobló” al presidente (a menos de que este en realidad nunca pensara dar ese paso). Porque lo que quedó en la LGES es una joya para los directivos universitarios o institucionales. En efecto, en el artículo 4 de la Ley mencionada, a la letra se dice que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a la educación superior con tal de que hayan concluido exitosamente el nivel previo de bachillerato y –viene luego la frase clave– “y cumplan con los requisitos que establezcan las instituciones de educación superior”. Y los requisitos los determinan discrecionalmente las autoridades individuales o colegiadas (rector o consejo universitario) y puesto que –a pesar de que se demandó encarecidamente a los legisladores– estos, argumentando una autoridad superior desde la SEP, se negaron a acotar siquiera esa discrecionalidad. Con la Ley, los directivos tienen ahora un poder de vida o muerte académica sobre cientos de miles de jóvenes. Un requisito como este puede hacer muy difícil el ingreso para determinada clase social (porque da paso libre a exámenes que discriminan por razón de la clase social), pero otro más sensible al derecho humano puede abrir al menos un poco más la puerta. *Le droit ce moi*, el derecho soy yo, pueden decir ahora los dirigentes.

El derecho a la gratuidad

Si para que los directivos aceptaran que se estableciera el derecho a la educación en el nivel superior la fórmula consistió en establecer que en cada institución serían las autoridades las que determinarían en qué consiste el derecho a la educación, en el terreno de la gratuidad ocurrió algo semejante: se aceptó en la Ley que los directivos pudieran condicionar el derecho a la gratuidad. Exigieron –y lograron– que sólo habría gratuidad si el Estado pagaba a las instituciones el equivalente a las colegiaturas de todos sus estudiantes². Es una fórmula muy peculiar porque si, por ejemplo, se instruye a las universidades que deben construir accesos a los edificios también para las personas con algún problema de movilidad (silla de ruedas, por ejemplo) esos costos los paga la institución. De hecho, hasta ahora no han señalado que crearán todos los accesos

² “Gratuidad [se llama] a las acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de educación superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, en los programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, así como para fortalecer la situación financiera de las mismas, ante la disminución de ingresos que se observe derivado de la implementación de la gratuidad” (Art. 6, VIII, LGES).

necesarios siempre y cuando el gobierno se responsabilice del financiamiento. Y así en otros muchos aspectos. El elemento más importante de este planteamiento, sin embargo, es que así, las instituciones y sus directivos quedan liberados del mandato constitucional de la gratuidad. Ya no es a ellas a quienes debe exigirse el cumplimiento, sino al Estado.

A favor de la industria de la evaluación

El artículo 58 de la LGES plantea que

“el sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua. En dicho sistema participarán, conforme a la normatividad que se expida al respecto, las autoridades educativas de la Federación y las entidades federativas, representantes de las autoridades institucionales de los subsistemas de educación superior del país, así como representantes de las organizaciones e instancias que llevan a cabo procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de educación superior. En el sistema de evaluación y acreditación las instituciones públicas de educación superior con autonomía constitucional y legal tendrán una participación compatible con el contenido de los principios de la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus leyes orgánicas y demás normas aplicables.”

En suma, lo que aquí tenemos es una legalización general de todas las actividades de evaluación que la universidad disponga realizar o someterse a ellas. La gran ventaja que ofrece esto a las directivas institucionales es que se legaliza la intervención desde una agencia, empresa u organismo generalmente privados, a juicio de las autoridades. En efecto, ahí se plantea que estas intervenciones se harán en compatibilidad con el mandato de autonomía que señala la fracción VII del 3º constitucional. Y quien determina que dicha intervención es compatible es finamente la representación de la universidad, la rectoría o el consejo universitario. Por otro lado, las evaluaciones que considera prudente autorizar, por ser independientes, externas e incluso privadas, representan un valioso argumento para subordinar a núcleos académicos que planteen, por ejemplo, algún programa de estudios que pueda considerarse demasiado innovador. Así, son un instrumento de contención

externo, un árbitro que finalmente será llamado a evaluar según quiera la dirección de la institución.

La legalización del comercio del conocimiento

La LGES en el artículo 67 fracción X señala que “las instituciones públicas de educación superior, con apoyo de la Secretaría, podrán llevar a cabo programas y acciones para incrementar sus recursos, así como ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento, sin menoscabo del principio constitucional de gratuidad en los términos establecidos en la presente Ley (...). De esta manera se legaliza la tendencia –fortalecida sobre todo con la llegada de las políticas privatizadoras de los años noventa– a la comercialización de los servicios universitarios y de instituciones de educación superior. Corporaciones internacionales, grandes empresas mexicanas, algunas de la mediana industria, gobiernos y dependencias públicas descubrieron en esa época –impulsadas por el libre comercio– que las instituciones mexicanas tenían prácticamente el monopolio de la investigación en el país. Y que a cambio de un poco de fama –“ya estamos en la industria aeroespacial”–, y muchas veces gratuitamente, las instituciones públicas podían encargarse de proyectos relacionados con el mejoramiento de equipo militar extranjero. Descubrieron que la universidad pública estaba incluso dispuesta a destinar parte de sus instalaciones y de sus equipos de investigadores en forma permanente, y no solo en forma gratuita, sino permitiendo que la empresa cobrara a estudiantes y académicos por los cursos que impartía sobre tecnología avanzada de automatización. Instituciones como la UNAM, UAM, IPN y otras como la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guadalajara tienen ya importantes inversiones nacionales y extranjeras en este terreno. Al mismo tiempo, la apertura de la universidad al comercio de conocimiento ha propiciado que ni la industria mexicana ni la extranjera en el país dedique recursos a crear su propia infraestructura. Prefieren el subsidio que representa la universidad o institución pública mexicana que, aunque cobre por sus servicios, sus precios son sumamente competitivos.

La ley viene a dar entonces un importante respaldo a un proceso de despojo de la infraestructura que podría dedicarse a la generación de ciencia y tecnología que requieren las clases mayoritarias, y no el “desarrollo”, vocable que oculta el apoyo a grandes trasnacionales y grupos depredadores como el agroindustrial, maquilador y minero. El

impacto en las instituciones es también visible: se fortalecen los grupos tecnócratas como los hegemónicos, se constituye una fuente de ingresos extraordinarios con destino a grupos o rubros institucionales poco transparentes. Así, los grupos hegemónicos en las universidades tienden a ser aquellos de ingeniería, ciencias básicas o administración, los que suelen tener una visión más bien rígida y eficientista de la institución, muy lejana a una interpretación amplia del sentido de la autonomía, de la participación estudiantil y de los trabajadores, del papel de la universidad en los contextos sociales y de la relación con el Estado. Una universidad muy distinta a la que necesita el país.

Garantía de intocabilidad

La LGES viene a ser la más significativa donación que el Estado ha hecho, no tanto a la universidad autónoma, sino a los grupos hegemónicos que la dirigen a nivel de cada institución, a la ANUIES y a distintas entidades: empresas, asociaciones, gobiernos que resultan beneficiados con los cambios en la LGES. Pero el colofón es que esa entrega múltiple viene acompañada de una garantía legal de la que no habrá marcha atrás, a menos de que el mismo grupo en un momento dado considere que no le conviene cerrarse totalmente a hacer algunos cambios menores o cosméticos. Dicha garantía se encuentra medio visible en el tercer párrafo del artículo 2 de la Ley, que dice lo siguiente: “cualquier iniciativa o reforma a las leyes orgánicas referidas en este artículo deberá contar con los resultados de una consulta previa, libre e informada a su comunidad universitaria, a los órganos de gobierno competentes de la universidad o institución de educación superior a la que la ley otorga autonomía, y deberá contar con una respuesta explícita de su máximo órgano de gobierno colegiado.” Suena democrático, pero esta disposición no impide la intervención decisiva de las autoridades institucionales. Hay que tener en cuenta que nada de lo que la Ley dice obliga a la autoridad universitaria a realizar la consulta o a hacerla en determinado tiempo o de manera tal que todos puedan ser consultados. Pero, además, suponiendo que la consulta se organiza, todavía los dirigentes de la universidad autónoma pueden cabildar eficazmente, presionar, “tirar línea” o a hacer una propaganda masiva que sugiera a las decenas de miles de estudiantes y miles de trabajadores que la mejor opción es no hacer cambio alguno. Si esto fracasa, todavía queda un último baluarte: la historia, que nos habla de las pocas veces que en un siglo los órganos de gobierno

colegiados universitarios o su máximo órgano de gobierno han desautorizado al rector o rectora. El temor a que un voto crítico venga a desestabilizar y comprometer a la casa de estudios y a que se abra una distancia con el gobernador o las cúpulas locales o federales es frecuentemente usado para convencer de no ir en contra del rector, por buena que sea la propuesta de cambio.

Coordinación universal

¿A cambio de qué todas estas concesiones? Aquí sostenemos, primero, la hipótesis de que, desde el Estado, y en particular desde la 4T, hay un propósito detrás de esta generosidad. Y, segundo, que, por lo general, viniendo del Estado, su tendencia es a crear, mantener o fortalecer el control sobre estos espacios independientes. Además, tercero, que es un control que tiene una finalidad, y en el caso de las universidades e instituciones de educación superior, puede ser tan elemental como que no generen conflictos o, en el otro extremo, que hagan una contribución masiva y estratégica a un proyecto de nación que siempre, implícita o explícitamente, también anima a los gobiernos y al Estado mismo. Formación de cuadros, formación de una opinión pública ilustrada y morigerada, formación de núcleos de empresas u organizaciones que contribuyan a ese proyecto. Y lo mismo con la investigación y la difusión u extensión. La universidad es un polo importantísimo de conocimiento y de este depende cada vez más el desarrollo económico, el ejercicio mismo del poder del Estado y el bienestar de las poblaciones. Todos elementos claves.

Y en concordancia con lo anterior, en el artículo 51 de la Ley se plantea que “el desarrollo de la educación superior... se realizará mediante la coordinación y programación estratégica... entre las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios, con la participación activa de las autoridades y comunidades académicas de las instituciones de educación superior.” Es decir, plantea que debe haber una relación al más alto nivel y en infinidad de aspectos.

Por su parte, el Art. 52 establece las bases materiales para que ese propósito no quede en mera declaración. Así, se crea “el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [que] será un órgano colegiado de interlocución, deliberación, consulta y consenso para acordar las acciones y estrategias del desarrollo de la educación superior” en esta relación. Aparte del hecho de que a este Consejo Nacional lo integran por igual representantes

de todas las instituciones de educación superior arriba mencionadas, todas quedan, de ahora en adelante, bajo la coordinación principal de la SEP. Así lo dice el mismo artículo al referirse a la integración del Consejo “I. La persona titular de la Secretaría de Educación Pública, *quien lo coordinará*; II. La persona titular de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría; III. La persona titular del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; IV. Las autoridades educativas locales en materia de educación superior...”. Es decir, una coordinación formalmente a cargo de la SEP y una conducción a cargo de un equipo de autoridades claves.

Cuál va a ser el papel que en concreto jugará este Consejo y cuáles las implicaciones y consecuencias que traerá es algo que se verá con el tiempo, pero lo que sí se puede ver ya desde ahora es que se trata de una estructura que da toda la ventaja al control por parte del gobierno sobre la educación superior.

Conclusión

Es claro que el actual es un momento muy importante por decisivo en la historia de la educación mexicana. Y, como se desprende del análisis, es también claro que no está dándose un paso en dirección a una mayor participación y democracia; al contrario, tiene profundos rasgos de control gubernamental a lo largo y ancho de su creación y definición legal. Pero lo que queda por verse es si el grado de sujeción que los creadores de esta estructura general imprimieron a la educación no viene a ser profundamente contraproducente, porque si la apuesta al control no funciona, lo que tendremos será un improductivo futuro de inquietudes, tensiones, rebeliones y conflictos. Consideramos que, sobre todo viniendo de la 4T y de López Obrador, debió adoptarse un esquema distinto, mucho más participativo, flexible y local; generador de flujos de conocimiento creativo y vital para el desarrollo de una nación que cronológicamente dejó atrás un siglo de crisis política y que requeriría de una perspectiva mucho más abierta y flexible donde todos y todas, también grupos, regiones y pueblos puedan cohabitar de manera plural y respetuosa.

Referencias

Aboites, H. (septiembre-diciembre de 2022). *Cien años de violencia de Estado contra estudiantes y maestros en*

- México. Revista *Korpus*, 2022. Volumen II, Número 6. México. Recuperado de (<https://korpus21.cmq.edu.mx/index.php/ohtli/article/view/112>).
- Anónimo (8 de octubre, 2018) “Revientan foro sobre reforma educativa”. *El Dictamen*, Acapulco, Gro. Recuperado de (<https://www.eldictamen.mx/nacional/revientan-foro-sobre-reforma-educativa/>).
- Anónimo (14 de marzo de 2019). “*La Razón*”. Diario Ciudad de México.
- Anónimo (28 de octubre de 2019). Forbes. Recuperado de (<https://www.forbes.com.mx/graue-contra-de-propuesta-de-amlo-para-eliminar-el-examen-de-admision-en-la-unam/28/10/2019>)
- ANUIES (ed.) (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Cámara de Diputados. LXV Legislatura (21 de noviembre de 2018). Comunicación Social. Nota 826. Recuperado de (<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/es/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2018/Noviembre/21/826-Afirma-Moctezuma-Barragan-que-nuevo-acuerdo-educativo-de-Lopez-Obrador-tendran-dos-ejes-calidad-y-equidad>).
- González Escárcega, O. (31 de julio de 2019) “Piden a AMLO modificar exámenes de ingreso a educación superior”. *Forbes Staff*. Recuperado de (<https://www.forbes.com.mx/piden-a-amlo-modificar-examenes-de-ingreso-a-educacion-superior/>).
- López Obrador, A. M. (12 de mayo de 2018). “Presenta AMLO 10 Compromisos por la educación”. Recuperado de <https://www.mugsnoticias.com.mx/noticias-del-dia/presenta-amlo-10...> En video, recuperado de (<https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>).
- López Obrador, A. M. (2019). Memorandum. Ciudad de México: Presidencia de la República. Recuperado de <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2019/05/Memora%CC%81ndum-16-abril-2019-Segob-sep-shcp-1.pdf>
- López Ponce, J. (01 de octubre de 2019). “AMLO se pronuncia contra los exámenes de admisión en la UNAM”. Recuperado de (<https://www.milenio.com/politica/amlo-se-pronuncia-contra-examenes-de-admision-en-unam>)
- Monroy, J. (24 de julio de 2019). “AMLO dice no tener confianza en organismos internacionales”. *El Economista Diario*. Tomado de (<https://www.economista.com.mx/economia/AMLO-dice-no-tener-confianza-en-organismos-internacionales-20190723-0162.html>).
- Ocaranza, C. y Balderas, R. (03 de diciembre de 2019). “*Televisa y TV Azteca beneficiadas con publicidad oficial por AMLO*”. PODER. Recuperado de (<https://poderlatam.org/2019/12/televisa-y-tv-azteca-beneficiadas-por-la-publicidad-oficial-con-amlo/>)
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2021). Recuperado de (<https://embamex.sre.gob.mx/eua/index.php/es/2016-04-09-20-40-51/2016-04-09-20-43-13>)
- Senado de la República. (12 de diciembre de 2018). “Iniciativa de reforma al artículo 3º constitucional. Ejecutivo Federal”. Recuperado de (<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4301>).
- (2ª. Ed.) (2019). *La medida de una nación. Historia de los primeros años de la evaluación en México, 2012-2019*. México: Ítaca, CLACSO, UAM.
- (01 de octubre de 2019). “AMLO está a favor de eliminar examen de admisión a bachillerato”. Ciudad de México: El Economista Diario.



Novedad editorial

VIOLENCIAS Y FEMINISMOS DESAFÍOS ACTUALES



Patricia Ravelo Blancas
Montserrat Bosch Heras
(Coordinadoras)

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco,
Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

La lucha del magisterio en tiempos de la 4T

Pedro Hernández Morales*

Los desafíos que enfrenta la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en los terrenos laboral, educativo, sindical y de seguridad social por los cambios y reformas emprendidas por el presidente Andrés Manuel López Obrador y, sobre todo, ante la falta de interlocución durante los dos últimos años con el Ejecutivo federal tras un periodo donde se desarrollaron 18 mesas de diálogo en Palacio Nacional con el presidente, la suspensión parcial en el resarcimiento de los daños de la reforma educativa peñista y la implantación una “nueva” reforma educativa denominada *Nueva Escuela Mexicana*, requiere la mayor inteligencia y la activación contundente de su estrategia de *movilización-negociación-movilización*.

“La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas. Sea la gratitud del pueblo que se educa el árbol protector, en las tempestades y las lluvias, de los hombres que hoy les hacen tanto bien. Hombres recogerá quien siembre escuelas”

JOSÉ MARTÍ

Introducción

L@s maestr@s en las últimas 4 décadas nos hemos organizado en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que es la representación democrática de l@s maestr@s al interior del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), sindicato vertical y corporativo que ostenta la representación institucional. Al interior, la corriente democrática nos denomi-

* Profesor de Educación Primaria, director de la Escuela Primaria “Centaurus del Norte”, Secretario General de la Sección 9 Democrática SNTE-CNTE.

namos *Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación*. Desde hace 4 décadas estamos en una lucha permanente bajo tres ejes principales que son: la democratización del SNTE, la democratización de la educación y la democratización del país. Estos tres ejes nos han llevado en 43 años, a una lucha constante por democratizar al Sindicato, por defender los derechos de las y los trabajadores de la educación, por lograr mejores condiciones de vida y de trabajo y contribuir de manera importante a la democracia en nuestro país. En esta etapa, varias son las demandas que nos siguen agrupando. Una muy importante es lograr la estabilidad en el empleo,

que significa que la inmensa mayoría de maestr@s estén basificados, no tengan una situación de inestabilidad laboral, que implica tener subcontratos, interinatos o situaciones que no les permite tener estabilidad laboral. Esto se vuelve una demanda principal.

En lo que va de este gobierno autollamado de la Cuarta Transformación, una preocupación muy importante es lograr una verdadera transformación educativa. Veníamos de una lucha que significó un costo muy alto contra la Reforma Educativa de Peña Nieto y ahora vemos que, si bien se eliminaron algunos aspectos punitivos, sobre todo en la evaluación de permanencia de l@s docentes, en

marzo-abril, 2023

El Cotidiano 238 • 23

lo general se mantienen varios aspectos que combatimos en el anterior sexenio.

Es decir, ahora hay una Reforma Educativa a la que se le han cambiado algunos conceptos, pero que en esencia sigue llevándonos a una situación de excepción laboral. Nosotros/as como trabajadores/as de la educación pertenecemos al apartado B del artículo 123 constitucional, y pareciera que estamos en un apartado C, es decir, en una excepción donde se conculcan varios de nuestros derechos, como es el de la basificación.

En los últimos 4 años la lucha ha sido por lograr una interlocución con el Poder Ejecutivo Federal. Veníamos de 18 reuniones con el presidente durante 2019 y 2020; en algunas reuniones habíamos avanzado en resarcir los daños de la reforma educativa de Peña Nieto, pero desde diciembre del 2020 está prácticamente detenida.

Durante la pandemia de Covid-19, la Coordinadora ha dado una lucha, a pesar de la difícil situación de confinamiento obligatorio. Nosotros hemos dicho que los derechos no están en “cuarentena”; y que tendríamos que salvaguardar las conquistas históricas que había logrado el magisterio.

Los compromisos de campaña

En el *Encuentro nacional con maestros democráticos*, en Guelatao de Juárez, Oaxaca, el 12 de mayo de 2018, el entonces candidato presidencial, Andrés Manuel López Obrador presentó 10 compromisos por la educación en México, señalando el fortalecimiento de la “educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles escolares”, así como alimentación en todas las escuelas, becas a estudiantes, suspender cuotas para mantenimiento e invertir en infraestructura educativa e internet gratuito. Comprometiéndose, además, a “cancelar la mal llamada reforma educativa y hacer uso de las facultades del ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas de las que ha sido objeto el magisterio nacional” (López, 12 de mayo de 2018).

Estos anuncios fueron muy bien recibidos por el magisterio y se reflejó en un caudal de votos para el candidato presidencial.

El inicio del gobierno de la 4T

El 1° de diciembre de 2018 tomó posesión de la presidencia de la República López Obrador, generando grandes expectativas en la población. Inicia con grandes anuncios de cambio y caracteriza a su gobierno como el de la 4ª

Transformación en la historia del país, equiparándolo a las etapas de la Independencia, Reforma y Revolución.

Nombra secretario de Educación a Esteban Moctezuma, que había sido presidente de la Fundación Azteca y miembro del PRI y secretario de Gobernación y de Desarrollo Social con Ernesto Zedillo.

En su periodo se concreta la reforma a los artículos 3°, 31 y 73 constitucionales el 25 de abril de 2019 y se aprueba la reforma a las leyes secundarias el 20 de septiembre de 2019:

- Ley General de Educación.
- Ley Reglamentaria sobre Mejora Continua de la Educación.
- Ley General del Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros.

También le tocó enfrentar la pandemia de Covid-19 que llevó al cierre de las escuelas a escala mundial; presentando la estrategia de *Aprende en Casa*, apoyándose en las televisoras para “continuar” con la educación. Dura en el cargo hasta el 15 de febrero de 2021 cuando es propuesto por el presidente como Embajador en Estados Unidos y Delfina Gómez es nombrada secretaria de educación, misma que se mantiene en el cargo hasta el 1° de septiembre de 2022 para irse de precandidata a gobernadora del Estado de México.

El gatopardismo educativo de la 4T

Como bien señaló Luis Hernández Navarro, “pese a la promesa presidencial de abrogar la norma parida por el Pacto por México, muchos de los cambios introducidos en la nueva propuesta de reforma educativa en relación con la anterior son cosméticos. En cuestiones nodales hay una continuidad básica en ambas reformas” (Hernández, 19 de marzo de 2019).

La Reforma Educativa impuesta por Peña Nieto y los neoliberales, estableció un régimen de excepción en perjuicio del magisterio al incluir en el artículo tercero las bases normativas que dieron pauta a una legislación laboral que modificó las condiciones de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de las/los maestras. En la vía de los hechos, el magisterio fue desconocido como sujeto de derecho laboral, dado que se impuso un régimen de excepción que conculcó de facto los derechos constitucionales en materia laboral, sin que hubiese ocurrido ningún proceso legislativo que abrogara todo o partes del artículo 123 apartado B. La iniciativa que el presidente

de la República, Andrés Manuel López Obrador, envió al Congreso para modificar el artículo 3° constitucional, mantiene dicho régimen de excepción, aun y cuando se incluyan algunas modificaciones.

La demanda central de la CNTE es que del artículo 3° se excluyera todo lo que se refiere al ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los maestros y maestras, y en general todo contenido de carácter laboral. Que todo lo que implica la relación laboral se contemplara en el artículo 123 apartado B. En su momento, señalábamos que el diferendo con el gobierno federal y los legisladores no era por el control de las plazas ni por demandas o intereses particulares; la defensa de la educación pública nos llevó nuevamente a la movilización en las calles.

¡Abrogación sí, simulación no!

La iniciativa que envió el presidente Andrés Manuel López Obrador el 12 de diciembre de 2018 al Congreso fue modificada en el proyecto de decreto aprobado por las comisiones unidas de Educación y de Puntos Constitucionales el 27 de marzo de 2019, como producto de la negociación con los partidos del pacto reeditado (PRI, PAN, PRD, MC) para alcanzar los votos necesarios para su aprobación; así, una minoría le impone su visión e intereses a una supuesta mayoría legislativa (Morena). La intención fue devolverle a los que perdieron las elecciones el primero de julio de 2018 un 'nuevo acuerdo educativo' que significa que la reforma educativa neoliberal de 2013 es reeditada, maquillada y con pilón. Esta reforma da continuidad al proyecto educativo neoliberal de la derecha, reforzado nuevamente por la intervención de los empresarios y sus organismos (Mexicanos Primero) y la excelente relación del titular de la SEP con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

El proyecto de decreto con el que se reformaron los artículos 3°, 31° y 73° constitucionales, no resolvió la abrogación de la reforma educativa anterior, mantiene en esencia la contrarreforma de Peña Nieto, aun y cuando sustituye el concepto de calidad por el de excelencia, sigue en la lógica empresarial del *máximo logro de aprendizaje de los educandos*.

En el dictamen, se eliminó el objetivo central de la iniciativa de AMLO: el bienestar de las personas, además de omitir que la educación busca el pleno desarrollo de sus potencialidades. Se desdibuja la proclamada gratuidad, pues no obliga al Estado a distribuir los recursos de manera equitativa, es decir aportando más donde se requiere.

Tampoco señaló la necesidad de destinar 12 por ciento del PIB a educación como recomienda la Unesco.

Significó una pérdida, una regresión sustancial en los derechos de l@s maestr@s y jóvenes. El derecho a la educación superior se reduce porque queda sujeto a que se cumpla con los requisitos dispuestos por las instituciones; es decir, continuará el examen de selección como requisito para el ingreso.

Si bien apunta que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, no definió las políticas de financiamiento y autonomía necesarios para su fortalecimiento, a sus egresados se les sigue imponiendo un examen de selección para el ingreso a la docencia; el Estado forma a sus maestr@s, pero no los contrata.

Aunque AMLO manifestó en campaña que la reforma de 2013 era en realidad laboral, ahora se insistió en colocar en un régimen laboral de excepción a l@s docentes, anotando en el Art.16 transitorio que 'los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación se regirán por el artículo 123 constitucional apartado B pero, que la admisión, promoción y reconocimiento se regirán por la ley reglamentaria del Sistema para la Carrera de Maestros', dejando abierta la puerta para que en una ley secundaria se decidan temas que van contra los derechos laborales básicos.

A las y los docentes se les reconoce sólo como agentes del proceso educativo y no como profesionales de la educación con plenos derechos; y se acentúan los procesos administrativos para la admisión, promoción y reconocimiento. Con el argumento del interés superior de las/los niños y jóvenes, en el acceso y permanencia en los servicios educativos se vulneran los derechos de l@s trabajadores/as de la educación.

Al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) lo sustituyó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) caracterizándolo como un nuevo organismo público, descentralizado y con autonomía técnica; pero retomó toda su estructura y se mantuvo la idea de un espacio privado al que se otorgaron funciones estratégicas, como la de emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados del aprendizaje, la mejora de las escuelas y establecer los criterios para avalar qué instancias privadas entran al negocio de la certificación; cuando esas funciones y responsabilidades son facultades de la SEP.

El Art. 3° constitucional debe ser un artículo esencialmente filosófico, educativo y pedagógico; y que constituya

el proyecto educativo de una nación que aspira a una plena independencia. Por tanto, este artículo a reformar no debió continuar significando un régimen de excepción laboral, como lo plantea al definir el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Para abrogar verdaderamente la reforma educativa es necesario derogar en su totalidad las modificaciones al 3° y 73° constitucional, que los partidos del *Pacto por México* aprobaron en 2013; así como cancelar sus programas, modelos, acciones, presupuestos, normas, instituciones y prácticas vigentes en el Sistema Educativo Nacional.

Como señaló la CNTE el 2 de febrero de 2019, en su posicionamiento ante la iniciativa: se deben

resarcir todos los daños ocasionados por la implementación de la reforma educativa: abrogación... reinstalación de l@s docentes cesados, suspensión inmediata de los procesos de evaluación punitiva, se garantice la plaza automática a l@s egresados de las escuelas normales públicas, sea detenida la aplicación del nuevo modelo educativo, por una educación con pertinencia cultural y verdadera participación de las/los trabajadores de la educación en su construcción, así como dar solución a las demandas económicas y salariales no resueltas; además de la libertad de todos los presos políticos, cancelación de todo proceso jurídico, penal, laboral y administrativo derivado de la implementación de las reformas estructurales (Hernández, 30 de marzo de 2019).

El regreso a actividades presenciales

Con la pandemia enfrentamos una falta de estrategia integral de la SEP para la atención oportuna a las y los estudiantes. La respuesta de l@s maestr@s fue continuar con los procesos educativos, aún sin el apoyo de las autoridades educativas.

La educación no se detuvo, una nueva educación democrática, emancipadora y alternativa se abrió paso en medio de esta crisis agravada por la pandemia de Covid-19. Maestras y maestros nos negamos a regresar a la normalidad de un capitalismo devastador de la naturaleza, de relaciones de desigualdad y explotación que nos llevó a esta crisis (Oropeza, 2021).

Afirmamos que se ha mantenido el trabajo constante con l@s alumn@s aún durante la pandemia. El 7 de junio de 2022 se pretendió regresar a clases y nosotros señalamos que aún no había condiciones. Eso llevó a una discusión fuerte, sobre todo mediática, y finalmente como se decidió que las comunidades escolares definieran si era posible, la

mayoría de las escuelas no volvieron a clases el 7 de junio. Algunas que lo hicieron, y específicamente las particulares, tuvieron desafortunadamente contagios (incluso de niñ@s y de adolescentes) y eso llevó a que volvieran a cerrarse. En agosto de 2022 la Ciudad de México se encontraba en semáforo naranja, que significa que estábamos en alto riesgo de contagios; y fue poco responsable que el 30 de agosto se regresara a clases, independientemente de que tuviéramos o no las condiciones en las escuelas. Nos parecía que habría que esperar la evolución del semáforo epidemiológico y cómo se avanzaba en los niveles de vacunación, si habían mejorado las condiciones en las escuelas y atendido las carencias que presentaban, por ejemplo, si se contaba con agua potable, además de una revisión de los protocolos a seguir. Nos parecía que había la necesidad de que l@s maestr@s, junto con las autoridades educativas, definiéramos cómo sería ese regreso presencial a clases; sin embargo, quedó en ese momento un largo trecho que recorrer, esperábamos que no fuera una imposición, como lo fue, y se atendiera el principio básico de garantizar la vida y la salud de niñ@s y adolescentes, de maestr@s, de madres y padres de familia; y en general de las comunidades educativas.

Nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la educación básica

Precipitadamente, a finales de enero del 2022, la Secretaría de Educación Pública (SEP) convocó selectivamente a funcionarios en las entidades y a algunos docentes a “debatir” en asambleas documentos que circularon en el espacio virtual bajo la denominación *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*.

Al arranque de las *Asambleas de análisis del plan y programas de estudio para el diseño de los nuevos libros de texto gratuito para la educación básica*, el 31 de enero 2022 en Veracruz, quedó claro que solo fueron una simulación que buscaba legitimar nuevamente una reforma educativa donde l@s docentes sólo son considerados como ejecutores.

Este nuevo marco curricular y los planes de estudio para la educación básica propuestos por la SEP en ese periodo, eran y son un proyecto inacabado, con planteamientos pedagógicos ambiguos y problemas serios para aterrizarlos en las aulas; además de que se presentaron a destiempo, pues fue en el último tercio del actual gobierno, y si se pretendía su implementación en el ciclo escolar 2022-2023, no contemplaba la urgente profesionalización y actualización a docentes en servicio, ni la formación inicial de l@s futur@s maestr@s.

Esta situación confirmó que este gobierno no tiene un proyecto educativo para una verdadera transformación y la llamada Nueva Escuela Mexicana solo era y es una enunciación sin sustento pedagógico.

Este gobierno, pese a su promesa de campaña de cancelar la reforma educativa peñista, solo eliminó la evaluación punitiva de permanencia de l@s docentes y mantiene una política neoliberal del sistema de estímulos salariales docentes con base en la meritocracia, expresada en los lineamientos del Sistema para la carrera de las maestras y maestros (SICAMM) y su unidad administrativa (USICAMM), que incluyó un taller de moral cristiana en el catálogo de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica para el ciclo 2022-2023 para docentes y técnico docentes, violentando el principio constitucional de laicidad en la educación pública.

Cumplir con el calendario escolar contra viento y marea

Llegó julio de 2022 con sus aguaceros y un inalcanzable cierre del ciclo escolar 2021-2022, previsto por la SEP para el 28 de julio con la idea de que más días de clases impactarían en elevar la “calidad” educativa y superarían el rezago escolar acrecentado con la pandemia; aunque para el 25 de junio 14 entidades habían anunciado adelantar la culminación del ciclo escolar argumentando razones climatológicas (altas temperaturas, huracanes o inundaciones), así como el incremento de contagios de Covid-19.

Debido a lo anterior, se “sostiene” por la SEP y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) y contra toda lógica pedagógica, el alargamiento en la culminación del ciclo escolar, sin considerar el cansancio, agotamiento y estrés de alumn@s y docentes; y habiendo solicitado calificaciones desde el 14 de junio (descarga administrativa), lo que disminuyó la asistencia; además del incremento en los contagios por Covid-19 de estudiantes, maestr@s y sus familias. Así, una de nuestras demandas fue la culminación del ciclo escolar 2021-2022 después de la entrega de evaluaciones.

De igual forma, el calendario escolar 2022-2023 considera 190 días de clase, iniciando el 29 de agosto de 2022 y concluyendo el 26 de julio de 2023; incluyendo 3 talleres intensivos de formación continua para docentes sobre los nuevos planes y programas de estudio: 1 taller intensivo con presencia de alumn@s; 13 sesiones de Consejo Técnico Escolar y el taller intensivo de formación continua para

docentes sobre los nuevos planes y programas de estudio; 2 periodos vacacionales, en diciembre 2022 y abril 2023; 2 días de descarga administrativa; 3 periodos de entrega de evaluaciones y 8 suspensiones de labores, es decir, no son sólo los 190 días de clase con l@s alumn@s, se agregan 27 días más de actividades para l@s docentes.

Demandamos en ese momento se consultara a las y los trabajadores de la educación para el establecimiento del calendario escolar para el ciclo escolar 2022-2023, acorde con el contexto y con fundamentos pedagógicos y no empresariales, donde se considere a las/los docentes como profesionales de la educación que requieren de apoyos formativos, psicológicos, económicos, profesionales y también de días de descanso; además de un calendario que favoreciera la convivencia familiar de estudiantes y su derecho a la recreación y el descanso físico y mental.

Inicio ciclo escolar 2022-2023

Iniciamos labores en un contexto social que presentaba nuevos retos educativos, de carácter sanitario y grandes esperanzas, en medio de una grave crisis económica estructural que afectaba fundamentalmente la vida y la situación de l@s trabajadores.

En este marco, se anuncia la llegada a la Secretaría de Educación Pública de una nueva titular: Leticia Ramírez Amaya, significando el tercer nombramiento y la poca importancia que en este gobierno se le ha dado a la educación.

Consideramos que todavía hay muchos pendientes ocasionados por el incumplimiento de los acuerdos del ejecutivo federal con la CNTE, a los que se suman más problemas generados por la continuidad de una política de excepción laboral con la aplicación del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras (SICAMM).

Es necesario que estemos muy atentos ante la presentación del nuevo Plan de Estudios 2022, que ha sido anunciado por el Gobierno Federal; que su piloteo se realice con el mayor rigor metodológico, que su contenido y propósitos se centren en los genuinos intereses de los estudiantes, maestr@s y madres y padres de familia, promoviendo su más activa participación, desde las distintas realidades económicas y socioculturales de nuestro país.

En distintas zonas de nuestro país, incluyendo la Ciudad de México, los maestr@s democráticos de la CNTE, contamos con proyectos de educación alternativa y emancipadora, que son el resultado de esfuerzos colectivos desde la diversidad de las comunidades educativas. Estamos com-

prometidos ética, profesional e históricamente a seguirlos construyendo al lado de nuestr@s estudiantes, madres/ padres de familia y maestr@s mexicanos.

Tercera titular de la SEP

El 15 de agosto del 2022, el presidente de la República Andrés Manuel López Obrador, en su acostumbrada “mañanera” presentó a Leticia Ramírez Amaya, como nueva secretaria de Educación. Ostentadamente, manifestó que era de una fidelidad y confianza incuestionable –requisito indispensable–; poco importaba que la recién designada, como sus antecesores, tuviera escasa relación con el magisterio y un gran desconocimiento de la problemática educativa nacional.

Además, mencionó, levantando la voz, que era profesora y que fue dirigente del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El tercer relevo en la SEP en lo que va de la administración obradorista confirma el desprecio por la Educación. Leticia Ramírez entra en relevo de Delfina Gómez, que se va de candidata a gobernadora del Estado de México.

Tiene el objetivo central de dar continuidad a un proyecto comprometido con la reforma educativa neoliberal. Lo que importa es profundizar en el proyecto de la “Nueva Escuela Mexicana” contraria diametralmente a la escuela pública.

Con la maniobra mediática de AMLO, algunos medios afirmaron que la SEP estaría en manos de la CNTE, así como la USICAMM y que cuenta con algunos diputados. Rechazamos categóricamente estas aseveraciones, apoyados en nuestro principio de “independencia ideológica del gobierno, de los partidos políticos y de los charros del SNTE”; por lo que reiteramos enfáticamente que la CNTE no tiene representación legislativa, cargo de gobierno o puesto de elección popular.

Desde nuestra perspectiva, la supuesta reforma educativa de la actual administración es un conjunto de medidas arbitrarias que siguen golpeando a quienes hemos defendido la educación pública, laica y gratuita y al normalismo: las maestras y los maestros. En realidad, lo que molesta a los empresarios y al gobierno en turno, es que las maestras y los maestros no nos hemos prestado al juego de engañar al pueblo; y, al contrario, pugnamos constantemente por la mejoría de las condiciones de vida y trabajo del pueblo mexicano y en particular por las condiciones de vida, salud y educación de las hijas y los hijos de las/los trabajadoras.

Proponemos una evaluación integral del sistema educativo nacional, es decir evaluar objetivamente todo lo que tenga que ver con educación para detectar cómo mejorar:

- El aprovechamiento de nuestr@s alumn@s, el funcionamiento de las escuelas, los sistemas de formación y preparación de docentes.
- Los sistemas de becas y la protección de estudiantes en condiciones de riesgo por cuestiones de salud, alimentación, seguridad, geografía y traslado.
- Cómo transformar la administración educativa, la relación de la escuela y la comunidad con madres/padres de familia.
- Cómo lograr la profesionalización del magisterio y acabar con los cotos de poder y la venta de plazas, es decir, cómo terminar con los abusos del cártel del SNTE.

En fin, tantos años de abandono de la educación han generado muchos temas, espacios, momentos, estructuras y condiciones humanas que deben ser evaluadas mediante un proceso integral y sistemático para una verdadera transformación educativa.

Los soldados intelectuales de la 4T: SNTE

En el discurso de campaña del actual presidente se hablaba de lograr la democracia en los sindicatos. Consideramos que esto debe ser básicamente una tarea de las y los trabajadores, no esperamos que el gobierno nos resuelva esa parte, pero sí que posibilite algunas condiciones básicas para que el ejercicio democrático pueda realizarse. El presidente en su momento habló de un “piso parejo”, es decir, que tanto la SNTE, la dirigencia formal del Comité Ejecutivo Nacional y la disidencia, que es como llaman a la Coordinadora, tuviéramos las mismas condiciones en cuanto al acceso a las cuotas sindicales y a los comisionados sindicales. Nosotros como CNTE hemos ejercido la representación de l@s trabajadores de la educación con la legitimidad de las bases. La “representación institucional” la ostenta el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato, que basa su poder en dos premisas fundamentales: una es en la relación estrecha con los gobiernos en turno, y otra, el poder económico que le genera disponer arbitrariamente de las cuotas sindicales de un millón y medio de trabajadores/as de la educación. No hay una rendición de cuentas ni una claridad de cómo se utilizan estas cuotas sindicales e invariablemente a todos los trabajadores/as cada quincena

se nos descuenta el 1% de nuestro salario. A las representaciones democráticas que estamos en distintas secciones, no se nos entrega ninguna parte de esas cuotas sindicales y esto dificulta hacer el trabajo de representación de las y los docentes.

Nos parece que aún falta mucho en este periodo de la Cuarta Transformación, pues los cambios se han quedado solamente en el discurso: como la Reforma Laboral que quedó a medias permitiendo que en los sindicatos el control corporativo se siga dando, como es en el caso del SNTE por parte de la dirigencia formal que ha estado ahí muchísimos años.

Actualmente Alfonso Cepeda es el secretario general del SNTE, antes Juan Díaz de la Torre, y antes que ellos Elba Esther Gordillo. Hay una larga historia de cacicazgos al interior del Sindicato y una permanencia de líderes que han querido ostentarse como vitalicios. Juan Díaz de la Torre fue eliminado al inicio de este gobierno, pero quedó para cubrirle las espaldas Alfonso Cepeda. Aún hay un camino largo por recorrer en la democratización de los sindicatos y particularmente del SNTE. Hay signos alentadores como el reciente nombramiento de un nuevo comité ejecutivo en la sección 22 de Oaxaca, encabezado por Yenny Araceli Pérez Martínez y la renovación en la sección 7 de Chiapas, bastiones de la CNTE con amplia participación de miles de trabajadores/as de la educación (Hernández, 06 de diciembre de 2022).

Con la firma de los convenios 87 y 98 de la Organización Internacional del trabajo y las recomendaciones del Tratado de Libre Comercio entre México, Canadá y Estados Unidos (T-MCE), se aprueba una nueva ley laboral en mayo de 2019. La ley obliga a todos los sindicatos del país a hacer las reformas en sus estatutos para garantizar el voto personal, directo, secreto e intransferible.

El Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE en lugar de convocar a un Congreso Nacional que modifique los estatutos (facultad exclusiva del congreso), aprueba un reglamento de elecciones de directivas seccionales: ilegal, antidemocrático, excluyente y de sometimiento al magisterio. Los estatutos son la norma de mayor jerarquía dentro del SNTE, sin embargo, aquí el reglamento enmienda ilegalmente al estatuto.

El CEN del SNTE no cumple con su obligación de adecuar las normas sindicales para apegarse a la legislación laboral y la constitución, todo esto con el aval de los responsables de salvaguardar la ley, el Tribunal de Conciliación y Arbitraje, la Secretaría del Trabajo y el Gobierno Federal de la 4T.

El reglamento de elecciones de directivas seccionales actual es *ilegal*, porque no puede estar por encima de los estatutos; es *antidemocrático*, porque deja fuera de toda posibilidad de ser parte dirigente al 99% de los agremiados, pues establece como requisito haber sido miembro de seccionales anteriores para poder ser parte de una nueva dirigencia; también es *excluyente* porque el Comité Ejecutivo Nacional se apropia de todo el proceso: emiten la convocatoria, validan planillas, nombran mesas electorales, designan a todos los que intervienen (hasta a los que trasladan las urnas), manejan el padrón, en fin, todo. La emisión de convocatoria, debe ser al menos 15 días antes de la elección y además es de sometimiento, porque ningún recurso de inconformidad o de queja, tiene efecto, ni en la Secretaría del Trabajo, ni en el Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje y mucho menos en las instancias del SNTE (Hernández, 15 de octubre de 2022).

Las demandas de la CNTE hacia el gobierno de la 4T.

Los maestros/as del país aglutinados en la CNTE, no compartimos, incluso condenamos, la actitud golpista de la derecha recalcitrante a la que hemos enfrentado en todos los espacios durante la existencia de nuestra Coordinadora. Por ello llamamos a un profundo y fraterno debate sobre qué modelo educativo nacional requiere nuestro país y ratificamos nuestro compromiso de seguir luchando en defensa de la Educación Pública, por una educación para la vida y emancipadora, por la defensa irrestricta de los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación. Las demandas principales en este periodo son:

1. Cumplimiento de los acuerdos signados por el presidente con la CNTE y reactivación de la mesa de diálogo entre el ejecutivo y la CNTE.
2. Abrogación total de la reforma educativa.
3. Reinstalación de todas y todos los cesados del país por luchar en defensa de la educación pública.
4. Justicia a l@s compañer@s asesinados y reprimidos, castigo a los culpables materiales e intelectuales y reparación integral de los daños, liberación de l@s pres@s polític@s, cierre de los procesos judiciales y las carpetas de investigación; restitución de derechos.
5. Presentación de los 43 Normalistas de Ayotzinapa y de todos los desaparecidos por luchar, así como castigo a los culpables intelectuales y materiales.

6. Una real profesionalización del magisterio, el financiamiento adecuado de la educación, la conducción democrática de la misma y la orientación científica y socialmente progresista que plantea el espíritu original del artículo Tercero Constitucional.
7. Resolución de las incidencias administrativas y laborales que han conculcado derechos de l@s trabajadores de la educación. No a la excepción laboral con la aplicación del SICAMM.
8. Democracia sindical real y profunda. Fuera charros del SNTE. No a un reglamento para elecciones de directivas sindicales a modo. La CNTE exige al gobierno respeto y reconocimiento a sus instancias sindicales y estructuras elegidas en nuestros procesos democráticos.
9. Que se suprima el uso de la Unidad de Medida y Actualización (UMA) para el cálculo de pensiones y mejores condiciones en servicios de Salud y Seguridad Social.
10. Continuación del programa de basificación para tod@s los trabajadores/as de la educación.

La hora del magisterio

El pasado 17 de diciembre del 2022, la CNTE celebró 43 años de existencia en Chilpancingo, Guerrero. En ese lapso ha enfrentado reformas educativas que buscaron conformar cambios profundos en la educación pública y su privatización, estrategias para su aniquilación o *cooptación*. No sólo resistió “el vendaval neoliberal”, como expresó el actual presidente, sino que construyó alternativas de organización sindical y propuestas educativas que han desarrollado una educación emancipadora en comunidades y regiones a lo largo y ancho del país.

En el sexenio peñista la CNTE enfrentó una guerra contra el magisterio que dejó una cauda de asesinados, presos, cesados, descuentos y la aplicación de una reforma que no era educativa, sino laboral y administrativa para mejorar el control sobre las y los trabajadores de la educación. La CNTE desarrolló una resistencia política, jurídica y pedagógica; las oleadas de movilización se sucedieron una tras otra e impactaron en amplias capas del magisterio nacional, generando una interlocución con el pueblo y sectores importantes de la academia y de los medios, pese al control estatal (Hernández, 22 de noviembre de 2021).

La reforma educativa fracasó por la desobediencia del magisterio a someterse a un régimen de excepción laboral. El actual mandatario prometió en campaña cancelar la “mal llamada reforma educativa” y concitó apoyos importantes

del magisterio que respaldó su candidatura. A su arribo al gobierno, con bombo y platillo anunció una iniciativa para derogar la reforma “educativa” anterior que, si bien eliminó la evaluación punitiva para la permanencia de l@s docentes en el servicio educativo, perfeccionó el control para el acceso a la docencia al imponer la llamada Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y su unidad administrativa, la USICAMM, que se ha convertido en verdugo al aplicar disposiciones que han afectado el ingreso a la docencia de normalistas y negado la continuidad de quienes ya habían ingresado al servicio docente, recreando un sistema de excepción laboral.

La CNTE tiene enfrente la posibilidad de convertirse nuevamente en la caja de resonancia de las luchas de resistencia que se mantienen en el territorio ante una política de devastación de recursos, personas y culturas.

Su papel es la defensa de los derechos laborales, la mejora de las condiciones de trabajo y el imperativo de avanzar autónomamente en sus proyectos educativos, y consolidar sus estructuras y prácticas sindicales democráticas, así como enfrentar al *charrismo* sindical, que, de estar en la lona, ahora ha empezado a levantar cabeza, de la mano de autoridades educativas y laborales.

En el terreno de las alianzas, la CNTE debe tejer fino respaldando las luchas que no han tenido respuesta del gobierno, a los pueblos y comunidades que han sido afectados con los megaproyectos y políticas que privilegian a los consorcios y transnacionales, rebasando lo gremial y emprendiendo jornadas amplias de información y movilización. La CNTE puede ser la articulación de la verdadera transformación de una sociedad que tiene aspiraciones de cambio. La apuesta, como en sus orígenes, sigue siendo la democratización de los sindicatos, de la educación y del país y es necesaria la autocrítica y la construcción de otros paradigmas. Nuevas batallas se avizoran, el presente es de lucha, el futuro es nuestro.

Participación de los maestros y maestras en las luchas sociales

Históricamente los maestros y maestras han sido actores importantes en las luchas sociales de este país. Tanto en la guerra de Independencia, la de Reforma y de la Revolución, hubo maestros/as destacados en esas luchas, precursores intelectuales, como Otilio Montaña, a quien se le atribuye parte de la redacción del Plan de Ayala de Zapata, y al final l@s maestros han sido intelectuales del pueblo, en el mejor

sentido de proveer a las capas populares de elementos importantes de cultura, conocimiento de leyes incluso, y eso ha ayudado a que los procesos sociales en nuestro país avancen. Es decir, que el papel de las y los maestros ha sido muy importante en los movimientos sociales en este país; y en las últimas décadas l@s maestr@s de la CNTE hemos participado en otras luchas importantes. Cada vez que hay alguna movilización importante por derechos básicos, de salud, el derecho a la vida, al agua, al territorio, encontramos maestr@s participando ahí desde sus comunidades.

Han sido importantes las figuras que nosotr@s reivindicamos en nuestro logotipo, aparecen cuatro maestros que en los años más recientes han sido muy significativos en la lucha del pueblo mexicano: están Arturo Gámiz, Genaro Vázquez, Lucio Cabañas y el profesor Misael Núñez Acosta. Los cuatro en su momento fueron muy importantes en la lucha del pueblo y representan al maestro/a comprometido, militante, que se involucra con las luchas del pueblo. La CNTE ha hecho esfuerzos importantes de unidad con otros sectores; ha impulsado coordinadoras y frentes de masas para enfrentar los estragos de la crisis capitalista. Con la pandemia y sus secuelas, seguimos contribuyendo a los procesos de unidad importantes, donde buscamos que, en fechas importantes, como el 1° de mayo, confluyamos distintos sindicatos independientes, democráticos y de lucha. Pero también los días 26 de cada mes la CNTE impulsa la reivindicación de la aparición con vida de nuestros compañeros de Ayotzinapa. Y así podemos ir revisando y expresando en cada una de las luchas importantes en este país la participación ejemplar de l@s maestr@s.

Como escribió Louise Michel, maestra y combatiente en la Comuna de París: “La tarea de los maestros, esos soldados oscuros de la civilización, es dar al pueblo los medios intelectuales para rebelarse” (citado en Gallegos, 2017: 140).



Coedición

UAM-Xochimilco

Ediciones Eón



De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

Referencias

- Gallegos, C. N. (2017). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, L. (19 de marzo de 2019). “Educación, gatopardismo legislativo”. Diario La Jornada. México. Ciudad de México. Recuperado de (<https://www.jornada.com.mx/2019/03/19/opinion/017a2pol>).
- Hernández, P. (30 de marzo de 2019). “¡Abrogación sí, simulación no!”. Diario La Jornada. México. Ciudad de México. Recuperado de (<https://www.jornada.com.mx/2019/03/30/opinion/015a1pol>).
- Hernández, L. (06 de diciembre de 2022). “Yenny Pérez servir es su misión”. Diario La Jornada. México. Ciudad de México. Recuperado de (<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/12/06/politica/yenny-perez-servir-es-su-mision/>).
- Hernández, L. (15 de octubre de 2022). “Intervención en el Foro Democratización del SNTE convocado por la CNTE el 15 de octubre de 2022”. Recuperado de (https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1125979228124505).
- Hernández, P. (22 de noviembre de 2021). “La hora del magisterio”. Diario La Jornada. México, Ciudad de México. Recuperado de (<https://www.jornada.com.mx/2021/11/22/opinion/022a2pol>).
- López, A. M. (12 de mayo de 2018). “10 compromisos por la educación en México”. Diario La Jornada. México, D.F. Recuperado de (<https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/>).
- Oropeza, D. (ed.) (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en pandemia*. México. Brigada para Leer en Libertad. Recuperado de (<https://brigadaparaleenlibertad.com/libro/docentes-de-a-pie-ensenar-en-lapandemia>).

NOVEDAD EDITORIAL

CELIA
MONTES
MONTAÑEZ



LA PEDAGOGÍA DE LA NACIÓN

INTERPRETACIONES DE LA INDEPENDENCIA EN LOS LIBROS
DE TEXTO DE HISTORIA DE MÉXICO

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Marco curricular para la nueva escuela mexicana: un análisis crítico

Teresita Garduño Rubio*

La propuesta de la Nueva Escuela Mexicana fue considerada durante los primeros 4 años del actual sexenio como una promesa vacía. Fue hasta agosto de 2022 que la secretaria de Educación en turno firmó el Acuerdo en el que se presentaba el nuevo Plan y Programa de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria. Poco a poco se difundieron “documentos de trabajo” que intentaban aclarar algunos puntos. A la fecha siguen muchas interrogantes abiertas, confusiones, contradicciones y complejidades que se presentan en este artículo, en el que también se comentan algunas estrategias azarosas de la SEP para la formación del magisterio en la nueva propuesta, evidenciando una falta de coordinación en los equipos de diseño curricular y quienes dirigen la operación de esta, imponiendo de manera vertical tareas para “una escuela emancipadora” desde una Secretaría heterónoma.

Punto de partida: Una promesa de cambio de la ley que se diluyó

El 16 de agosto de 2022, la entonces secretaria de Educación de nuestro país, Delfina Gómez Álvarez, firmó el Acuerdo 14/08/22 por el que se estableció el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

El anexo de dicho Acuerdo señala que la Nueva Escuela Mexicana tiene como fundamento el artículo 3º, cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfo-

* Directora y maestra de la Escuela Activa Paidós.

que de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.

En correlación con lo anterior, el artículo 11 de la Ley General de Educación establece que

“El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”.

El presente artículo tiene por objetivo mostrar un panorama de algunas de las implicaciones de la propuesta oficial. Al respecto, cabe señalar que, para la elaboración de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, se partió de la modificación del Artículo 3º Consti-

tucional, resuelta a partir de la participación en un Parlamento Abierto que tuvo fallas estructurales en cuanto a la toma de nota de las múltiples aportaciones de especialistas, docentes y público en general, que advertían la necesidad de cambios sustanciales en la Ley; dichas aportaciones no fueron tomadas en cuenta. Una de ellas fue la insistencia de que el concepto de calidad fuera eliminado debido a sus implicaciones desde una visión estandarizada, competitiva, conductista y medible de la educación, alineada a los principios de la OCDE y del Banco Mundial. Es verdad que dicho término fue eliminado, pero se sustituyó por el de “excelencia”, que conduce al mismo significado, ya que refiere el proceso educativo como un objeto con posibilidad de medirse

comparativamente por los logros de las y los educandos. Otro aspecto contradictorio en dicha ley que parecía dejar fuera la Reforma punitiva de Peña Nieto fue la condición laboral del magisterio que no logró ser integrada al artículo 123 Constitucional para que las y los docentes gozaran de los beneficios que corresponden a la clase trabajadora. El funcionamiento de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), muestra que dicha reforma no logró cambiar la situación laboral, eliminando únicamente la situación punitiva.

A partir de esas premisas, me permito compartir mi análisis del Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana, señalando coincidencias en la perspectiva planteada, así como aspectos débiles, inciertos o inconsistentes, ambigüedades y obstáculos epistemológicos advertidos en dicho documento, así como en su operación en las escuelas.

Coincidencias

El documento “Marco Curricular para la Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2022). enuncia principios que, si bien pudieron estar enunciados en leyes, acuerdos y posiblemente hasta en libros de texto, no habían formado parte de la estructura general de un programa educativo nacional, tales como los que se enuncian a continuación:

Énfasis en la responsabilidad de la escuela en su defensa de la dignidad humana, los derechos humanos y la justicia social. El documento orienta a la escuela a educar para el presente, para que no sólo se conozcan los elementos de una vida digna como la buena alimentación, sino que se pase a la acción, se combata la discriminación, se promueva la participación, se enfatice en la vida en comunidad, se luche contra la carencia de agua, es decir, en una educación para el presente y para las necesidades reales de las personas. Se opone el documento a la formación del capital humano para nutrir el mercado laboral, reconociendo la necesidad de formar niñas, niños y adolescentes felices.

Entre los elementos centrales de la política curricular, se plantea el derecho a la educación, que implica el derecho a la vida, a la paz, a la igualdad, al desarrollo, al bienestar individual y colectivo, a la dignidad, a la diversidad lingüística, sexual, de género, la integridad personal y la protección de sus emociones. Es decir, *una educación donde se ejerzan los derechos.*

Es necesario reconocer como una aportación central de dicho plan, la propuesta de impulsar los proyectos

escolares, mismos que propician el trabajo colegiado, la escucha de los intereses estudiantiles y comunitarios, la concreción de los aprendizajes, el trabajo interdisciplinario, la cooperación familia-escuela y equipo docente, la visión crítica sobre las necesidades de la comunidad escolar y la autonomía para la toma de decisiones. El trabajo por proyectos desarrollado hasta la fecha por docentes democráticos ha dado una tonalidad a cada escuela y permite la consolidación de las fortalezas de cada sujeto que forma la comunidad, así como el apoyo mutuo en aquellos aspectos donde existan debilidades. Este rasgo permite oponerse de manera frontal a la escuela homogénea, aceptando de entrada, la idea de la diversidad. Esto es muy importante y promueve la creación pedagógica autónoma.

Coincidente con el punto anterior, sobre proyectos y trabajo interdisciplinario, se plantea la integración curricular, que permite la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana, lo que implica un reconocimiento de la realidad, un trabajo colegiado y una construcción democrática.

La asamblea escolar se adivina entre sus propuestas no explícitas para que las y los estudiantes construyan sus reglas y códigos para una perspectiva más democrática del trabajo de la escuela. Esa práctica escolar propuesta por Freinet sigue viva hasta la actualidad y marca la diferencia para un clima participativo y democrático en las escuelas. El autogobierno de la escuela permite luchar contra las desigualdades y por una justicia social. Se plantea la necesidad de la existencia de principios democráticos para regir la organización, prácticas y políticas de la escuela y para ejercer una ciudadanía crítica.

Proponen un diálogo continuo entre la escuela y las familias para generar espacios de cooperación, comunicación respetuosa y constructiva. La pandemia enfatizó en la importancia de dicho vínculo y abrió una nueva comprensión del hecho educativo. Continuar fortaleciendo estas relaciones es un elemento positivo para la educación.

El señalamiento de la vinculación de la pandemia con diversos factores que han atentado contra el medio ambiente es pertinente y permite la toma de conciencia del impacto de la deforestación, de la cría industrial de animales, de los agronegocios, del deterioro del suelo por minería e industrias de extracción. Tomar conciencia de estos factores es vital para el presente y el futuro de la salud personal, social y planetaria. Sin embargo, para darle más fuerza, hubiera sido importante que se planteara como un eje transversal.

Coincidencias sí, pero no totales...

Revisando varias veces el citado marco curricular, se encuentran ideas fragmentadas, desvinculadas o inconclusas, las cuales se comentan a continuación.

Educación para la emancipación

Se parte de reconocer al estudiante como un sujeto de derechos y en ese sentido se ubica por vez primera en programas de estudio, una educación para la emancipación. Aquí habría que señalar que dicha emancipación no queda contextualizada. En el sentido de Freire, dicha emancipación estaría encaminada a liberar a los sujetos de los modelos culturales que los limitan, que los esclavizan, tales como pensarse en menores de edad sin voz ni voto, poseedores de una subcultura no legitimada, envueltos en un modelo patriarcal dominante al que no se pueden oponer ni en casa, ni en la escuela, sumidos en un medio que los desvaloriza por ser menores de edad, pobres, mujeres, indígenas, afrodescendientes, discapacitados, homosexuales, ignorantes de ciertos modelos culturales, entre otras características y condiciones.

Sin embargo, cuando el documento trata de aclarar cómo emancipar, su propuesta es confusa y señala que la emancipación se logra aprendiendo conocimientos tradicionales sobre el cuidado de la alimentación y salud, o relacionando el aprendizaje de las matemáticas con el cuidado del campo. No hay que confundir, esto último se refiere a una escuela vivencial, una escuela donde se aprende y practica el conocimiento de manera simultánea; lo cual es pertinente. Una escuela que busca realizar la lectura del mundo, como lo señala Freire, antes de la lectura de la palabra.

Pero lo anterior no es la emancipación. Para emancipar, según el mismo Freire, se requiere una legitimación de la cultura del sujeto, que le permita a la vez construir una visión crítica sobre la misma para que pueda sobreponerse a los modelos de dominio de la cultura neoliberal patriarcal que parten de la negación de los valores intrínsecos de las personas.

La emancipación implica que las y los docentes asuman una relación horizontal con el estudiantado para permitirles tomar conciencia de su propia cultura y a partir de ahí propiciar los mecanismos para desarrollarla y transformarla. Es decir, aceptar que no son poseedores de la verdad absoluta y que el estudiantado tiene conocimientos válidos sobre su propia realidad.

La escuela, en general, funciona como un espacio de poder docente sobre el alumnado que es visto como menor, como infantes (sin voz) ignorantes del saber docente que debe ser transmitido. La emancipación implica liberarse de dicha relación para que así todas y todos aprendan: estudiantes y docentes. Cuando se establece este espacio de igualdad en el proceso, las y los estudiantes se sienten impulsados a descubrir y actuar sobre los objetos de conocimiento, lo que propiciará verdaderos aprendizajes.

Equidad de género

El marco curricular pone énfasis en la necesidad urgente de transformación de comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad para dar prioridad al respeto a la vida y a los derechos humanos. Es aquí donde toma fuerza el concepto de emancipación y descolonización para que la escuela ofrezca de forma prioritaria un espacio de justicia y respeto a las niñas, a las mujeres, a las personas de origen indígena o personas con discapacidad.

También plantean *que se resignifiquen los valores, creencias y prácticas que:*

...reducen la participación de la mujer en la sociedad al cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos por la sociedad patriarcal tradicional. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 106)

Un ejemplo de esas prácticas es la negación de permisos de ausencia a las madres por enfermedad de los hijos e hijas, la contratación sólo a mujeres solteras o sin hijas e hijos, o el cuestionamiento por la forma de hablar o de vestir.

Un reconocimiento por la integración de la equidad de género a los ejes y por señalar la necesidad de replantear los contenidos de las ciencias, artes y humanidades en relación con dicha equidad. Es encomiable insistir en educar una masculinidad respetuosa y responsable. Sin embargo, faltan ejemplos al respecto. Aunque incluyen hacia el final algunos muy ilustrativos como:

desmitificando que el lenguaje masculino es neutro si se trata del estudio de la lengua; del conocimiento del cuerpo, si se trata de biología; del contenido sexista, racista o machista en las propuestas literarias; visibilizar el papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el

contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia música; plantear problemas, porcentajes, gráficas donde los enunciados visibilicen realidades concretas de la diversidad sexual o de género. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 108)

Se podría agregar la necesidad de incluir datos sobre la presencia de mujeres como profesionistas, de madres solteras o solas con hijos y con economía precaria, la persistencia de violaciones, abusos y acosos y los obstáculos burocráticos par que esos delitos no se castiguen. Su propuesta subraya que:

Ahí la importancia de establecer un eje articulador de igualdad de género que visibilice los intereses, necesidades y prioridades de las niñas de la misma manera que son considerados los niños, a partir de la diversidad de los grupos de mujeres y hombres en la sociedad. Este eje propicia un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y humanidades en los que prevalecen paradigmas de verdad y universalización que desconocen la igualdad entre hombres y mujeres, sobre todo niñas y adolescentes pobres, indígenas y afrodescendientes. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 106)

Cabe señalar que si no se proponen estrategias para visibilizar los intereses, necesidades y prioridades de las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres en general y no se muestra cómo en los contenidos de ciencias y humanidades se desconoce la igualdad entre mujeres y hombres, será difícil que este eje se convierta en estructural en la escuela. Las acciones posibles atraviesan todo el ámbito escolar: la decisión sobre uniformes o ropa para festivales; la asignación de tareas; los parámetros para el peinado; los estereotipos sociales sobre “lo femenino”; los mecanismos para denunciar el lenguaje que ofende o hiere a las niñas y adolescentes. Cabe aclarar que para que eso suceda en la escuela, autoridades y docentes deben tener el convencimiento de que es una urgencia social para que las niñas, adolescentes, jóvenes y en general, las mujeres se sientan en una sociedad que las respeta, las oye y las protege, en la que no están en riesgo permanente y sus denuncias son escuchadas, atendidas y satisfechas en un espacio de justicia social.

Otro aspecto señalado en cuanto a la equidad de género se refiere a “*replantear los valores, creencias y prácticas en el perfil de egreso de la educación básica, para incrementar la participación de la mujer en la sociedad y no reducirla al*

cumplimiento de parámetros institucionales de rendimiento y productividad establecidos por la sociedad patriarcal tradicional”. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 105)

Ante el señalamiento anterior surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de estrategias se proponen para la transformación de esa sociedad patriarcal? ¿Cómo rebasar el ámbito de la escuela y propiciar cambios en la estructura familiar? ¿Se trata sólo de replantear valores o de una revolución de género que instale un nuevo orden?

En el perfil mencionado proponen: que las y los adolescentes: “*Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación*”. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 85)

Es posible que las y los adolescentes hayan tomado conciencia de la necesidad de la igualdad entre hombres y mujeres, pero ¿cómo ejercen su capacidad de acción y autonomía para vivir una vida libre de violencia y discriminación en un contexto donde la violencia sexual y los feminicidios no son castigados? ¿Qué herramientas concretas proponen para lograrlo, sin considerar que los modelos machistas y patriarcales se generan en la familia y se refuerzan en la sociedad? Cabe insistir en la necesidad de trabajar desde la familia, ya que no es en el aula donde se constituye la normalidad del patriarcado y el machismo. Éstos nacen en la sociedad que forma y normaliza familias patriarcales, donde el varón tiene el poder físico, económico y social sobre las mujeres.

Es justo reconocer que mencionan la necesidad de trabajar con las familias “*con el fin de contrarrestar la noción de que el cuerpo de las mujeres tiene un propósito meramente reproductivo con beneficios al mercado laboral*” (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 119). En este sentido, sería necesario agregar la necesidad de combatir la creencia del papel de la mujer como objeto para el placer masculino, que es el principio del abuso, acoso y violaciones. Añadiría como objetivo, erradicar la violencia de género, identificar la diversidad sexual como natural, reconocer su espacio en lo público y en lo privado. Igualmente conviene aclarar o dar un ejemplo de lo que significa “*planes de estudio normativamente masculinos*” (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 120).

Sin embargo, es necesario agregar que no es suficiente con todo lo anterior. Conocerlo es importante, cambiar de prácticas culturales misóginas es fundamental, pero se requiere constituir al interior de cada institución mecanismos de denuncia y de reparación que paren las agresiones, los comentarios hirientes, las miradas perturbadoras para que se ejerza de facto una vigilancia ética de género en el

respeto a la intimidad, al manejo de su cuerpo, a la toma de decisiones de las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres adultas. Mientras esto último no exista, se filtrará por los resquicios de la escuela, la cultura machista y dominante que se vive como clima permanente en nuestra sociedad.

Sería importante agregar que no es posible trabajar esta igualdad de género desde las familias sin hacer un análisis crítico de las leyes y dinámicas sociales patriarcales. La responsabilidad no está sólo en las familias, el Estado tiene una responsabilidad al permitir y no sancionar esta violencia de género, abuso, acoso, violación y feminicidio. Se permite desde las publicaciones, la publicidad, el lenguaje cotidiano y de los medios. Es fundamental que el trabajo se haga en todos los estratos de la sociedad con acciones que detengan esa violencia y no permitan la impunidad. Analizar críticamente qué sucede con la aplicación de la justicia debe formar parte del trabajo de la escuela, en particular en la adolescencia.

Una recomendación importante sería pedir la revisión de coherencia del documento. Un ejemplo relativo a la equidad de género con comentarios complejos y confusos, que sería necesario revisar.

Es desde este perfil predominantemente patriarcal donde se establecen valores para la educación en todos sus niveles, para el salón de clases y los espacios educativos no formales, territorializando las formas de relación machistas en donde se establecen normas sexuales y de género que determinan quiénes van a ser reconocibles y “legibles” para los demás y quiénes no. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 106)

En el párrafo anterior se hablaba de replantear los valores, creencias y prácticas en el perfil de egreso de la educación básica. Sin embargo, estos apartados están después de haber presentado el nuevo perfil de egreso. Entonces ya no se sabe si están criticando un perfil anterior o el nuevo perfil. Eso puede generar gran confusión. Como el anterior, existen más párrafos a lo largo del documento, lo que denota una falta de cuidado en la redacción y revisión general de la coherencia del marco curricular.

En la igualdad de género, son insuficientes las reflexiones, es necesaria una práctica cotidiana como se señala posteriormente en el documento. Sin embargo, hay conceptos que confunden, como el de la inclusión en este apartado del eurocentrismo y racismo. Si se quiere abordar más profundamente es necesario explicitarlo. No basta con una mención porque no ha sido una práctica clara

y presente en las aulas. No es clara tampoco la relación entre “*el lenguaje bélico y la violencia contra las mujeres*”. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 104)

Sin embargo, falta profundizar en el modelo patriarcal, machista, cómo se generó e impuso sobre la sociedad y cómo funciona. Vuelve a aparecer un obstáculo epistemológico¹ cuando relacionan cualidades atribuidas a los hombres y el control de calidad, así como las pruebas estandarizadas. Parece que todo se relaciona con todo. La falta de claridad en el documento rector impide la comprensión y la generación de nuevas prácticas educativas.

Contradicciones estructurales: La evaluación

Otro aspecto preocupante y digno de análisis en el Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana es el relativo a la evaluación. Si en otro punto se nota un movimiento de transformación de la escuela, en lo referente a la evaluación, el documento palidece.

Para empezar, cuestionan el discurso de la calidad de la educación de los programas anteriores, (que pone el énfasis en mejorar el desempeño estudiantil y la productividad del equipo docente) pero olvidan que en el actual texto constitucional aparece la excelencia como un objetivo a lograr en la educación. Dicha excelencia implica un logro máximo en los objetivos que se proponen a estudiantes y docentes. En ese sentido, los parámetros no han cambiado y están asentados en el Artículo 3° Constitucional.

Si bien señalan que la evaluación debe considerar ritmos y estilos de aprendizaje, condiciones de identidad lingüística, sexual, social y de género de cada niña, niño y adolescente, no explican cómo resolver el debate de las calificaciones que finalmente deben registrar las y los docentes.

Señalan que evaluar no es revisar tareas, ni llenar formatos, ni calificar exámenes; no es tampoco medir el producto final, sino comprender el proceso. Pero ¿Qué significa respetar los ritmos? ¿Ir calificando, considerando al sujeto como su propio parámetro? ¿Considerar sólo la autoevaluación? Y... ¿Si el sujeto tiene un pobre concepto de sí mismo y siempre se califica bajo? La sociedad ha establecido a través de las notas escolares, una nueva división de clases: los que siempre logran las notas más altas y los

¹ Es una especie de obstáculo epistemológico como lo refiere Bachelard (Bachelard, 1982: 118).

que jamás lo harán. Y éstos últimos jamás se emanciparán de una creencia social que los ubica en el último lugar.

Actualmente se trabaja en la escuela para lograr notas excelentes, no para saborear el conocimiento o deleitarse con la lectura o apasionarse con el descubrimiento del experimento. Para lograrlo hay que romper la lógica de las calificaciones. Reconocer las ideas, difundir el trabajo cooperativo, aplaudir los rasgos creativos, pero no asignarles una nota. La escuela puede acreditar cada grado escolar sin poner a cada niña o niño un letrero que lo identifica como de 10 o de 8 o con un 6 que implica un pobre desempeño. Esa taxonomía de la exclusión daña mucho los proyectos de vida. Y como hemos visto, estudiando lo que sucede en las escuelas, orilla a algunos miembros de las comunidades escolares a la frustración, a la desesperanza, al abandono de la escuela, a la auto violencia y en casos extremos, al suicidio.

En su apartado de la Evaluación de los aprendizajes (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 106), cuestionan el uso del número en las notas escolares, ya que no refleja el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, señalan que la evaluación debe retroalimentar el proceso educativo, la participación y observación sistemática y contextualizada, la evaluación formativa del trabajo con el error para que el estudiante comprenda por qué no estuvo bien. En eso no podemos más que estar de acuerdo. Sin embargo, lo anterior implicaría también eliminar de la escuela todas las prácticas que promueven las comparaciones y discriminaciones como concursos, competencias, exámenes y calificaciones. No hay declaratoria al respecto. La Nueva Escuela Mexicana conserva las notas escolares e incluye conceptos que quedan desarticulados y poco claros, como el señalamiento de que:

La evaluación formativa es un acto importante en el trabajo educativo que permite que la y el estudiante reflexione sobre su proyecto de aprendizaje, actividad que no se puede formalizar, sino que en los términos de Scallon es necesario permitir que fluya en la actividad escolar; de ahí la dificultad para realizarla en sentido pleno en el aula. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 83)

Ante la explicación anterior, surgen múltiples dudas: ¿cuál es el proyecto de aprendizaje del estudiante?, ¿la evaluación formativa no se formaliza, sólo fluye? ¿Si es así, cómo retroalimenta el proceso? Y finalmente, si no se realiza en el aula, ¿dónde se hace? ¿A posteriori?, ¿sin el alumno o alumna? ¿Cómo se le retroalimenta sin su presencia?

Tampoco es clara la sugerencia de que las y los docentes construyan representaciones realistas de los aprendizajes. ¿Qué quieren dar a entender con realistas? ¿Objetivas? ¿Concretas? ¿Medibles? Entonces, con todo lo anterior, la evaluación es un aspecto cuyo tratamiento es contradictorio en el marco curricular.

En el apartado de evaluación proponen:

Puede ser útil para las profesoras y profesores llevar un registro que acompañe la observación durante la evaluación formativa que le ayude a distinguir el acercamiento que las niñas, niños y adolescentes van teniendo con el saber y el conocimiento de los campos formativos, así como su expresión en la vida diaria; también puede ser provechoso para ver los cambios y complejidad que va manifestando con respecto al conocimiento, con qué actitud lo hace, y en qué espacios le son favorables. Conforme avance el desarrollo de las y los estudiantes, también contribuye a realizar valoraciones escritas sobre sus aprendizajes, sobre las dificultades que han enfrentado, sobre sus compromisos para continuar aprendiendo. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 83)

Evidentemente dicho registro es pertinente. Lo que no es claro es cómo proponen que se realice. ¿En qué tiempos? ¿Cómo un registro evolutivo? ¿Que registre cambios y complejidades? ¿Individual? ¿Colectivo? ¿Como en secundaria? ¿Sustituye a las calificaciones? ¿Es un anexo? ¿En qué tiempos se realiza? ¿Tiene incidencia en las notas escolares?

En el mencionado anexo señalan que la evaluación al final de la etapa o del curso no puede retroalimentar; eso es verdad. Pero para ello hay que cambiar la lógica de la evaluación; la calificación cierra el proceso. Después de ella no hay interés ni del docente, ni del alumnado de corregir errores o consolidar aprendizajes. Si se quisiera cambiar el lugar de la evaluación, sería necesario eliminar las notas y buscar nuevos caminos para reportar los logros y señalar lo que falta de consolidar.

Finalmente, para cerrar el apartado de la evaluación, se señala que:

Este juicio no se elabora sumando las actividades y asistencias de las y los estudiantes ni sacando promedios al final... La calificación se construye con la interpretación que las y los docentes y... estudiantes puedan hacer de una serie de evidencias que se logran materializar en exámenes, entrega de trabajos, tareas que se solicitan,

cuestiones que incluso se pueden agrupar en un portafolio de evidencias para determinar la asignación de un número/calificación que requiere el sistema educativo. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 84)

Es necesario señalar la grave incongruencia que entraña el apartado sobre evaluación que muestra contradicciones profundas cuando señala que no se realiza juntando y promediando actividades y asistencias, pero sí se puede hacer agrupando dichas evidencias en un portafolio. En esta confusión total el proyecto de la NEM no tiene ningún avance en el campo de la evaluación, únicamente repite lo que ya se había publicado en otros Planes y Programas de estudio.

En relación con la dependencia curricular y evaluativa con organismos internacionales, es claro que los contenidos curriculares nacionales no deben ser definidos desde la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, la OMC, la OEA o la UNESCO, registrando la vinculación con las evaluaciones de ENLACE, EXCALE y PLANEA. Aquí la pregunta que se genera es si realmente el currículo afirma su independencia de estos organismos y permite la definición desde parámetros realmente nacionales que contemplen nuestra diversidad y recuperen lo significativo para las y los estudiantes, ¿Romperemos el contrato con la OCDE? ¿Dejaremos de aplicar PISA a estudiantes de 3° de Secundaria? Estaremos pendientes de la respuesta.

La desmemoria histórica

El Marco Curricular para la Nueva Escuela Mexicana cuenta con un capítulo destinado al análisis de las diversas reformas curriculares en México. Resulta interesante e ilustrativo. Sin embargo, constituye también un espacio de negación de la historia educativa del país que tiene una larga tradición de construcción pedagógica. No aparecen esfuerzos como el de los Programas Integrados, la propuesta de PALEM, las aportaciones desde la Epistemología Genética en programas de Lengua y Matemáticas, la propuesta de Ciencias por descubrimiento, los Programas Interculturales de CONAFE y la serie de Ficheros didácticos en Lengua y Matemáticas elaborados por cientos de docentes. Todos los programas elaborados previamente a la nueva propuesta son calificados como neoliberales y negados todos sus valores. Se descalifica de una manera evidente el trabajo de investigación, que ciertamente ha impulsado muchas propuestas como es el caso del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN y del departamento de investigaciones de CONAFE. Igualmente se niega el esfuerzo de análisis, di-

seño y puesta en operación que hizo la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, responsable de la educación básica de la Ciudad de México para el programa integrado y la generación de indicadores psicogenéticos que además integraron la propuesta de Proyectos en las escuelas locales, particularmente de preescolar y primaria. No se puede avanzar negando la historia educativa del país.

Se cuestionan, en el marco curricular los objetivos de aprendizaje, los aprendizajes clave, los estándares y las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) de los anteriores programas refiriéndose a ellos como “estructuras curriculares cerradas”. Plantean que es esa estructura curricular la que atrapa a la escuela y es por ello que “estos nuevos planes no plantean contenidos progresivos”. La pregunta que surge ante esos planteamientos es: ¿Dónde están los avances en investigación desde la psicología genética que nos ayudan a mantener el enfoque emancipador de la educación? Se puede poner como ejemplo el trabajo en lectoescritura que, desde los estudios psicogenéticos de Emilia Ferreiro, la traducción al aula de Margarita Gómez Palacios, la PALEM y su continuidad, permitieron a docentes, en su mayoría mujeres de preescolar, que, niños y niñas, se acercaran progresivamente y descubrieran el funcionamiento de la lengua escrita, para así emancipar su posibilidad de construcción lingüística. Descubrir la escritura es un verdadero reto que llena de satisfacciones a las y los preescolares y los primeros años de primaria y allana su papel en el campo de la lectura y escritura. Ellas y ellos no reciben por dogma el funcionamiento de las letras, lo descubren. Hay trabajos similares en todas las asignaturas que han permitido que niñas y niños gocen de juegos matemáticos, que expongan sus hipótesis ante fenómenos y experimentos en ciencias, o articulen relaciones hipotéticas en el campo de la Historia. Dejar fuera esos avances sería lamentable y dejaría a muchos docentes sin herramientas de intervención pertinentes. El programa de la NEM niega su pertinencia, tildándolos como programas “neoliberales”.

Sin embargo, al revisar en la propuesta de la NEM los contenidos del programa sintético y lo que llaman “Desarrollo de aprendizajes” hay una clara huella del programa anterior y aparecen contenidos graduados entre un grado escolar y otro, a pesar de haber enunciado en el marco curricular que el nuevo programa no enuncia “contenidos progresivos”. Veamos unos ejemplos de 3° y 4° de primaria:

Reflexiona sobre el uso de palabras y frases para describir personas, lugares y hechos: adjetivos, adverbios y frases

adverbiales. (SEP. Avance Programa Sintético, Fase 4, 3° de primaria, 2022: 21)

Utiliza algunos conectores secuenciales, como en primer lugar, posteriormente, finalmente; y temporales, como al mismo tiempo, simultáneamente, más tarde, antes, cuando describe un proceso, a fin de dar claridad al texto. (SEP. Avance Programa Sintético, Fase 4, 4° de primaria, 2022: 21)

Este ejemplo muestra con claridad dos aspectos: Por un lado, la incongruencia entre el Marco Curricular y el programa sintético, que deberían guardar un paralelo en sus enunciados. No es congruente afirmar algo y demostrar lo contrario: Sí hay “contenidos progresivos”. Lo cual no es un error, sino una ayuda importante para el desempeño docente pues les indica la gradualidad que pueden aplicar de acuerdo con la edad de las y los educandos.

Por otro lado, implica también una demostración de que los nuevos programas, en lo que se refiere a los contenidos del programa sintético y los procesos de desarrollo de los aprendizajes no significan una ruptura total con los programas anteriores. Los retoman y transforman como aparece en el Plan y Programa de Estudios 2017, citados textualmente a continuación:

Reflexiona sobre el uso de expresiones que jerarquizan la información: en primer lugar, finalmente, también, entre otras (SEP. Plan y Programa de Estudios, 2017: 193)

Igualmente se puede apreciar la similitud con la que aparece en el mencionado Plan y Programa de Estudios 2017, para el 4° grado:

Reflexiona sobre el uso de adjetivos, adverbios y frases adjetivas para valorar los programas” (refiriéndose a programas de televisión)” (SEP. Plan y Programa de Estudios, 2017: 196).

Reconocimiento a docentes anónimos vs el riesgo de reconocer el trabajo autónomo del magisterio democrático de la CNTE

En el marco curricular de la NEM se señala que:

En contra de una política curricular centrada en una filosofía instrumental y utilitarista del conocimiento, las

maestras y maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de las niñas, niños y adolescentes. El magisterio ha sabido definir sus apuestas y, con ello, su quehacer ético, político y educativo, ha interrogado el modelo curricular instrumental de la educación pública; ha apostado por la movilización pacífica y el diálogo abierto; ha interpelado al sistema educativo y ha intervenido en la realidad con su trabajo docente. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 58)

Podríamos interpretar que el documento se refiere a las y los docentes democráticos de la CNTE, a las secciones XVIII, XXII, 40, 7, 9, 10, 14, del Estado de México, Durango, Chihuahua y a las normales rurales. Sin embargo, nunca los nombran. Este magisterio lleva años construyendo su propuesta política, pero también educativa, curricular y didáctica. Tiene propuestas sólidas y experimentadas. Sin embargo, no se mencionan, ni se presentan sus proyectos. Jamás se nombran el Plan para la transformación para la Educación de Oaxaca (PTEO), el Programa de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM), la Educación Intercultural de Chiapas, la Escuela Altamiranista de Guerrero, la Educación Emancipadora de la Ciudad de México. ¿Considerarán las autoridades demasiado riesgoso reconocer propuestas elaboradas desde las bases, en procesos autónomos? Contando en el país con proyectos autónomos, construidos y transformados de manera permanente a través del tiempo, ¿no hubiera sido la oportunidad de reconocerlos, analizarlos y compartirlos?

Para cerrar este apartado, conviene señalar que en el Marco Curricular hay un reconocimiento del gran esfuerzo realizado por docentes durante la pandemia, tanto para sostener los medios digitales de comunicación, como por su compromiso en las clases al aire libre, o a través de cartas y diversos medios, reconociendo los procesos de innovación que fueron generados por las y los docentes. Hay también una mención de las experiencias generadas por cada docente en circunstancias atípicas e inesperadas, valorándolos como profesionales de la educación. Sin embargo, este reconocimiento no tiene su reflejo en las políticas generadas por la SEP hacia el Magisterio. Si lo dudamos, revisemos el calendario escolar que deja únicamente tres semanas de receso a los docentes y dos a los directivos entre el ciclo escolar 2021-2022 y el ciclo 2022-2023, después de haber sostenido una escuela a distancia durante dos años, estableciendo comunicación constante más allá del horario escolar y acompañamiento a las familias. Es un

tiempo mínimo para compensar a quienes sostuvieron la estructura de las escuelas en estos tiempos pandémicos. Entonces, el supuesto reconocimiento en discurso es traicionado en los hechos.

En el multicitado Marco Curricular se reconoce la autonomía académica, curricular y de gestión de las escuelas normales, lo que les permite decidir sobre sus planes y programas de estudio a través del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. Al respecto, hay que señalar que muchos de los participantes en las sesiones convocadas advirtieron una falta de democracia en el funcionamiento del citado Consejo. Señalan que en el fondo existe una forma de operación autoritaria, jerárquica, ausente de diálogo, que se escuda en las reglamentaciones para inhibir la participación abierta; utilizando estrategias como la falta de información, la apertura de convocatorias con plazos mínimos, lo que obstaculiza la participación, tiempos limitados de forma excesiva, entre otros. Esto mismo sucedió en la Consulta para elaborar el Marco Curricular para la Nueva Escuela Mexicana.

Entre ejes y campos formativos: alcances, problemas de límites, intersecciones y obstáculos epistemológicos

Los ejes articuladores que propone la NEM y se supone constituyen la base de la propuesta son: inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico, igualdad de género, educación estética, lectura y escritura en el acercamiento a las culturas y vida saludable. Ciertamente que esos ejes denotan un currículo original, atravesado por elementos que no estaban presentes en los programas anteriores. Sin embargo, no se comprende bien la lógica de categorización de dichos ejes: unos son áreas o disciplinas que siempre han estado en la escuela, como la lectura y la escritura, y la educación estética o que han aparecido recientemente como es el caso de educación para la salud o vida saludable. Otro, como el pensamiento crítico ha estado presente como objetivo a desarrollar en la educación de manera general; en el anterior plan se llamaba pensamiento crítico y resolución de problemas. Otros como la interculturalidad crítica, la inclusión y la igualdad de género son absolutamente necesarios y deben entretener toda la práctica educativa. No se aclara si deben estar presentes todo el tiempo o cómo se articulan las intersecciones entre ellos, ¿cómo combinar los que son disciplinas y los que son una especie de marco de relaciones en el aula? De estos ejes no hay tampoco una progresión o un límite según los niveles

educativos. Es una compleja y difícil categorización. La descripción realizada en el documento es escasa y compleja, en algunos casos, poco clara.

Como ejemplo de las intersecciones entre ejes y campos formativos se puede mencionar el del Eje “Lectura y escritura en el acercamiento a las culturas”. No queda clara la razón de ponerlo como eje y que a la vez aparezca dentro del campo formativo del lenguaje. ¿Se busca que se aprendan las diversas lenguas del país? ¿O que los hablantes de otras lenguas maternas que no sea el castellano se comuniquen públicamente? (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 117). Si se plantea “que las y los estudiantes se acerquen a distintas fuentes que les permitan interactuar con diversas culturas y pueblos de México y del mundo” (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 116) ¿No sería parte de la interculturalidad crítica?

En otra parte, el mencionado eje de “Lectura y Escritura en acercamiento a las culturas” da otro giro, se habla del derecho a escribir y tomar la palabra, entonces, ¿no se trataría de un eje sobre el derecho a la palabra libre y emancipadora o a la lectura y la escritura como medios de emancipación? Después se cuestionan las prácticas de lectura y escritura de la escuela y se señala que se ejercen en la contradicción (SEP. Última versión del Plan de Estudios, 2022: 136), pero no se explica a qué se refieren. Hay otros comentarios preocupantes, como, por ejemplo, señalar que “la lectura fortalece la psicomotricidad en educación inicial”, cuestión confusa que no es explicada. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 117)

Igualmente se menciona que, en preescolar y buena parte de la primaria, la lectura enriquece el aprendizaje de la gramática de la lengua (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 118). Tampoco se explica a qué se refieren. Desde luego que el aprendizaje de la gramática no sería uno de los principales objetivos del mencionado eje. Por otra parte, no existe ningún comentario respecto a la elección libre de lecturas.

Los principios que se plantean en este eje no difieren de los señalados en los programas actuales, entonces, ¿cuál es su relación con el acercamiento a las culturas? Tal vez la respuesta se encuentre en la afirmación que se hace en la descripción de este eje cuando se menciona que:

El fomento de la lectura abre la posibilidad de las niñas, niños y adolescente de reencontrarse con el otro en su diversidad, expresada en 68 agrupaciones lingüísticas que integran 364 variaciones en todo el territorio nacional. Reconocer y revitalizar la preservación, desarrollo y uso de 136 de las lenguas maternas, en todos los ámbitos de la vida, para que las personas que hablan una lengua materna

que no es el castellano se comuniquen sin restricciones en el ámbito público o privado, de forma oral o escrita, y en todo tipo de actividades, como algo cotidiano dentro de nuestras instituciones y en la acción pública en general. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 117)

La propuesta es ambiciosa, y pertinente, pero no hay elementos en el resto del texto, ni el Avance del Programa Sintético que señalen cómo la llevarán a cabo. Es aquí donde se encuentran grandes contradicciones entre objetivos muy ambiciosos y una falta de coherencia en las propuestas de los Programas.

En cuanto al Eje Vida saludable, es muy importante su inclusión particularmente en esta pandemia. Su tratamiento debiera ser como el derecho a la salud y no como si se tratara de una disciplina, la cual ya estaba en el currículo. Además de todos los elementos señalados para ejercer el derecho a una vida saludable, es importante el cuestionamiento de:

... elementos éticos involucrados como el uso de granjas industriales donde se crían vacas, cerdos, pollos, ovejas y gallinas, muchas veces en condiciones de crueldad, lo que va acompañado de una agricultura industrial que va desplazando a la agricultura campesina asentada en México en tierras ejidales, sobre todo a partir del maíz. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 111)

En este eje, hay algunos cruces con el eje de equidad de género cuando se habla de la preparación de alimentos y el efecto de los fogones en la salud de las mujeres. Falta mencionar los intereses de los empresarios productores de alimentos de baja calidad nutricional y que inundan el mercado con falsa publicidad sobre sus características.

Igualmente, faltaría incluir un eje de equilibrio con el medio ambiente o hablar de la salud del planeta y su vinculación con la salud de los seres humanos. En ese eje habría que incluir la noción de *antropoceno* y la alteración de los ciclos del agua, carbono y nitrógeno.

En la descripción del eje de Artes y experiencias estéticas se señala su doble papel, el de educación artística como disciplina y la recuperación del valor del arte en las diversas actividades escolares. Para establecer la diferencia del arte como decorado estético señalan: *Las artes se entienden “como un mundo sensible común, como un modo de conocer, de producir, de distribuir y de inscribir”.* Todo ello en la convicción de que cada una y cada uno somos iguales frente a la construcción de lo humano. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 119)

¿Qué significa esta aseveración? ¿Cómo aplicarla a la escuela? Para dicho eje se señala también como objetivo:

Acercar a las y los estudiantes desde temprana edad al goce y la producción de la música, la danza, el juego, la pintura, los artefactos artísticos y la belleza natural, o bien a otras formas occidentales no convencionales de hacer arte, por ejemplo, performances o multimedia, pero también en sus expresiones los bienes populares o artesanías y de las estéticas decoloniales que no entran en los circuitos canónicos de la “esfera del arte”... “Las experiencias estéticas están presentes en la cotidianidad de la mayoría de las personas a través del radio, la televisión, las redes sociales y los espectáculos musicales y teatrales que se presentan -a veces de manera gratuita- en casi todas las regiones de nuestro país. En esas experiencias los estudiantes aprenden a dirigir la mirada hacia ellas al considerarlas como una fuente rica en vivencias emocionales y reflexivas, logrando vincular los aprendizajes obtenidos a través de las artes con otros saberes y conocimientos”. (SEP. Anexo del Acuerdo, 2022: 120)

No se aborda el aspecto comercial y poco estético de diversas manifestaciones pseudoartísticas, encaminadas a nutrir a las empresas comerciales de los medios de comunicación.

Capacitación improvisada, sin programas, dejando la responsabilidad al magisterio

A partir del diseño del marco curricular, la SEP se propuso realizar procesos de formación docente para conocimiento y estudio del marco curricular y de los programas sintéticos.

En la 1ª y 2ª sesión de Consejos Técnicos se fue analizando el marco curricular. La formación en cascada provocó fuertes lagunas en la transmisión de información y esquemas verticales de repetición de algunos puntos del documento oficial, sin permitir ninguna visión crítica. ¿No se trata de formar un pensamiento crítico? Las y los supervisores repetían lo que les dijeron en las direcciones Operativas, o secretarías estatales, sin ningún sentido crítico.

Un ejemplo de una inquietud presente durante todo el año de difusión fue el espacio para el pensamiento matemático, ausente (salvo menciones cortas) en el marco curricular. La respuesta en conferencias y webinars fue que ahora se tenía que aprender matemáticas con actividades concretas como las compras o en el estudio de actividades campesinas. A tal nivel de ausencia llegó la disciplina,

que la misma secretaria de Educación no supo responder a una reportera cómo se enseñarían las matemáticas en la escuela.

El documento del Marco Curricular plantea el codiseño de contenidos locales para cada campo y fase de aprendizaje. Antes de salir de vacaciones, en el pasado diciembre, las Direcciones Operativas destinaron un tiempo mínimo para intentar prever cómo sería esa capacitación (algunas supervisoras mencionaron que su capacitación duró 45 min). Cabe agregar que, para esa capacitación, todavía no estaba listo el programa sintético. Éste fue publicado el 1° de enero para que el cuerpo de supervisores preparara en ese día festivo lo que explicaría al día siguiente a las directoras y directores de escuela. En el nivel de primaria, en algunas zonas, no tuvieron acceso al programa sintético ese día. Por ello, tanto el cuerpo de supervisores como el de directivos tuvieron que trabajar sin preparación, sin estrategia y sin materiales. El día 3 de enero llegaron los equipos docentes a las escuelas y se compartieron el programa sintético que habían localizado en las páginas de la SEP. Indagaron por su cuenta las relaciones entre el Programa Sintético; y lo que el mismo señala como “procesos de desarrollo de aprendizajes” para tratar de comprender la lógica de la propuesta. ¿Qué tipo de capacitación se piensa que se puede ofrecer en estas circunstancias?

En el trabajo realizado en las escuelas, los colectivos que tuvieron acceso al “Avance del contenido del programa sintético” de diversas fases, descubrieron que los contenidos mencionados en el mismo son vagos y muy generales.

Por ejemplo, aparece mencionado en el campo formativo de Lenguajes Fase 4 el contenido: “Narración de sucesos del pasado y del presente” (Pág. 9). Pero al revisarlo surgieron múltiples preguntas: ¿a qué nivel? ¿Pasado y presente de quién?, ¿Narración oral? ¿Escrita? ¿Cómo se establecen las diferencias entre los dos grados escolares de 3° y 4°? ¿Quién las define?

Otro contenido de Saberes y pensamiento científico. Fase 4.: “Formación de mezclas y sus propiedades” (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 4, 2022: 11) ¿Cómo se trata este contenido con niñas y niños de 8 y 9 años, ¿son las mismas propiedades que se analizan en Secundaria, o en Bachillerato? ¿Cuál es el objetivo de trabajar este contenido?

Finalmente, en estos cuadros de Contenidos, la Matemática que parecía perdida apareció en Saberes y Conocimiento científico, pero sin una delimitación de la disciplina y de manera muy general. Por ejemplo, en la fase 4 se señala el contenido: “Pensamiento matemático. Estudio

de los números”. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 4, 2022: 12) ¿Cuál es el alcance y cuáles son sus límites? ¿Qué diferencias se establecen entre lo que se trabaja en fase 3 o en fase 5? ¿Números enteros, decimales, fraccionarios, positivos, negativos? ¿Cómo se interpreta ese contenido?

Se observa en los contenidos de algunos campos, descripciones totalmente desfasadas con la edad de los escolares. Por ejemplo, en el campo formativo de Ética, naturaleza y sociedad, en la fase 4 que corresponde a 3° y 4° de primaria, presentan el contenido siguiente:

Democracia en la vida cotidiana: construcción, cumplimiento y aplicación justa de acuerdos, normas y leyes que contribuyen a la protección de los derechos de todas las personas y a la convivencia, conforme a los principios de igualdad, justicia y responsabilidad. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 4, 2022: 13)

Ante su lectura surgieron múltiples dudas: ¿de qué acuerdos, normas y leyes estamos hablando? ¿Hay que analizar todas las que se refieren a igualdad, justicia y responsabilidad? ¿Están preparados niños y niñas de 8 y 9 años para comprenderlas y vigilar su aplicación en lo cotidiano? ¿Están preparadas las y los docentes? ¿Cuál sería la secuencia pertinente para esas edades?

En el mismo campo formativo de “Ética, naturaleza y sociedad” para la fase 3, es decir 1° y 2° de primaria, plantean el siguiente contenido de alcances fuera del nivel propuesto:

Impacto de las actividades humanas y sustentabilidad: “Actividades humanas que afectan a la naturaleza, y la necesidad de compromisos que contribuyan a la preservación, prevención y disminución del impacto socio ambiental”. (SEP. Avance del Programa Sintético. Fase 3, 2022: 8, 9)

Ante tales ejemplos, los equipos docentes se quedaron confundidos. ¿Se trataba de una temática de tesis o de formación de educación superior? ¿Se puede reducir a las pequeñas acciones que logran comprender y asimilar escolares de 6 y 7 años? ¿Esa graduación no le correspondería hacerla a la autoridad que genera los programas? ¿Está segura la autoridad que dichos contenidos son accesibles a la edad de las y los educandos?

En el mismo campo formativo: “Ética, naturaleza y sociedad”, en la fase 3 (1° y 2° de primaria) aparece el contenido siguiente:

Responsabilidad compartida en el cuidado de sí y el de nuestro entorno con la familia, la escuela, la comunidad, el uso de Internet y redes sociales, para generar espacios de bienestar, inclusión, equidad e igualdad. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 3, 2022: 11)

En una revisión cuidadosa parece que quien diseña no conoce las formas de pensamiento y los alcances de los escolares de 1° y 2° de primaria, al demandarles esa responsabilidad compartida en el uso de redes que no son, en lo general, utilizados por esas edades.

En el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, se plantea el contenido: “Capacidades y habilidades motrices”, e inmediatamente después el de: “Posibilidades cognitivas, expresivas, motrices, creativas y de relación”. ¿Cuál es la diferencia entre las capacidades y habilidades motrices del primer contenido mencionado y las “posibilidades motrices” del segundo?

Al revisar esta tabla de contenidos es evidente una falta de visión integral en su diseño. Es como si hubiera sido creada por diversos especialistas y cada uno siguió su propio camino sin una coordinación central que regulara los alcances de cada campo. Pero también se encuentran desfases, repeticiones y reiteraciones en el mismo campo. Esto generó incertidumbre a las y los docentes al no saber cómo limitar su alcance. Además, sin ninguna guía para su abordaje, ni una capacitación previa para la supervisión escolar.

El mismo documento señala:

Los procesos de desarrollo de los aprendizajes” como trayectos de larga duración, que “no sólo obedecen a los límites.... construidos en relación con la edad o grados escolares o... las características de maduración del cuerpo, sino que desde perspectivas histórico-culturales, nos convoca a repensar el proceso de desarrollo de aprendizajes como aquella forma de mirar a las infancias en actividades conjuntas, en relación con otros, viviendo y apropiándose de aquello que los diferentes contextos en los que participa tienen para ellas y ellos. (SEP. Avance del Programa Sintético. Fase 3, 2022: 8, 9)

¿Será acaso la definición anterior la que justifique los desfases e inconsistencias en lo que resta del programa sintético? Considerando que son los contextos los que ofrecen los aprendizajes a la infancia y la adolescencia, ¿será por ello que es legítimo exigir acciones que los responsabilicen de su familia, escuela y comunidad y las diversas iniciativas que se establecen para el bienestar social?

O tal vez, lo que sucedió en el diseño del Marco Curricular fueron descuidos epistemológicos y falta de revisión que no permitió percibir errores y contradicciones, como cuando señalan que:

no importa si una niña o un niño ha pasado de la etapa simbólica a una preoperacional (Última versión. Plan de Estudios de Educación Básica 2022, 84)

Conviene aclararle al cuerpo de autores que la función simbólica, de acuerdo a los planteamientos de la Psicología Genética expuestos por Piaget, surge a partir del nacimiento del lenguaje, al final del sensorio-motriz. A partir de ese momento, el pensamiento será simbólico. Los periodos que menciona el autor se refieren al sensorio-motriz, operaciones concretas (cuyo primer momento es el periodo preoperatorio) y operaciones formales. Es claro que no se evoluciona de una etapa simbólica a una preoperacional.

A partir de la mencionada definición sobre los “procesos de desarrollo de aprendizajes”, nos encontramos con un inventario que anuncia un programa completo para la escuela. Sin embargo, siguen surgiendo incongruencias, veamos una de ellas propuesta para 2° de primaria:

Difunde noticias en soportes impresos o electrónicos, como periódico mural, boletín comunitario, blogs, portales de internet. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 3, 2022: 3)

A esa edad no hay ni la autonomía ni la capacidad para hacerse responsables de la difusión de noticias, menos en el uso de blogs o portales de internet.

Al explorar la fase 3, que corresponde a 1° y 2° de primaria encontramos lo que llaman “procesos de desarrollo de aprendizajes” graduados de manera pertinente, como el siguiente:

A través de situaciones cotidianas, cuenta, ordena, representa de diferentes formas, interpreta lee y escribe la cantidad de elementos de una colección, primero de hasta 5, después hasta de 10 y paulatinamente de hasta 100 elementos. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 3, 2022: 35)

En el mismo documento aparecen otros “procesos de desarrollo de aprendizajes” que no consideran ni la edad ni las posibilidades de escolares de 1er grado, de sólo 6 años de edad.

Reconoce actos de injusticia, desventaja o discriminación que ocurren en diferentes espacios e instituciones (escuela, unidades médicas, servicios públicos, entre otros), y es sensible a la manera en que ello afecta a las personas, colectivos y comunidades que son excluidos por edad, identidad de género, orientación sexual, origen cultural o étnico, el idioma que hablan, su origen nacional, rasgos físicos, discapacidad, religión, condición social y económica, entre otras características. (SEP. Avance Programa Sintético. Fase 3, 2022: 43)

Estos productos tan disímiles, parece que provienen de autores diferentes, pero es preocupante que no haya una instancia de análisis de su pertinencia para los grados y edades que se proponen; ni una coordinación que cuide la claridad del lenguaje para su lectura por el magisterio. Lo más probable es que haya contenidos y “procesos de desarrollo de aprendizajes” que no se abordarán ni lograrán porque no se ha valorado en el diseño del programa ni la experiencia real posible de cada grado escolar, ni los múltiples estudios de psicogénesis que demuestran cómo se da de manera gradual la construcción del mencionado aprendizaje.

Se señala en el calendario de la SEP para la Educación Básica 2022-2023, otro periodo de formación docente del 5 al 9 de junio, y uno más “taller intensivo de formación docente con presencia de alumnos” del 3 al 14 de julio. Si el taller de enero implicó un reto complejo para el magisterio, habrá que considerar si realmente han pensado las autoridades cómo se desarrollará un taller de formación docente con presencia de las y los estudiantes.

En conclusión, se avanza hacia la implantación de la Nueva Escuela Mexicana en un mar revuelto y brumoso.

Espero que este proyecto que implica muchas expectativas de transformación y esperanza no naufrage en alta mar.

Referencias

- Bachelard, G. (ed.) (1948, 1982). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno Editores. S. A. México.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Gómez-Palacios, M. (1995). *La lectura en el aula*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (ed.) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3*. [Material en proceso].
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4*. [Material en proceso].
- Secretaría de Educación Pública. (2022) *Anexo del Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación 19/08/2022. Recuperado de (https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0). Consultado el 02/12/2022.
- Secretaría de Educación Pública. (ed.) (2022). Última versión. *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (ed.) (2022). *Marco Curricular para la Nueva Escuela Mexicana*. México: SEP.



Novedad editorial



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco,
Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

Novedad Ediciones Eón:

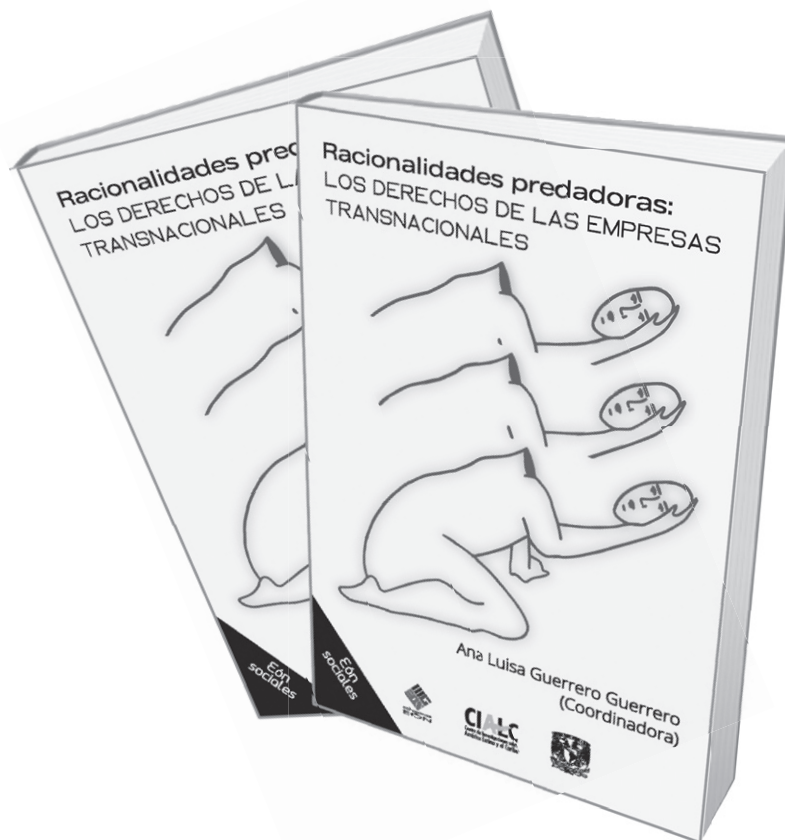
Racionalidades predatoras:
los derechos de las empresas
transnacionales

Ana Luisa Guerrero Guerrero
(Coordinadora)



CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe

**EDICIONES
EÓN**



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico

Mauro Jarquín*

Ante este escenario, y con el fin de aportar nuevos elementos a un campo de estudio ya desarrollado en la discusión nacional, en este trabajo seguimos la interpretación de la política como un proceso complejo que desborda las dimensiones institucionales y legales y cuyos efectos pueden verse más allá de la noción de “implementación”.

A modo de introducción: los debates sobre la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha sido motivo de una amplia discusión en tanto política sectorial del gobierno federal. En este sentido, es posible encontrar distintas interpretaciones (Ramírez, 2019), (Martínez, Villarreal y Hermida, 2020), (Villarreal, Rivera y Guerra, 2020), (Guevara, 2021), (Ornelas, 2022) sobre la política educativa en curso, de las cuales la gran mayoría se encuentra vinculada a una amplia tradición desarrollada en escuelas liberales de administración pública o de análisis del derecho.

Los trabajos asociados a dicha perspectiva comparten una serie de rasgos metodológicos e interpretativos: a) enfocan una parte considerable de su análisis en el momento norma-

tivo, es decir, en la promulgación de un documento oficial, ley o norma que conforma la política educativa en cuestión; b) mantienen particular interés respecto a la noción de “implementación”, al considerar que una política es exitosa o no según su grado medible de ejecución apegada al conjunto de textos normativos correspondientes; c) persiste un interés acentuado en la operación burocrática, es decir, en la intervención de las burocracias educativas en el sector, en un esquema top-down; y d) cómo la política educativa se entiende primordialmente en un sentido burocrático-gubernamental, con particular atención en la *implementación*, no se presta gran atención a la variedad de efectos inmediatos, digamos, a nivel molecular, de las iniciativas de política, que tienden a operar más allá de que una política pública sea o no exitosa en términos de resultados medibles y en tal dimensión evaluables (prácticas, retórica, actitudes etc.).

Los aportes de dichos estudios han resultado interesantes para problematizar la situación actual del sistema educativo, aunque en algunos casos han arrojado resultados un tanto simplificados respecto a la realidad educativa actual. Estos han sido instrumentalizados por grupos de interés que han construido narrativas tan imprecisas con los hechos como potentes en su capacidad de interpe-lación ciudadana con miras a construir consensos políticos. Al parecer, nos encontramos ante un escenario totalmente nuevo que significa para sectores cercanos a la oposición partidista, una *regresión educativa* (Guevara, 2021) y para otras, un paso decisivo hacia la *revolución de las conciencias*, tal como afirma el partido del presidente y la burocracia educativa federal (SEP, 02/09/2022).

Ante este escenario y con el fin de aportar nuevos elementos a un campo de estudio ya desarrollado en la discusión nacional, en este traba-

* Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

jo seguimos la interpretación de la política como un proceso complejo que desborda las dimensiones institucionales y legales y cuyos efectos pueden verse más allá de la noción de “implementación”. El trabajo de Stephen Ball sobre el ciclo de las políticas y el desarrollo de una distinción heurística que conceptualiza a la política educativa en tanto texto y discurso (Ball, 1993) (Ball, 2015) (Ball, Bowe & Gold, 2017), aporta elementos para construir una lectura *viva* de la política educativa.

Discurso y texto

Política como texto

En contraste con algunas perspectivas que condensan los cambios educativos mediante una observación de las leyes mismas, partimos de la consideración que las políticas no son una “cosa”, ni son reductibles a un documento particular que contiene una serie de lineamientos oficiales con miras a ponerlos en práctica, aunque estos evidentemente resultan fundamentales para su desarrollo. Para Ball (Ball, 1993) el *texto* de una política (documentos normativos que pueden ir desde artículos constitucionales hasta reglas de operación de programas específicos) es producto de compromisos realizados en varias etapas donde intervienen distintos actores, y dado que su proceso de elaboración es dinámico, no conforman productos cerrados. Los *textos* son representaciones complejas que pueden ser *codificadas* mediante luchas, compromisos, etc. en el campo educativo y *decodificadas* gracias a la interpretación de estas por parte de actores, que construyen significados en función de su historia, experiencias y habilidades; debido a ello, pueden cambiar su significado en la arena política. Las políticas educativas en este nivel se pueden identificar como “intervenciones textuales en la práctica” (Ball, 1993: 12) que buscan generar cambios en la vida cotidiana de quienes habitan las escuelas. De esta forma, plantean problemas que deben ser resueltos *in situ*, con efectos difíciles de predecir íntegramente (Ball, 1993). En estricto sentido, los textos de las políticas impulsan una reestructuración de las relaciones de poder en el sector educativo, y de esta forma intervienen en ellas, las condicionan y son también condicionadas por las lógicas previamente existentes. No significan un cambio objetivo por decreto, sino un movimiento de intervención que busca generar implicaciones. Dado que la política no corresponde a un proceso lineal *top-down*, su *puesta en acto* depende de los actores que les discuten, interpretan y traducen y cuya acción está condicionada

por niveles de compromiso, capacidad, recursos, etc. (Ball, 2015). La percepción de la complejidad en torno al *viaje* de las políticas es lo que genera una distancia respecto a la noción de “implementación” la cual implicaría que existe, dentro de la política, una posición gubernamental que se filtra hasta las escuelas (Ball, Bowe & Gold, 2017: 10). Pese a que el procedimiento de análisis de documentos oficiales se distancia de los tratamientos primordialmente administrativos o jurídicos, Ball (Ball, 2015) reconoce que existe una significativa cantidad de trabajo respecto a los textos de las reformas educativas. Sin lugar a duda, una tendencia que también se mantiene en nuestro país.

Los textos de la NEM

Una reforma constitucional de concertación partidista

La NEM se presenta como una opción progresista ante un modelo de organización del sistema educativo que respondía a criterios *eficientistas* y *economicistas*. Una forma de organización vinculada a tendencias de reforma educativa global, cuyos inicios en nuestro país pueden situarse hacia principios de los años noventa (Echáviri & Peraza, 2017).

El antecedente jurídico de la NEM consistió en una iniciativa presidencial de reforma a los artículos constitucionales 3, 31 y 73 que fue lanzada en la segunda semana de diciembre de 2018. En esa iniciativa, el presidente “estrenó” el concepto de *excelencia* educativa, el cual sustituiría al problemático concepto de *calidad*. Además, se apuntaló la idea de “educar para el bienestar”; se incorporó el reconocimiento al profesorado; se esbozaron líneas generales sobre un nuevo servicio de carrera docente que debería ser un “auténtico sistema de mejora continua en la educación” y propuso cambios sustanciales en el diseño institucional del sistema educativo, abrogando la ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y contemplando, en su lugar, un nuevo Centro encargado de generar “estudios, mediciones e investigaciones” en el sector (AMLO, 12/12/2018). No obstante, dicha iniciativa no llegó a concretarse como reforma constitucional, ya que, de diciembre de 2018 a mayo de 2019 -mes de promulgación de la reforma constitucional- tuvieron lugar una serie de tensiones y acuerdos que terminaron por configurar los *textos* del proyecto educativo de la 4T.

Es importante considerar que el texto fundamental de la NEM, es decir, la reforma constitucional promulgada en mayo de 2019 es producto de una serie de compromisos

interpartidistas operados particularmente por liderazgos legislativos de Morena, el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Esto explica en parte que los cambios realizados a nivel constitucional mantuvieran en ciertos sentidos una lógica de continuidad con la Reforma Educativa 2013, la cual supuestamente, tal como afirmó en reiteradas ocasiones el entonces candidato AMLO, sería *cancelada*. En este sentido, tratar a la NEM como un *invento pleno* del lopezobradorismo, como recurrentemente han intentado hacer tanto simpatizantes como opositores de presidente, responde a un conocimiento superficial o, en todo caso, a una intencionalidad orientada a generar confusión.

El trabajo intelectual de producción de la Reforma 2019 recayó en gran medida en expertos y expertas educativas y representantes de organizaciones civiles vinculados a partidos de oposición. En parte esto podría responder a que, para el liderazgo de la 4T, la problemática educativa representaba –al menos en un primer momento– un tema de *naturaleza política* que debía ser atendido y resuelto con miras a consolidar la gobernabilidad del lopezobradorismo y no un espacio de consolidación de un proyecto de transformación y de creación de futuros más democráticos. Así, la formación lopezobradorista, crítica férrea del neoliberalismo, cedió la iniciativa educativa a los partidos de oposición, quienes se vincularon con un colectivo heterogéneo de académicos denominado Red Educación Derechos (RED). El grupo trabajó una propuesta de reforma educativa asociada con las ideas generales de la Reforma 2013, cuyas líneas generales, cobijadas a nivel político-legislativo por los partidos de oposición, lograron ocupar un espacio importante en el proceso legislativo, a tal grado que fueron incorporadas en el dictamen final de la reforma educativa lopezobradorista. En estricto sentido, la iniciativa de los partidos de oposición logró permear en los cambios constitucionales tanto –o más– que la propuesta del propio presidente, lanzada públicamente meses atrás, mediante la recuperación de conceptos clave y algunos lineamientos de política educativa (Jarquín, 2021) (Villarreal, Rivera y Guerra, 2020).

El texto fundamental de la NEM se promulgó en enero de 2019, como producto de una concertación interpartidista *sui generis* y en medio de un nebuloso proceso de negociaciones. A diferencia del acuerdo de corte oligárquico y con poca legitimidad social de inicio que había dado pie a la Reforma 2013 –denominado Pacto por México–, la concertación actual prácticamente pasó desapercibida y por ende no fue objeto de un cuestionamiento importante.

Esto se debió a varias razones: a) conjugaba la legitimidad de origen del gobierno federal y la bancada legislativa del partido Morena con el potencial carismático del presidente, por lo cual el rumbo del proceso fue abrazado por completo por el lopezobradorismo; b) la oposición –partidista, académica o de la “sociedad civil”– siempre mantuvo en el debate público la versión de que la actual reforma era *exclusivamente* una creación obradorista; c) con la nueva ley promulgada, se hizo evidente el entendimiento tácito que en un primer momento la burocracia educativa y el liderazgo legislativo de la 4T había logrado con grupos de interés del sector empresarial y con organizaciones civiles que habían logrado ejercer gran influencia a lo largo del sexenio pasado. Estas comprendieron que el rumbo educativo ofrecido por el gobierno de AMLO era la opción *menos indeseable* respecto a sus intereses estratégicos, lo cual fue garantizado por la presencia de Esteban Moctezuma Barragán en la titularidad de la Secretaría de Educación Pública (Jarquín, 2020); y d) considerando que la política educativa de la 4T se construye con la narrativa de la “cancelación” de la reforma *neoliberal*, el proceso legislativo y la posterior promulgación de la ley contó con la cobertura –o al menos la distancia– de distintas formaciones magisteriales.

Formalmente, la alusión NEM nació cuatro meses después del cambio constitucional, gracias a un apartado denominado “De la nueva escuela mexicana” en la nueva Ley General de Educación. En ella se contemplaba a las escuelas como “centros comunitarios de aprendizaje”, al profesorado en tanto “agente fundamental del proceso educativo” y a la educación deseada como “de excelencia”, lo cual implicaba un “mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje” (DOF, 30/09/2019). Tomando esto en consideración es preciso aclarar que, aún considerando cambios normativos clave como la abrogación de la ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), hablar de una transformación total, es sumamente impreciso.

Algunas polémicas normativas

A lo largo de los textos relativos a la NEM, es posible identificar algunas tensiones o contradicciones abiertas derivadas de un uso particular de conceptos relevantes. Esto es derivado de que los nuevos artículos constitucionales fueron producto de una estrategia de gestión del conflicto entre distintos actores por parte de la 4T, cuyo fin era producir una reforma educativa que respondiera a intereses de *todas* las voces en cuestión y que, además,

permitiera al presidente ocupar un lugar estratégico por encima de cualquier conflicto mediante el cual concentrara la capacidad de decisión final respecto al ordenamiento del sector. En esta tónica podemos comprender algunas cuestiones polémicas de la nueva reforma, entre las cuales encontramos el cambio en el concepto *rector* de la política educativa y el tratamiento sobre las pruebas estandarizadas.

El concepto de *calidad* educativa ocupó un lugar central en la Reforma 2013 y llegó a ser considerado en rango constitucional. Debido a ciertas condiciones del sistema educativo nacional (SEN), a lo largo del sexenio anterior este fue objeto de una crítica constante por parte de sectores magisteriales organizados y por enclaves académicos que encontraban en él una clara evidencia de *neoliberalismo* en educación, dada su apertura a la construcción de métricas con capacidad de gobernar el sector, así como a la potencial amenaza de privatización. Pese al soporte propagandístico e intelectual que dicha narrativa recibía por parte de sectores empresariales, expertas educativas, consultores y burócratas asociados a perspectivas administrativas gerenciales, el discurso de *calidad* educativa terminó por agrietarse en el debate público. Ante ello, el gobierno de AMLO tuvo que buscar otra opción conceptual para sustituirlo. El tema fue incluso objeto de discusión en una serie de ejercicios de parlamento abierto, y finalmente, la 4T presentó una alternativa: la noción de *excelencia* educativa, que terminó por ocupar en la retórica oficial y el texto constitucional los espacios que previamente respondían al concepto de *calidad*.

El nuevo concepto no está exento de polémica. En un primer momento, es preciso recordar que previamente había sido utilizado por parte de organizaciones civiles empresariales, en las cuales participaba el propio Esteban Moctezuma, como una forma de *adecuar* los valores y el funcionamiento de las escuelas con la lógica de mercado, algo en absoluto novedoso ya que, si hacemos un poco de memoria, podremos recordar que dicha noción se había incrustado en las banderas de actores educativos con preferencias pro mercado y neoconservadoras desde los años de Ronald Regan en Estados Unidos. No obstante, más allá del concepto en sí mismo, resulta importante su conceptualización, dimensión en la cual se enmarca una continuidad evidente. Ambas nociones, la de *calidad* y la de *excelencia*, se enmarcan en una tendencia global cada vez más presente denominada *learnification* (Biesta, 2010), en la cual la política educativa enfoca una atención excesiva al problema del aprendizaje, en desmedro de otros elementos. Dedicar un momento de análisis a este entramado

conceptual no resulta un ejercicio baladí si consideramos que, en los textos de las políticas, los conceptos y su definición importan, porque habilitan intervenciones concretas en la vida de las escuelas; es decir, las condicionan a operar hacia una u otra dirección. Si bien la 4T cambió una noción central en la reforma educativa gerencial del sexenio pasado, lo cierto es que esto no representó, a ese nivel, un viraje en sentido opuesto, o al menos un cambio significativo. Se borró la noción de *calidad* porque generaba malestar en sectores importantes del magisterio, pero se incorporó un concepto que, aunque menos problemático en el contexto mexicano, mantiene abierta en su seno la posibilidad de impulsar políticas *performáticas* y de privatización endógena de la educación. El cambio mencionado resulta aun más interesante dado que en otros textos de la NEM, particularmente el Programa Sectorial de Educación 2018-2024 (PSE), se utilizan las nociones de *excelencia* y *calidad* de manera indistinta.

Otra discusión interesante es la relativa a las pruebas estandarizadas. A partir de los textos de la NEM podemos identificar elementos polémicos en torno a las pruebas estandarizadas de medición de aprendizajes debido a que, por un lado, funcionarios educativos clave de la 4T y representantes partidistas han mostrado en distintos espacios una recepción bastante clara respecto al rechazo a las pruebas estandarizadas por parte de sectores docentes y algunas voces de la academia universitaria (Aristegui Noticias, 27/04/2022). No obstante, a la par de dicho posicionamiento, documentos oficiales de la política educativa nacional no solo han contemplado la realización de tales dispositivos evaluativos, sino les reconocen como elementos importantes para avanzar en las metas educativas del gobierno actual, en lo cual el PSE presenta elementos de interés.

A lo largo del documento, el gobierno federal utiliza los resultados de México en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) para referirse a las “limitaciones” previas del marco normativo del SEN, motivo por el cual afirma, muy a tono con la interpretación dominante de “tiempos anteriores”, que “es indudable que el país presenta un importante rezago en la calidad de la educación” (DOF, 06/07/2020). En este sentido, el documento estipula que los resultados de PISA deben ser considerados como un parámetro estratégico que permitirá dar seguimiento a los avances en el cumplimiento de los Objetivos prioritarios establecidos en el PSE. Algo similar sucede respecto a las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En el texto citado se menciona que “las evaluaciones del logro educativo muestran un claro rezago

en el alcance de la excelencia educativa” (DOF, 06/07/2020) es decir, se reconoce a las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales, como mecanismos significativos de producción de información, aunque en la retórica oficial sean criticadas por sus potenciales efectos adversos.

Ante algunas voces —generalmente vinculadas a organizaciones financiadas por el sector privado— que alertaban sobre la suspensión de la prueba PISA en México en 2021, Delfina Gómez, entonces titular de la SEP respondió afirmando que la dependencia a su cargo tenía la voluntad de “continuar con la aplicación de la prueba PISA, y reconoció la importancia que tiene la evaluación para las maestras y maestros como un diagnóstico para detectar las fortalezas y debilidades que contribuyan a un plan de trabajo con base en los resultados que se obtengan” (SEP, 3/05/2021). Finalmente, la evaluación se llevó a cabo en el país con una ventana de aplicación del 27 de abril al 31 de mayo. El Comité de Adquisiciones de la SEP decidió adjudicar la operación de la prueba al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), quien llevó a cabo acciones de integración de información de estudiantes, adaptación de materiales, la aplicación de la prueba y la captura de datos (CENEVAL, 2022). Los resultados serán liberados en este año, y resultará interesante el tratamiento que les dé el gobierno federal, considerando que muy probablemente habrá algunas variaciones derivadas del cierre escolar y la experiencia compleja que las y los estudiantes han atravesado desde el año 2020.

Un cambio estratégico en la relación textos-actores

Una vez que los textos fundamentales de la NEM estaban “completos”, en la burocracia educativa se desarrollaron ciertos cambios importantes a nivel orgánico. El más significativo fue la salida de Esteban Moctezuma de la SEP, algo que, por cierto, generó un desconcierto significativo en sectores importantes del magisterio, quienes habían encontrado en su persona un referente de producción de sentido educativo y un actor que reconocía su esfuerzo cotidiano. Lo anterior podría parecer extraño dado que el señor Moctezuma realmente tenía poco que ver con el magisterio, ya que más allá de su trayectoria política, vinculada en distintos momentos con el sector educativo, sus círculos de afinidad se encontraban estrechamente ligados a determinados sectores económicos dominantes y al mundo de la filantropía empresarial. Sin embargo, ha resultado cada vez más común que la opinión y pensamiento

de actores emanados del sector privado encuentre gran recepción en el mundo de la educación pública. El propio Ball recuerda cuando en el año 2013 se les preguntó a educadores de Estados Unidos quién consideraban que era el pensador educativo más influyente en su país, ese resultó ser Bill Gates (Avelar, 2016). A modo de hipótesis, consideramos que si actualmente se preguntara al profesorado quién ha sido el más prolífico ocupante de la SEP en las últimas décadas, la mayoría respondería que el señor Moctezuma, quien, por cierto, es también seguidor de las ideas educativas del empresario estadounidense.

Ante la salida de Esteban Moctezuma, y una vez que el proyecto de la NEM estaba prácticamente conformado, la profesora Delfina Gómez llegó a dirigir los trabajos de la SEP. Lo anterior representó, según la narrativa oficial, un hito histórico en nuestro país, más allá de que sus ideas sobre educación se encontraran abiertamente afines a perspectivas de mercado mediante propuestas de corte *emprededurista* (Villarreal, Rivera y Guerra, 2020). Dicho cambio a nivel orgánico representó un viraje estratégico que impactó a la burocracia educativa federal y reorientó el proceso de desarrollo de la NEM. La principal representante de los *textos* educativos era ahora una profesora con experiencia frente a grupo, que se presentaba cercana a los intereses populares y que, además, era mujer. El proyecto educativo del lopezobradorismo entraba así en una nueva fase de legitimación por medio de la búsqueda de mecanismos de afinidad *orgánica* entre el profesorado y la dirección educativa nacional. Esto se llevó a cabo en un momento en el cual ya se mostraban señales evidentes de descontento por parte de organizaciones magisteriales que veían con mayor claridad una serie de inconsistencias en la ley educativa que habilitaba procesos de organización *por fuera* del campo de interacciones establecido por la 4T.

¿Una apuesta izquierdista? Nuevo Marco Curricular 2022 y Plan de estudios (NMC)

La nueva propuesta curricular de la NEM se comenzó a construir en junio de 2021 y posteriormente fue nutrida y discutida en foros nacionales donde *dialogaron* representantes del gobierno federal con comunidades educativas. En distintos sentidos, constituye una excepción significativa en el *corpus* normativo de la política educativa sexenal, ya que el despliegue de la valoración propuesta sobre las circunstancias actuales del SEN partió de un diagnóstico sumamente distinto a los documentos del sector, por momentos *rupturista* respecto al canon vigente en el argot educativo.

De los documentos relativos al conocimiento seleccionado para impartirse en las aulas, el NMC ha resultado ser el más discutido, en gran medida porque su redacción contiene una lectura abiertamente política de la condición educativa en nuestro país y de los cambios que se presentan como necesarios. El primer borrador NMC se presentó como una alternativa progresista, en ocasiones radical, al “modelo neoliberal” previo, descrito por el director de Materiales Educativos, Marx Arriaga, como “meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, racista, competencial, eurocéntrico, colonial, inhumano y clasista” (Expansión Política, 27 de abril de 2022). Arriaga ha sido el principal promotor de la propuesta curricular de la 4T, aunque su ámbito de competencia oficial no es específicamente la cuestión curricular. Sin embargo, él adquirió la función de intelectual educativo del gobierno, espacio que se había quedado vacío tras la salida de Esteban Moctezuma de la SEP.

Comparado con la reforma constitucional, las leyes derivadas de ella y demás documentos oficiales asociados al sector educativo, el Marco parecía una *apuesta izquierdista* en educación por su planteamiento del problema educativo nacional, el arsenal conceptual utilizado y la forma de exposición de sus fines. En tales sentidos dicho documento desestabilizó el equilibrio mantenido a lo largo de los textos de la reforma. Debido a ello, es el que ha recibido –junto a sus promotores– una gran cantidad de críticas y señalamientos, particularmente por algunos sectores académicos y organizaciones sociales y político-electorales de corte conservador. En contraste con la reforma constitucional que fue aceptada sin mayor muestra de rechazo por parte del sector privado y organizaciones civiles empresariales, el NMC ha sido objeto de todo tipo de ataques por parte de esos mismos sectores debido a que, entre otras cosas, su supuesta “ideología subyacente” son las denominadas *epistemologías del sur* (De Sousa, 2015). Una interpretación bastante inconsistente si analizamos la política en su conjunto. De cualquier forma, ante dicho mito, el Marco ha sido descalificado por parte de la academia liberal como una propuesta “folclórica y ridícula” y “anticientífica”; por ser un “embrollo doctrinario” o “una escuela del Amazonas enseñando el gran método para reducir cabezas”. Por su parte, organizaciones conservadoras han hecho lo propio al señalarla como “castro-chavista-bolivariana” ya que se “colectiviza” y “condena la individualidad”. En suma, para tales perspectivas, el NMC es tan *antimoderno* como *colectivista*.

En esencia, la propuesta original del Marco considera elementos relevantes en el planteamiento del nuevo *conocimiento oficial* en educación: a) diagnóstico socio estructural

del problema educativo que se aleja de la concepción de la educación centrada en los resultados de aprendizaje individuales; b) consideración del conjunto de condicionantes sociales a la enseñanza y el aprendizaje que se despliegan en las escuelas y sus entornos inmediatos, como la violencia y las desigualdades; c) crítica abierta al imperativo pedagógico de la formación de capital humano, y d) incorporación de un conjunto de conceptos que se ubican por fuera del canon retórico de las reformas educativas previas, como emancipación y *lo común*. Si bien las críticas liberales y conservadoras resultaron evidentemente desproporcionadas, el camino de desarrollo de dicho texto de política terminó por presentar una serie de inconsistencias importantes (Villarreal, Rivera y Guerra, 2022), como la disminución proyectada respecto a la libertad docente de decisión sobre los contenidos, problemas conceptuales, un mapa curricular prácticamente ausente, dificultades procedimentales, etc.

En distintos sentidos, el NMC se ha tornado mucho más *radical* a nivel conceptual de lo que las condiciones concretas apuntan debido a limitaciones financieras, estructurales y legales. No obstante lo anterior, algo interesante ha ocurrido en el magisterio. Pese a la confusión que aún persiste sobre la *puesta en escena* del Marco, docentes de distintos lugares del país, particularmente de Educación Indígena, han recibido la propuesta con cierto agrado y se han organizado para tratar de hacerla operativa en beneficio de las comunidades donde trabajan. Esto no es raro, ya que algunos de los principios teóricos contemplados en el Marco corresponden a conceptos, narrativas y propuestas que desde hace años han operado en las escuelas y el magisterio, con más ahínco aún en zonas en las cuales el intento por educar para liberar se ha articulado con luchas en defensa del territorio o de los derechos de los pueblos indígenas.

Pese a que se ha hablado mucho respecto a la condición “ideológica” del texto en cuestión, hay que recordar al propio Ball (Ball, 1993: 13) cuando aclara que, mientras una política es más abstracta ideológicamente, es mayor la distancia entre la práctica y su concepción. Sin embargo, como siempre sucede con las políticas, los actores *in situ* tienen, al final, la capacidad de darles vida. Así, el porvenir curricular de la NEM está aún abierto.

Política como discurso

Aunado a su dimensión normativa, la política educativa conlleva también una lógica productiva de prácticas que se condensa en su carácter de discurso. El ámbito educativo se encuentra sujeto al discurso, pero también se presenta

como una instancia que los genera, propaga y divulga (Ball, 1993). Al respecto, Ball (1993: 14) apunta que los conjuntos de políticas logran ejercer un poder mediante la generación de “verdad” y “conocimiento” lo cual conlleva la producción de determinados criterios válidos de acción. Desde esta óptica, los discursos no pueden reducirse a las herramientas retóricas de instituciones gubernamentales, políticos profesionales o líderes de opinión con las cuales se busca convencer a la sociedad sobre los beneficios que alguna política educativa traerá a las escuelas, estudiantes, profesorado o familias. Si bien la retórica está incorporada en el discurso, representa solo una parte.

Los discursos se constituyen por medio de *prácticas* que conforman aquello a lo que se refieren. De esta forma, intervienen en la vida cotidiana de quienes son interpelados, cambiando o reforzando hábitos y formas de estar en el mundo. Definen qué es lo que se puede decir y pensar, así como qué es lo que puede ser dicho, cuándo, dónde y por quiénes. Enmarcan, además, las distintas posibilidades de pensamiento y reformulan relaciones de poder mediante criterios de verdad. Los discursos son productivos, dado que posibilitan —y generan— sistemas de prácticas, valores y “formas éticas”. Tradicionalmente, las políticas en educación despliegan discursos que pretenden impactar positivamente —es decir, generar efectos concretos— en el profesorado; a estos se les ha invitado a hablar, actuar, leer, trabajar, o pensar de formas específicas (Ball, 2015) con la consecuencia de ser socialmente definido —e interpretarse a sí mismo— como “bueno” o “malo” en su trabajo. Estos discursos que operan a nivel del trabajo docente son también apuntalados por otros actores, como enclaves organizativos de la sociedad civil, fundaciones empresariales o representantes de la industria educativa global (IEG). El discurso de las políticas está presente en distintos niveles de la vida cotidiana del sistema educativo, incluso cuando la “implementación” del lineamiento en cuestión no puede ser verificada; el discurso interpela a los sujetos educativos y condiciona su vida cotidiana tanto como los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización. Curiosamente, aunque esta dimensión heurística de las políticas está siempre presente, tampoco ha sido tan estudiada como la del *texto* en el caso mexicano.

NEM en discurso

Pese a ser un producto de acuerdos con *tirios* y *troyanos*, la NEM fue planteada por parte de la 4T y sectores oposi-

tores como un ejemplo de cambio educativo, “para bien o para mal”.

Curiosamente, gracias a que tal versión logró afianzarse en la opinión pública, resultó sumamente útil a todas las fuerzas político-partidistas en términos de legitimación de sus propios proyectos. A los detractores del lopezobradorismo les sirvió para “demostrar” que la 4T estaba destruyendo al país (Guevara, 2021) y al oficialismo le sirvió para “dar pruebas” de que el presidente había cumplido con la “cancelación” de la reforma educativa “neoliberal” que había prometido. El mito de la cancelación de la reforma educativa anterior resultó redituable a las burocracias partidistas y al mismo gobierno federal. Sin embargo, los principales afectados por el éxito de dicha versión fueron las maestras y los maestros, ya que debido al alcance del consenso presidencial y a una serie de inconsistencias estratégicas en las dirigencias de sus organizaciones, las maestras y maestros fueron interpelados *casi sin resistencia* por una potente narrativa de cambio que les dejó desprovistos de motivo alguno para mantener sus estructuras movilizadas. En adelante, cualquier muestra de sospecha respecto al rumbo educativo nacional representaba “deslealtad” y “ultraizquierdismo” para amplios sectores de simpatizantes y militantes de la 4T, y una muestra más de intolerancia para los partidos ahora opositores, tradicionalmente incómodos respecto a la autonomía profesional y política del profesorado.

La NEM se ha constituido mediante un *ensamble* discursivo que busca interpelar principalmente a quienes habitan el espacio escolar a partir de dos *principios* que han generado efectos interesantes entre los actores educativos: *la superación del neoliberalismo en educación y la revalorización del magisterio*. Dicha apuesta consensual no ha carecido de éxitos, toda vez que, más allá de la desconfianza o abierto rechazo mostrado hacia ella por parte de sectores académicos liberales y grupos opositores al lopezobradorismo, ha sido recibida y discutida por el profesorado nacional, considerando incluso las tensiones y confusiones aún vigentes entre quienes integran las comunidades educativas.

Ambos principios han coadyuvado a la construcción paulatina de una retórica que, partiendo desde polos oficiales de reproducción discursiva, ha permeado poco a poco en distintas capas del sistema educativo nacional gracias a una importante campaña de difusión por parte del Gobierno Federal, con la participación de actores del partido Morena y el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ahora plegado —desde el ámbito

oficial— a las políticas del lopezobradorismo a grado tal de ser denominado por su propia dirigencia como el “ejército intelectual del presidente AMLO y la 4T” (Poy, 26/04/2019).

Por otro lado, dichos principios apuntan a construir una nueva percepción de la relación entre educación y sociedad para las familias (planteando que la educación responderá a necesidades comunitarias), caracterizar de forma distinta al magisterio en la opinión pública (presentándolo como un actor fundamental en el desarrollo del país) y consolidar una perspectiva de cambio social mediante la educación, anclada en la “transformación (o revolución) de las conciencias”.

Como en prácticamente cualquier política del sexenio, AMLO ha jugado un papel fundamental en la consolidación de la potencia discursiva de la NEM. Al respecto, han sido los docentes el principal sector hacia el cual se ha dirigido la estrategia consensual del gobierno federal, que, aunque con algunas tensiones, hasta el momento ha resultado exitosa. Lo anterior no es extraño si consideramos que el presidente ha logrado mantener puentes de entendimiento con distintos sectores docentes a lo largo de décadas de carrera política. En tanto el principal referente de la oposición partidista de centro-izquierda en el país, mantuvo un posicionamiento político de *apoyo moral*, aunque siempre calculado, a distintos momentos de lucha de diferentes sectores del magisterio nacional. Esto sucedió en episodios como el movimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) en 2006, donde la participación magisterial fue crucial, o a lo largo del sexenio anterior, en medio de las distintas luchas docentes contra la Reforma 2013. Ahora como presidente, ha conseguido alcanzar —y mantener— un consenso inédito entre las distintas formaciones del magisterio nacional, gracias a la constante mención y reconocimiento a su importancia en la historia y porvenir del país.

Por su parte, estudiantes y familias han requerido menos atención específica respecto a la promoción de la política educativa en curso, ya que los aún altos niveles de popularidad del presidente han coadyuvado para construir en el sentido común, una identificación entre el proyecto de la NEM y la figura presidencial. De esta forma, apoyar al presidente significa apoyar su proyecto educativo y viceversa.

Superación del neoliberalismo en educación

Aunque en la 4T aún persiste una definición un tanto vaga sobre lo que es neoliberalismo, que a menudo ha sido asociada a “corrupción” o simplemente al “antiguo régimen”, la narrativa de su superación, que conforma

el discurso de la NEM, ha resultado exitosa. Recordemos que, aunque con posteriores *capitulaciones* y *rectificaciones*, el presidente declaró al modelo neoliberal y su política económica finalizados formalmente a mediados de marzo de 2019 (Presidencia de la República, 17/03/2019). De este modo, la normatividad educativa de la 4T nació, por definición, en un contexto posneoliberal, aunque muchas discusiones —necesarias— en torno a qué se entendía por neoliberalismo en educación fueron obviadas.

Pese a dichas limitaciones conceptuales, la crítica frontal al neoliberalismo ha permeado en el argot cotidiano de la educación pública, algo que se puede percibir desde las alocuciones de la burocracia federal hasta los debates escolares dirigidos por las convocatorias del Consejo Técnico Escolar (CTE). El neoliberalismo se tiene que criticar; el neoliberalismo es el pasado; el neoliberalismo es el enemigo. En este sentido, el funcionario Arriaga se ha convertido en un polo de producción retórica que ha logrado concentrar una atención considerable por parte de medios de comunicación, docentes y opositores. Arriaga ha mencionado en entrevistas, encuentros con docentes e intervenciones diversas, la necesidad de apuntalar una *educación distinta*, que responda a los intereses de las comunidades, de las familias, de las mujeres, de los pueblos indígenas. Que no esté impregnada de lógicas mercantilistas fundadas, por ejemplo, la teoría del capital humano. En esta dimensión, la primera versión lanzada desde la burocracia educativa definió a la NEM más a partir de lo que no era, que a partir de lo que sí. No obstante, una vez publicado el NMC se comenzó a esbozar con mayor propiedad el complejo proyecto educativo de la 4T.

Lo relevante de esto es que, con el paso del tiempo, se ha construido un marco discursivo que ha reconfigurado lo que puede ser dicho, por parte de quién y en qué circunstancias. En sus declaraciones públicas, funcionarios federales y en la mayoría de los casos también estatales, han tenido que ceñirse a la crítica de los tiempos pasados y apegarse al nuevo canon retórico de la transformación educativa: antineoliberal, antimercantilista, antipatriarcal, en favor de la interculturalidad y la emancipación. En favor de un mundo mejor para todos y todas. De esta forma, particularmente después de la salida de Esteban Moctezuma, funcionarios han sido menos propensos a hablar de los beneficios de la educación respecto a los intereses de la inversión privada en los mercados de trabajo, algo común a lo largo del sexenio anterior. Incluso la exsecretaria Gómez, pese a ser una férrea seguidora del impulso a lógicas emprendeduristas en educación —elemento nodal en el despliegue

hegemónico del neoliberalismo— tuvo que plegarse a una retórica popular y al lenguaje del cambio.

Esta tendencia ha impactado también a nivel docente, donde nociones como “saberes”, “conocimientos ancestrales” o críticas abiertas a perspectivas instrumentales sobre la educación, han pasado a convertirse paulatinamente en elementos cotidianos a lo largo y ancho del país, aunque en muy variadas intensidades. Es importante recordar que dicho arsenal conceptual y banderas de lucha han persistido durante décadas en distintas geografías nacionales donde el trabajo en las aulas se ha imbricado con procesos históricos de liberación, pero la instrumentalización de dichas luchas por parte de la 4T ha impulsado su difusión *controlada* en cada vez más espacios.

En estos términos resulta interesante el doble juego presente al interior de la nem: por un lado, lógicas neoliberales siguen vigentes en a) esquemas de carrera docente; b) niveles de gasto destinados al sector educativo; c) el trato oficial brindado a las Escuelas Normales Rurales por parte de distintos órdenes de gobierno de la 4T, orientado a su *asfixia económica paulatina* y a un golpeteo constante a sus estructuras de gobierno autónomo; d) el fomento acrítico del uso masivo de plataformas extractivas de datos provistas por la IEG y vinculadas con intereses geopolíticos del Norte Global o; e) la promoción y legitimación de actividades filantropocapitalistas en el sector, que condicionan los procesos de gobierno educativo en clave elitista. No obstante, mientras dichas prácticas operan tanto por debajo del agua como delante de nuestros ojos, se ha consolidado un canon conceptual de transformación educativa que ha logrado interpelar en todas direcciones y a muchos actores del sector. Una derivación preocupante de esto consiste en el hecho de que, bajo el rótulo de la lucha contra el neoliberalismo, prácticas neoliberales de competencia, enajenación digital, autoexplotación y privatización de la toma de decisiones sobre política educativa, puedan normalizarse por la vía de su re-significación social al ser ahora presentadas e interpretadas como políticas emanadas del progresismo. En estos términos, el SEN está presenciando el avance de un neoliberalismo *zombie* que, aún declarado muerto, camina. O tal vez, camina con tanta facilidad precisamente porque ha sido declarado muerto y ya no es necesario luchar contra él.

Revalorización del magisterio

Tras la promulgación de la Reforma 2013, a lo largo del sexenio anterior se volvió común ver en noticieros, diarios y

blogs, imágenes y videos de agentes del orden persiguiendo, golpeando o enfrentándose con maestras y maestros opositores a dicho cambio constitucional. El acoso oficial hacia las resistencias docentes se derivó de una política de Estado en asociación con distintos grupos de interés que buscaba desprestigiar su profesión por medio de responsabilizar al profesorado de los magros resultados educativos del país en pruebas estandarizadas internacionales y con ello, también de los bajos niveles de crecimiento económico, ya que la educación no cumplía su rol como *palanca del desarrollo*. Dicha *cruzada* no solo tuvo como objetivo a maestras y maestros en servicio, sino también a aquellas personas que aún estudiaban para llegar a serlo. Las Normales públicas, particularmente las rurales (que brindan acceso a educación superior principalmente a sectores empobrecidos) fueron también criticadas y puestas en el patíbulo debido a su *ineficiencia*. En el fondo, la campaña de desprestigio primordialmente contra docentes y estudiantes del sector público era parte de una estrategia más amplia que buscaba crear *la tormenta perfecta* para apuntalar un esquema de reforma educativa gerencial en el SEN que respondiera a intereses políticos, culturales y económicos de algunas fracciones de los sectores dominantes (Jarquín, 2021). Debido a ello, algunos funcionarios federales no dudaron en mostrar su desdén hacia el profesorado en cuanto este les resultó molesto por algún motivo. Al respecto, resulta ilustrativo el tristemente célebre “usted no tiene derecho a hablar” lanzado por un entonces funcionario del INEE contra un integrante del magisterio. Asociado a lo anterior, la *gestión* del profesorado por parte del viejo régimen mantuvo, con mayor ahínco en el periodo 2013-2018, una lógica punitiva fundada en la constante sospecha hacia su trabajo.

En contraste con ello, el lopezobradorismo no únicamente le ha tendido la mano al magisterio, sino, además, ha buscado —con éxito— la inclusión de liderazgos docentes y organizaciones del gremio a su proyecto de país. El magisterio es ahora públicamente interpretado por el poder político como un elemento fundamental para el desarrollo nacional, y un ejemplo de *apostolado de la enseñanza*. Aunque también representa un valioso espacio de producción de capital político.

La importancia del magisterio ha llegado a ser tal que a partir de la publicación del NMC es presentado como protagonista fundamental en el proceso de *descentralización curricular* derivado del denominado “codiseño curricular”. Esto resulta sumamente relevante, ya que ahora la figura del *buen profesor* está asociada no primordialmente a los logros de aprendizaje de estudiantes y sus *correspondientes*

resultados en pruebas, sino a la participación comunitaria, que busca hacer de la escuela un espacio donde quepan muchas voces, lo cual permita avanzar hacia un plano de justicia curricular. Al magisterio ya no se le señala y se le persigue. Ahora se le reconoce, se le respeta y se le considera como el actor principal en la puesta en escena de la NEM. Es importante señalar que lo anterior no es irrelevante. La violencia física ejercida contra el magisterio resultó muy cara: cobró vidas, libertades y hasta respeto profesional. Después de la *guerra* contra el magisterio, tenemos un gobierno que ha decidido optar por la paz, y por distintos mecanismos para construirla.

Sin embargo, lo anterior también presenta situaciones preocupantes si hablamos de democracia en educación y fortalecimiento de la profesión docente. Persiste una relación neocorporativa Estado-magisterio, que no ha permitido a la democracia sindical convertirse en una realidad del mundo del trabajo docente. A lo anterior, podemos agregar las preocupaciones laborales del gremio derivadas del “régimen de excepción laboral” al que fueron sometidas después de la Reforma 2013, aún vigente y que ha generado una considerable cantidad de muestras de descontento, particularmente por docentes adscritos a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Por otro lado, se han inducido una serie de lógicas, valores y prácticas de corte gerencial sobre el profesorado como parte de la *transformación digital* de la educación, las cuales se han institucionalizado sin mayor discusión por parte de las autoridades. Ejemplo de lo anterior es el avance que la cultura Google ha tenido en el seno del magisterio gracias a la incorporación masiva de estudiantes y docentes a las plataformas educativas de la corporación, cuyos potenciales efectos de atomización de la profesión, profundización de políticas *performáticas* y privatización educativa caminan en sentido contrario a la retórica progresista en educación.

No obstante lo anterior, la revalorización del magisterio se *ha vuelto* carne a lo largo y ancho del país. Uno de sus efectos es la desarticulación del movimiento magisterial en distintos niveles, debido a que, para no pocos segmentos del profesorado, ante las transformaciones educativas anunciadas por el gobierno, *ya no queda mucho por lo cual luchar*. Esta desactivación no responde ahora a una sistemática campaña de hostigamiento como en tiempos previos, sino a una exitosa estrategia consensual que ha tornado al decreto del cambio educativo una *ideología material* en el seno del profesorado.

A modo de conclusión: NEM más allá de la continuidad y la ruptura

Las herramientas conceptuales de Ball (Ball, 1993) (Ball, 2015) nos permiten ver la forma en la cuál ambas dimensiones de la política se imbrican mutuamente y generan efectos que no se circunscriben a reformas en el marco legal o el diseño institucional. Recuperando esta propuesta teórica, podemos plantar que, dada la serie de tensiones y contradicciones en el seno de la NEM, esta no representa una ruptura total respecto a la política educativa previa, “neoliberal”, según el discurso oficial. De esta forma, los llamados alarmistas respecto a la gran *catástrofe* de la educación son esencialmente pataleos sensacionalistas de sectores políticamente desplazados, mientras que la grandilocuencia de algunos discursos oficiales u oficialistas en torno a la transformación educativa en curso, son primordialmente muestras de la propaganda que acompaña todo ejercicio de gobierno en nuestro sistema político.

Sin embargo, la NEM tampoco es continuidad plena respecto a lo anterior. Los cambios que ha apuntado la política educativa de la 4T resultan significativos porque rompen con el canon conceptual establecido en sexenios pasados respecto a la problemática educativa, con lo cual abren espacios para el desarrollo de discusiones distintas, desde ángulos diversos, lo cual podría apuntar hacia un SEN más proclive a la diversidad, algo muy necesario en cualquier proyecto educativo democrático. La formulación de la NEM toma en consideración, además, una serie de problemáticas a resolver más amplias, al menos en términos retóricos. Esto también resulta relevante porque problemáticas tales como el patriarcado, las desigualdades, las violencias o el colonialismo, elementos todos que condicionan la vida cotidiana de las comunidades educativas, no habían sido objeto de mayor interés, debido a que el foco principal de la política educativa respondía a la mejora de los aprendizajes medibles. Por último, la NEM, aún con sus juegos retóricos y la permanencia de esquemas de control respecto al mundo del trabajo docente, ha alentado a una diversidad de actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública y sus tareas en nuestro país. Así, colectivos docentes en diversas partes del país, que previamente habían ya desarrollado propuestas de educación alternativa, han optado por profundizar sus estrategias educativas con la consideración de que el marco normativo del sector les permite un mayor margen de acción que en el pasado. Si bien la NEM ya ha generado efectos de distinta índole en las comunidades educativas, su destino dependerá

prioritariamente de las decisiones y prácticas que lleven a cabo quienes habitan las escuelas; es decir, quienes tienen la última palabra en la “puesta en acto” de cualquier política educativa (Ball, 1993) (Ball, 2015).

Referencias

- AMLO (12/12/2018). “Proyecto de iniciativa de reforma a los artículos 3,31 y 73”. Gaceta Parlamentaria.
- Aristegui, C. (27 abril 2022). “Modelo educativo y libros de texto fomentan ‘modelo neoliberal’: Arriaga”. *Aristegui Noticias*. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/2704/mexico/modelo-educativo-y-libros-de-texto-fomentan-modelo-neoliberal-arriaga/>
- Avelar, M. (2016). “Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 24, Número 24
- Ball, S. (Comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, S.; Bowe, R.; Gold, A. (ed.) (2017). *Reforming education and changing schools. Case studies in policy sociology*. NY: Routledge
- Ball, S. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, 10-17
- Ball, S. (2015). *What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research*, *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*
- Biesta, G. (ed.) (2010). *Good education in an age of measurement*. New York: Routledge.
- CENEVAL (ed.) (2022). *Informe de resultados*. México: CENEVAL.
- De Sousa, B. (2015). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación (06/07/2020). “Programa Sectorial de Educación 2020-2024”.
- Diario Oficial de la Federación (30/09/2019). “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Educativa”.
- Echávari, J. & Peraza, C. (2017). “Modernizing schools in Mexico: The rise of teacher assessment and school-based management policies”. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 90.
- Expansión Política (27 de abril de 2022). “AMLO defiende contenido educativo: ‘No vamos a formar ciudadanos deshumanizados’”. *Expansión Política*. Recuperado de <https://politica.expansion.mx/presidencia/2022/04/27/amlo-defiende-contenido-educativo-ciudadanos-deshumanizados>
- Guevara, G. (ed.) (2021). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la Ilustración*. México: Grijalbo.
- Jarquín, M. (2020). “Educación en tiempos virales: SARS CoV-2, sistemas educativos y Nueva Escuela Mexicana”. México: UAM-El Cotidiano, #221, Año 35.
- Jarquín, M. (ed.) (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Akal.
- Martínez-Bordón, A.; Villarroel, M. y Hermida, G. (2020). “Reformas y políticas educativas en México: ¿Cuáles han sido los principales ejes y dispositivos de política de las últimas dos reformas?” *Faro Educativo*, Apunte de política N°5. INIDE-UIA
- Ornelas, C. (2022). “Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana”. *Revista Nexos*.
- Poy, L. (26/04/2019). “El SNTE se declara ‘ejército intelectual’ de AMLO y la 4T”. *La Jornada de Baja California*.
- Presidencia de la República (17 de marzo de 2019). “Presidente López Obrador declara formalmente fin del modelo neoliberal y su política económica”. Presidencia de la República. Recuperado de <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/presidente-lopez-obrador-declara-formalmente-fin-del-modelo-neoliberal-y-su-politica-economica-lo-que-hagamos-sera-inspiracion-para-otros-pueblos?idiom=en>
- Ramírez, S. (2019). “La contrarreforma educativa del presidente López Obrador. Análisis crítico de la iniciativa de reforma al Artículo 3° Constitucional”. *Epíkeia*, Número 38.
- SEP (02/09/2022). Boletín SEP no 212. Recuperación matricular en todos los niveles, principal reto del sector y de la sociedad: Leticia Ramírez Amaya.
- SEP (3/05/2021). Boletín SEP no. 88. Descarta Educación suspensión de prueba PISA en México.
- Villarreal, R.; Rivera, L. y Guerra, M. (17/10/2022). “10 tesis sobre el Plan de Estudios de Educación Básica”. *Insurgencia Magisterial*.
- Villarreal, R.; Rivera, L. y Guerra, M. (2020). “Delfina, una emprendedora en la SEP”. *Insurgencia Magisterial*
- Villarreal, R.; Rivera, L. y Guerra, M. (ed.) (2020). *La continuidad neoliberal. La producción de la reforma constitucional en educación: 2018-2019*. México: Ediciones Navarra.

NOVEDAD
Ediciones Eón



Vectores de innovación sustentable

**Organizaciones
y destinos
turísticos inteligentes**

**Elva Esther Vargas Martínez
Arlén Sánchez Valdés
Alejandro Delgado Cruz
(Coordinadores)**



**De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com**

Educación superior alternativa: el caso de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

Teresa Martínez Guerrero*

En este texto, desarrollo una descripción contextual y crítica en torno a la fundación de la UACO como proyecto alternativo de educación universitaria, que busca desplegarse en el horizonte de la comunidad, epistemología contraria al liberalismo que se promueve desde el gobierno federal y su particular concepción de educación superior. Planteo algunas tensiones y contradicciones de esta iniciativa no moderna, cuya intención es preservar y desarrollar los saberes y conocimientos de los pueblos, así como realizar investigación con metodologías diferentes a las de la academia convencional, occidental.

He escrito este texto desde mi militancia por la defensa de la educación pública y gratuita y, por tanto, desde mi preocupación histórica por el derecho de todas y todos los empobrecidos, explotados, marginados y subalternos de este país, a defendernos y a construir realidades más justas donde la vida no tenga que costarnos tanta muerte. Pero también desde la conciencia de mi no pertenencia a algún pueblo originario, desde el despojo de mi historia, desde mi búsqueda identitaria, desde mi monolingüismo castellano y desde la crítica que hago a mi formación educativa occidental-moderna. Estoy motivada por las reflexiones que mi colaboración con la UACO me ha traído y escribo desde la experiencia. Mucho de lo aquí desarrollado es producto de las visitas a los Centros Universitarios Comunales, de las conversaciones con las y los compañeros facilitadores, estudiantes y con el propio Jaime Martínez Luna, rector. Mi gratitud a la profesora Érika Candelaria Hernández Aragón, que me invitó a colaborar en este extraordinario proyecto.

El propósito

A partir del presente artículo pretendo dar a conocer el proyecto de educación superior emanado de algunas comunidades del estado de Oaxaca, cuyo horizonte político-epistemológico es la comunidad y que recibe el nombre de Universidad

* Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional Autónoma de México. Subcoordinadora de Sujetos Comunales de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Busco poner en un contexto más amplio este proyecto educativo que, entre otras cuestiones, denuncia el sello propio del colonialismo occidental, así como la visión clasista que el Estado ha impreso en las políticas educativas durante todo el siglo XX y hasta la fecha. Finalmente, me interesa demostrar cómo la UACO representa un camino digno para saldar la deuda histórica que han producido marginación, la exclusión y el maltrato a los pueblos originarios, nacida desde las entrañas de éstos.

La ruta

La primera parte de este texto la dedico a esbozar las cuestiones histórico-políticas que pusieron en la agenda pública la urgencia de repensar a los pueblos originarios, más allá del indigenismo. Como efecto del proceso iniciado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), varios grupos exhibieron el atraso que tenía el Estado mexicano respecto de la manera en que se pensaba la educación y la forma en que se “integraba” a los pueblos originarios. Así, la Coordi-

nadora Nacional de la Educación (CNTE), específicamente de la sección XXII en Oaxaca, trazó el llamado Plan Para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) con la intención de pensar, diseñar, construir e impartir una educación propia que no borrara la diversidad de contextos ni, por tanto, la diversidad de necesidades. El PTEO se basa, fundamentalmente, en la “comunalidad”, concepto potente que encierra las prácticas históricas de los pueblos oaxaqueños.

Fueron precisamente miembros del magisterio oaxaqueño, formados políticamente en la lucha por la educación pública y gratuita, así como por la edificación de una educación propia, quienes en sus comunidades y con sus colectivos desarrollaron ideas y propuestas más allá de la educación básica y se embarcaron en la aventura de la educación superior, algunos con la Universidad de la Tierra, otros con la Universidad del Pueblo y otros más con la UACO, la cual también se fundamenta ideológicamente en la “comunalidad” por lo que en la segunda parte abordo este concepto, recuperando los autores más relevantes al respecto y desarrollando brevemente cada uno de los elementos que la componen, territorio, asamblea, trabajo y fiesta.

Con ello doy paso a la tercera parte del artículo, esbozar la historia política de la concepción estatal sobre educación superior y, en ese contexto, los antecedentes, surgimiento, características de la UACO en la cuarta parte. Finalmente, planteo mis reflexiones personales en torno a este proyecto.

I. El arribo de lo indígena a la escena pública

Desde el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, una oleada de efectos progresistas y democratizadores se han manifestado en múltiples dimensiones de la vida política de nuestro país, especialmente, a partir de la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. Haber puesto en el centro de la agenda pública el tema de los pueblos originarios, su abandono, la marginación, el empobrecimiento, el desprecio a sus formas propias de organización política y el despojo de sus recursos naturales, así como la invasión y/o robo de sus territorios en diversos sentidos, especialmente en lo relacionado a la tenencia de la tierra, es indudablemente un triunfo del zapatismo. Durante muchos años el Estado mexicano posrevolucionario recurrió al llamado “indigenis-

mo” para “resolver” la cuestión de “integrar” a los pueblos originarios a la vida pública y al sistema de seguridad social que el estado benefactor trajo consigo. Fue un intento, en lo general, inútil porque partía de la contradictoria lógica liberal en la que prevalece la noción de individuo y no de comunidad, de democracia representativa y no de la organización local de acuerdo con los sistemas normativos propios de los pueblos. Además, la tendencia estatal buscaba el desmantelamiento de la forma de propiedad comunal y ejidal para incentivar la propiedad privada, especialmente después de los años noventa, cuando Carlos Salinas de Gortari decreta el fin de la reforma agraria.

En lo relacionado con la cultura, el indigenismo se encargó de *folklorizar* las prácticas de los pueblos originarios, tales como la gastronomía, la confección de textiles, la música y otras, convirtiéndolos en una especie de caricatura de un pasado esplendoroso que debía conservarse en un anaquel o mostrador. Se habló de las comunidades indígenas como piezas de museo que no deberían cambiar, como si no fueran organismos vivos, con historia y sujetos de la historia también. Esa *folklorización* condujo al menosprecio de los saberes y conocimientos originarios y, también como efecto de la cultura occidental hegemónica que se ostenta como única, buena y deseable, se difundió ampliamente la idea de que en los pueblos y comunidades no se produce conocimiento científico y que su “medicina tradicional” es superstición. Uno de los reclamos más sentidos de los pobladores de las comunidades oaxaqueñas es que los llamados “científicos” “vienen a nuestras comunidades a investigar las flores, las plantas, los animales y el suelo para, de ahí, ‘desarrollar la ciencia’, han venido a saquear nuestros saberes también”¹. Investidos de una autoridad moderna, científica y progresiva, biólogos, químicos y otros se acercan a buscar respuestas y desentrañar los arcanos de la naturaleza a los que sí tienen acceso los pueblos originarios por convivir con ellos cotidianamente. “Hoy, la crisis civilizatoria que vivimos ha hecho que la ciencia moderna se pregunte qué hemos hecho los pueblos originarios para sobrevivir a la escasez, para curarnos de enfermedades nuevas y no tan nuevas. Entonces, aunque se buscan respuestas y nuevos recursos para recobrar y/o preservar la

¹ Fragmento de la ponencia desarrollada por Nilitie Calderón Toledo, originaria de El Espinal, Oaxaca, en el Istmo de Tehuantepec, en el marco del Primero Foro de Consulta Previa, Libre, Informada y Culturalmente Adaptada en torno a la ratificación de la Ley Orgánica de la UACO que mandató la Suprema Corte de Justicia de la Nación, llevado a cabo en el Municipio de Santa María Colotepec, Oaxaca el 27 de enero de 2023.

salud, nuestros conocimientos y saberes no son reconocidos como válidos ni científicos...². De manera que, sus saberes, conocimientos, formas de acceder y construir esos conocimientos (metodologías) no son reconocidos como legítimos, válidos y con importancia propia, el modo en que se ha incorporado e intentado integrar a los pueblos originarios y al sistema educativo ha sido bajo un esquema de tutelaje, de subordinación y de borramiento profundo, político y estructural de las diferencias.

En el caso de la educación básica, el magisterio del estado de Oaxaca señaló que

Las escuelas públicas de educación básica no siempre responden a las particularidades socioculturales de nuestra entidad. Estas escuelas y sus modalidades encuentran justificación en su propia historia, la historia de la centralización de la vida nacional y la omisión de lo diferente [...] A partir de esta consideración, la oferta contenida en las estructuras puede o no corresponder a las intenciones de cada una de ellas. Cuando estas estructuras se sitúan en poblaciones indígenas hablante de una lengua originaria, y los componentes de la estructura no se corresponden con estos entornos, entonces resultan incongruentes e ineficientes (CNTE, s/f).

En ese sentido, la Sección XXII de la Coordinadora planteó la necesidad de una educación propia basada en las prácticas propias también de los pueblos originarios, las cuales pueden conceptualizarse como “comunalidad”. De modo que las y los maestros de educación básica fueron los primeros en manifestar la necesidad de construir una educación para niños y niñas oaxaqueñas basada en las prácticas propias de la comunidad, con la finalidad de ofrecer una alternativa contextualizada a los territorios, cultura, organización política y social propias de cada región. El magisterio es pionero e inspiración para otros proyectos de educación alternativa y, como se verá después, iniciadores de la UACO. En el siguiente apartado desarrollo algunos elementos conceptuales de la comunalidad con la intención de que sirvan para expresar la potencia innovadora en términos de educación y, por otro lado, la justa recuperación de lo propio más allá de la imposición de las políticas educativas, lejanas y abstractas, del Estado.

² Fragmento de la ponencia de Niltie Calderón.

2. La comunalidad: apuesta no moderna contra la modernidad

La comunalidad es, quizá, el término que más se acerca a la descripción explicativa del colectivismo de los pueblos originarios. Es, además, la forma más radical de oponerse de facto al occidentalismo moderno que impuso uno de sus inventos más violentos y contra natura que se haya conocido, el individuo.

Para Floriberto Díaz, la comunalidad expresa la inmanencia de la comunidad y los elementos que la definen son “La Tierra, como Madre y como Territorio. El consenso en asamblea para la toma de decisiones. El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad. El trabajo colectivo, como un acto de recreación.” (Díaz, 2001)

Por lo tanto, se trata de prácticas cotidianas compartidas que constituyen la vida de la comunidad a partir de un elemento central, el territorio y su concepción colectiva de la manera en que se habita. Esa manera es no occidental e, incluso, no moderna en la que se impone lo colectivo por sobre lo individual, la integralidad por sobre la dicotomía público-privado, la complementariedad por sobre la idea de libertad (especialmente la libertad negativa del liberalismo). Por su parte, para Jaime Martínez Luna,

Comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen (Martínez, 2015: 3).

En este sentido, la comunalidad se compone de cuatro pilares para Martínez Luna: el territorio, el trabajo o tequio, la asamblea o poder y la fiesta o el goce³.

³ En el presente artículo no pretendo desarrollar un recorrido acerca del concepto de comunalidad, pues existen diversas definiciones de autores que, casi paralelamente, han desarrollado esta idea, entre ellos Floriberto Díaz, Benjamín Maldonado o Gustavo Esteva, por citar algunos. Para conocer acerca de los planteamientos comparados de cada uno, puede verse (Nava, 2018).

2.1 Los pilares de la comunalidad

Territorio

Se identifica con la naturaleza, la geografía, en suma, el suelo que se pisa. Es el elemento más tangible y material porque es de la tierra de donde se alimenta la comunidad, ahí se siembra, de ahí se cosecha, ahí se construyen casas y se habita haciendo la vida, pues no se limita a un espacio físico, se asocia a las prácticas comunes, cultura, historia compartida y más. Este elemento es definitorio porque cada territorio tiene sus características; la comunidad no se organiza igual si se asienta en la sierra o en la costa, en el valle o en la cañada. En cada lugar la apropiación del territorio es diferente y en cada uno la cultura también lo es. De acuerdo con María Ignacia Ibarra Eliassetch, “El territorio es el sustrato material y simbólico que cobija la vida comunitaria y que permite el crecimiento de la comunidad. Su centralidad se despliega tanto en la vida cotidiana como en la ritual (compuesta de tradiciones, ritos o ceremonias), ambas ancladas en una fuerte religiosidad basada principalmente en la sacralización de la tierra y de lugares simbólicos (como las montañas)” (Ibarra, 2021: 79).

Más aún, el territorio se resignificó para las comunidades a partir de la colonización, entonces, los colonizadores no sólo ocuparon los territorios al tiempo que exterminaban o esclavizaban culturas y pueblos, sino que también borraron las formas propias de pensamiento. Este borramiento se dio mediante la imposición de conceptos e ideas como “progreso”, “nación”, “desarrollo”, entre otras, así como de formas de trabajo, organización y, desde luego, la supremacía del “individuo” por sobre la comunidad. Actualmente, la resignificación del territorio se da a partir del despojo por parte del capitalismo: mineras, eólicas y otras ramas de la industria que repiten la maldición histórica de la acumulación originaria del capital, a costa de los recursos naturales y el empobrecimiento sistemático de los pueblos. Y, ante eso, la resistencia de las comunidades por preservar o recuperar lo que les han robado resignifica el habitar el territorio. En ese sentido es que resisten, existen y se renuevan, pues la comunidad es un organismo vivo, que respira, que cambia para mantenerse viva, no una pieza de museo inmutable.

Trabajo o tequio

Tiene una gran importancia dentro de la comunidad pues es fundamental para reproducir las relaciones de confianza entre los miembros, al basarse en el principio de recipro-

cidad y que, desde luego, está anclado al suelo/territorio que se habita. Este pilar es uno de los que refleja con más contundencia el distanciamiento del pensamiento comunalista respecto de la modernidad⁴, pues se trabaja como un servicio a la comunidad, más allá de las labores que se realizan para el sustento propio. En principio, debo decir que el tequio no es un trabajo gratuito o no pagado, eso está más cerca de la explotación capitalista que de los principios comunales.

El tequio, de acuerdo con Floriberto Díaz, tiene variaciones porque se puede tratar de a) un trabajo físico directo para realizar obras públicas como construcción o mantenimiento de caminos, limpia de linderos municipales, cultivo comunal, entre otras actividades; b) una ayuda recíproca llamado “mano vuelta”, que se da a nivel familias para devolver un favor cuando se necesite y c) acciones entre una comunidad y otra. Adicionalmente, nos dice Díaz, el tequio también puede ser trabajo intelectual,

...poner al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos en las escuelas ubicadas fuera de ella; ya que, al momento de dotar de terreno, poner trabajo, así como aportar dinero cuando se construye la escuela local, la comunidad espera de cada uno de sus hijos que retornen a darle sus servicios (Díaz, 2007: 57).

Este punto será retomado más adelante porque, precisamente una de las razones para establecer instituciones educativas, sobre todo del nivel superior, en las comunidades, estriba en que aquellos/as jóvenes que sí logran incorporarse a las universidades estatales del país, difícilmente vuelven a sus pueblos para beneficiar a su familia y comunidad con los conocimientos adquiridos fuera de ésta. Con ello, no sólo se pierden las tradiciones, se desdibuja

⁴ El concepto de modernidad ha sido muy importante para comprender el despliegue ideológico del que se ha servido el capitalismo para su reproducción histórica y para su justificación axiológica. Así, lo moderno ha aludido a lo bueno, positivo y deseable; un conjunto de valores universales como la “razón ilustrada”, el progreso y, por supuesto, las libertades individuales. La modernidad ha impuesto una concepción del tiempo y de la historia, que comprende un desarrollo lineal y progresivo de las fuerzas productivas, de la ciencia, de la tecnología. Todo ello ha generado formas de autocomprenderse o autodefinirse en relación con esos valores y principios modernos-europeos-norteamericanos, con lo que todas las comunidades premodernas y, por lo tanto, precapitalistas han sido históricamente negadas y consideradas atrasadas. Desde luego que hay una gran discusión acerca de que sí es posible una modernidad no capitalista (posición de Bolívar Echeverría) o si es impensable una modernidad que no sea capitalista (postura defendida por Enrique Dussel). Confr. (Dussel, 2012) y (Echeverría, 2009).

el ancestral sistema de cargos que ordena la vida política de la comunidad.

Por otro lado, esta idea de trabajo es absolutamente contrastante con la que tiene el pensamiento occidental moderno, sea liberal o marxista. Para el liberalismo la libertad de trabajo se asienta en la idea de individuos “libres” para trabajar donde cada uno decida y con quien cada uno quiera. Desde luego no omito que la filosofía liberal ha sido la doctrina justificadora del capitalismo, encubriendo que la libertad del individuo para trabajar con el patrón que “elijan” es, en realidad, producto del despojo de la tierra y de los medios para trabajarla. De modo que la concepción liberal del trabajo es el que realiza el individuo-obrero inserto en un esquema de división del trabajo como fuente de productividad y que el salario del trabajador depende de un “acuerdo” al que llega con el empleador. En otras palabras, el liberalismo económico considera que el trabajo es una fuente de riqueza, pero sólo en la medida en que el obrero, aparentemente, intercambia justamente su fuerza de trabajo por un salario que le permita satisfacer sus necesidades. Sin embargo, esta teoría encubre que detrás del “acuerdo” lo que hay es explotación, trabajo impago, una relación asimétrica entre trabajador y patrón y, detrás de todo ello, el despojo que orilla a los “individuos” a vender su fuerza de trabajo a alguien más.

Por otro lado, la corriente de pensamiento marxista ofrece una concepción más compleja e integral del “trabajo”, pues no parte de ningún encubrimiento, al contrario; además, concibe al trabajo en términos antropológicos, es decir, como parte de la condición humana, como un rasgo específico que lo distingue de otros animales, y que es realizado no sólo para satisfacer necesidades de subsistencia, sino también para cubrir necesidades espirituales, subjetivas y hasta estéticas. Para Marx, el trabajo

... es, ante todo, un acto que tiene lugar entre el hombre y la naturaleza. Al trabajar, el hombre desempeña frente a la naturaleza, el papel de un poder natural pone en acción las fuerzas de que está dotado su cuerpo, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de asimilarse las materias dándoles una forma útil para su vida. Al mismo tiempo que, mediante este proceso, actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma, transforma también su propia naturaleza desarrollando las propias facultades que en ellas dormita (Marx, 1973:187).

En sus *16 Tesis Económico-Políticas*, Enrique Dussel (Dussel, 2014) desarrolla la idea de que los seres humanos somos

los únicos animales capaces de trabajar para transformar la naturaleza en nuestro propio beneficio, pero proyectivamente, con imaginación y echando mano, incluso, del sentido de la estética. Este autor explica que, dado que somos mamíferos superiores, cuya materialidad viviente requiere de energía para vivir, buscamos por todos los medios preservar o recuperar dicha energía lo más rápidamente posible. Por ello, imaginamos formas económicas o abreviadas para lograr nuestros propósitos. Es antropológico que busquemos hacer el menor esfuerzo para satisfacer nuestras necesidades y por ello echamos a andar la creatividad para desarrollar la técnica, la ciencia y la tecnología, para que invirtamos menos tiempo y esfuerzo.

Dussel habla de diferentes tipos de trabajo y, aunque arriba a la misma idea colectiva de que el trabajo es un proceso social, que nunca nadie está solo ni sola, que, desde el nacimiento, y aún antes, somos colectividad (y aquí recurre a Emmanuel Lévinas para, poéticamente, decir que, como mamíferos somos una piel debajo de otra piel), no llega a expresar la profundidad de lo común, de la comunidad y, menos aún, de lo comunal como forma de vida. Entonces, ni el marxismo ni el posmarxismo decolonial –si puede llamársele así– aluden, retratan ni interpretan la comunalidad⁵. Marx habla de trabajo no productivo para aludir a las actividades que no producen valor ni, por ende, riqueza. Como conversar, leer, pintar, escribir y más, o, incluso, hacer política, pero siempre como un medio de satisfacción personal o militante.

En cambio, el tequio de la comunalidad es otra cosa, es un intercambio recíproco entre miembros de la comunidad, lo cual da sentido de pertenencia, identidad y se crea algo llamado “ombligaciones”, de acuerdo con el planteamiento de Jaime Martínez Luna, quien las define como una relación estrecha y de nacimiento con el planeta desde el momento en que se nace, y con la comunidad en consecuencia. Para este antropólogo comunalista, repensar el mundo desde los pueblos significa también despojarse de los conceptos y términos que han sido impuestos, tal es el caso de “derecho”, al cual opone “ombligación” porque “El derecho lo da el humano para los humanos, sin tomar en cuenta la dependencia del humano al suelo que pisa, del cual respira y aprende a través de su relaciones y movimientos. Esto

⁵ Ciertamente, Marx avanzó en sus estudios y en la comprensión de la realidad, en sus últimos trabajos reconoce la importancia de la comunidad, por cierto, palabra europea. No profundizo sobre esto, pero menciono el texto por su relevancia en el estudio sobre la comunidad. Consultar (Marx, 2000).

que es una realidad inocultable, es lo que se ha llamado “Comunalidad” (Martínez, 2020). En ese sentido, el trabajo o tequio en la comunidad es una forma de “ombligación” que une, vincula, relaciona y hace parte de la comunalidad. Este tipo de prácticas recíprocas en las que se intercambian favores o servicios, donde servir no es una obligación sino un honor, como cuando se tiene un cargo, no son concebibles para la modernidad occidental liberal, ni siquiera para el marxismo.

La asamblea, poder de la comunidad

Como mecanismo de decisión e instancia de deliberación donde se comparten preocupaciones colectivas y se decide la vida de la comunidad, es decir, es el espacio de diálogo por excelencia. En las comunidades que se rigen por sistemas normativos propios⁶, la asamblea es la máxima autoridad y se llevan a cabo cuando las autoridades competentes las convocan. Este pilar alude a la representación política, pero más allá de la representatividad liberal, es el lugar donde se produce y reproduce el poder de la comunidad. Incluso, para Jaime Martínez Luna, comunalizar el terreno de las decisiones puede ser ofrecida como una alternativa a la acotada democracia liberal. Y esto tiene que ver con la forma de organización política, justo uno de los elementos que niega e invisibiliza una concepción indigenista de los pueblos. Entonces, la asamblea comunitaria es la instancia donde se perfila la voluntad comunal mediante procesos de deliberación en los que se busca, en primera instancia, el consenso. Las decisiones que se toman incluyen los nombramientos para quienes ocuparán los cargos, así como cuestiones cotidianas relacionadas con el territorio o las fiestas.

De acuerdo con Saúl Ramírez Sánchez,

El sistema de cargos es un conjunto de convenciones de control y cohesión social cuyas normas están imbricadas

⁶ El tema de los sistemas normativos es muy complejo y no se puede desarrollar y, menos aún, agotar aquí. Menciono por ser indispensable que Oaxaca concentra 23 % de los municipios de todo el país, con un total de 570; de ellos, 417 municipios conservan sus sistemas políticos tradicionales en la elección de autoridades locales, de acuerdo con información ofrecida en (Castro y Vásquez, 2020). Adicionalmente, comento que hay trabajos que los abordan con mucha seriedad desde lo jurídico-político, tal es el caso de (Martínez, 2006). Por lo que aquí, sólo expongo algunas generalidades que son comunes a la mayoría de los municipios regidos por sistemas normativos propios. Finalmente, el sistema de partidos político sí ha permeado en una parte del territorio oaxaqueño, especialmente en la región del Istmo.

unas con otras y regulan, al mismo tiempo, las relaciones políticas, económicas, familiares, comunitarias e interétnicas. (Ramírez, 2006: 31).

De manera que se trata de una institución muy arraigada de los pueblos indígenas que atraviesa las dimensiones sociales, políticas y religiosas de los pueblos que brinda cohesión e identidad colectiva. Entre los cargos más sobresalientes se encuentran los de mayordomo, topil, comisionado para festejos o cargueros. A su vez, el cumplimiento a cabalidad de estos cargos habilita a los miembros de la comunidad para cumplir con los cargos de orden político, tales como el comisariado, autoridad agraria, entre otros. La observancia de los cargos garantiza la adscripción a la comunidad, da prestigio y aceptación por parte de las otras y los otros⁷.

Entonces, la asamblea, de la que emana el poder político, es central para la organización, pero también es la instancia desde la que se decide qué se quiere cambiar, incorporar o expulsar de la comunidad. Este punto es muy importante y regresaré a él cuando aborde el modo en que la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca surge en diferentes comunidades, además de que toma como referencia esta figura para establecer su máximo órgano de gobierno, una Asamblea.

La fiesta

La fiesta o goce es el otro pilar de la comunalidad, es ahí donde se disfruta compartidamente de los resultados o productos del trabajo y los esfuerzos comunes. En la fiesta se goza y se descansa de la labor, pero también es donde se re-crea la comunidad y aprende de su proceso. De acuerdo con Regino Montes,

La fiesta sería el cuarto elemento o aspecto a través del cual se expresa la comunidad indígena. La fiesta requiere de un modo u otro la participación de todos los habitantes de la comunidad y aun de los que ya no residen en la misma, y tiene como fin, independientemente del religioso, fortalecer los lazos sociales y adquirir y refrendar la identidad comunal. La fiesta indígena contribuye por

⁷ En cada comunidad se expresa de diferentes maneras el sistema de cargos e, incluso, ahí donde las mujeres habían estado históricamente excluidas, hoy, a fuerza de las condiciones que impone la migración, han asumido un rol importante dentro de las comunidades, pues ellas asumen el cargo que les tocaría a sus maridos, lo que las vuelve sujetas políticas con derecho a participar más activamente, tal es el caso de Lachirioag o de la Heroica Ciudad de Tlaxiaco.

tanto a la articulación y cohesión de la vida comunitaria y tiene como punto de referencia vital los ciclos agrícolas y en algunos casos los religiosos (Regino, 1998: 419).

Para Jaime Martínez Luna la fiesta es un resultado integral que emerge del trabajo, de la producción de la vida. Vivir la comunalidad y, por tanto, comprometerse también con la fiesta o el goce compartidos, significa que se privilegia la vida y ser feliz hoy, no mañana. En palabras de Jaime, “no se diseña el futuro, se realiza el presente” (Martínez, 2017: 23).

Para la racionalidad moderna-occidental-capitalista, lo importante es el consumo, pero se trata de un consumo hipócrita que, por un lado, apela a la satisfacción de necesidades porque es la manera racional (prescrito para las clases trabajadoras) de utilizar sus escasos recursos, pero, por otro lado, se impone (también a los pobres), mediante poderosas campañas mediáticas, la idea que capacidad de consumo es igual a calidad de vida y se ofrecen innumerables mercancías que producen su propia demanda. Se trata de un consumismo individualista que se caracteriza por la satisfacción inmediata y efímera de incesantes deseos (no necesidades) que, una y otra vez, se renuevan para alimentar el círculo de insatisfacción-consumo-satisfacción-insatisfacción-consumo y así sucesivamente.

La racionalidad capitalista, por otro lado, no concibe que los pobres no estén trabajando para producir valor que quedará en manos privadas. En una época en la que la productividad es hipervalorada, que una comunidad entera dedique tres, cuatro o más días a una fiesta, es un acto de locura, despilfarro, ignorancia y/o falta de educación.

Las comunidades oaxaqueñas, y otras entidades también, organizan la vida pública en función de las festividades religiosas y de todo tipo. La comunidad trabaja para la fiesta, misma que no sería tal si no es compartida, entonces, trabajan para los demás, para las y los otros, lo cual desafía la lógica individualista liberal de trabajar para uno mismo, para “satisfacer sus necesidades”. Martínez Luna abunda diciendo que la fiesta, su planeación y realización, encierra “... toda una cosmovisión que tiene lógica e historia” (Martínez, 2017: 24). Por ello, para comprender qué hay detrás de la importancia de la fiesta para la comunalidad es indispensable acudir a la “filosofía natural”

...aquella que demuestra el razonar colectivo, como natural integral, total y que es lo contrario a lo individual que suena a proceso antinatural... Obviamente no significa negar la producción de valor que Marx dejó claramente

explicado, ni tampoco negar los procesos de explotación que se derivan, sin embargo, deseamos ir más allá de ese camino ya transitado (Martínez, 2017: 24).

El desprecio capitalista-liberal por lo premoderno-comunal pierde de vista la calidad gregaria que naturalmente tenemos los mamíferos, lo cual es un aspecto radical que destacar. No obstante, hay algo más que debemos saber y decir las veces que sean necesarias, son las relaciones comunitarias las que le han permitido a las clases trabajadoras, campesinas, indígenas o no, sobrevivir la embestida explotadora del capitalismo. En las urbes, si no fuera por los lazos de solidaridad que se conservan intrafamiliarmente o entre vecinos/as, amigos/as, la precarización constante de la vida sería insoportable. Entonces, tenemos madres trabajadoras que echan mano de vecinas y familiares para que cuiden de sus hijos/as mientras ellas trabajan. Tías, abuelas, primas que apoyan con la alimentación cuando algún miembro de la familia fenece o, incluso, cuando un nuevo miembro de la familia llega, mujeres asistiendo a mujeres, solidarizándose con ellas.

Por su parte, en el campo y sus diversos contextos, es la comunidad la que, a través de las prácticas que hasta ahora he descrito y otras más, enfrentan los efectos de la migración, fenómeno socioeconómico originado, fundamentalmente, por el empobrecimiento, el despojo de territorios, la apropiación privada de los recursos naturales y, con ello la proletarización del campo, en una palabra, por el capitalismo. Y si lo objetivo de la vida material se enfrenta mejor colectivamente, lo subjetivo también se configura así, colectivamente. Por lo tanto, los pesares, las desgracias, la vida y la muerte se experimentan con la densidad subjetiva que produce la comunalidad, especialmente a través de la fiesta y el goce, pues su realización va acumulando una reserva de protección y acuerpamiento por parte de la comunidad, así como la expectativa de que otros momentos de disfrute vendrán, aunque haya malas épocas. Esto, a su vez, se relaciona con la noción circular o cíclica del tiempo, que es propia de la premodernidad, pues siempre se vuelve a sembrar y luego de un tiempo a cosechar, es decir, siempre hay nuevas oportunidades. El tiempo no es lineal ni progresivo como impone la modernidad; ni tampoco hay un irremediable progreso o desarrollo ascendente, eso sólo está artificiosamente instalado en la racionalidad moderna-liberal.

La fiesta, finalmente, es también la ocasión para recrearse, para aprender de las experiencias conjuntas, es ahí donde se comenta, se evalúa, se observan aciertos y

errores del trabajo previamente realizado. En la fiesta se come y se bebe, es decir, la comunidad se nutre de sus procesos organizativos y se goza bailando con los resultados obtenidos.

La lengua

La mayoría de los pensadores comunalistas habla, entonces, de cuatro pilares de la comunalidad; sin embargo, hay algunos otros como Juan Avendaño, indígena triqui de la mixteca alta y Coordinador del Centro Universitario Comunal de la Heroica Ciudad de Tlaxiaco, que asegura que, a la comunalidad como concepto, le falta un quinto pilar,

La lengua como base en todos los elementos de la comunalidad y medio más eficaz en la toma de acuerdos, generación de conocimientos y los aspectos de la vida familiar y comunitaria, iniciando el diálogo entre padres e hijos, entre alumnos y docentes, entre el sujeto comunal y la comunidad en la adquisición de todo saber humano (Avendaño, 2022: 27).

En ese sentido, es fundamental el uso de la lengua para aprehender la naturaleza, la realidad y también para aprender de ellas y transmitir esos conocimientos a los hijos, los nietos o los estudiantes. La lengua o idioma es un elemento central en la vida de las comunidades originarias, es un elemento de identidad y pertenencia, pero también expresa la cosmovisión de la que cada pueblo es portador. Es más que el modo en que se comunica una colectividad, pues implica los valores de la comunidad. Durante algún tiempo se creyó que la lengua era un criterio para definir quién era o no indígena; sin embargo, cada vez se desplaza más esta idea. Por ejemplo, Para Jaime Martínez Luna pensar al indígena a partir del criterio de la lengua es una “antropologización”⁸ de la vida indígena, en otras palabras, un error. En todo caso, que un indígena sea o no hablante de su lengua materna nos habla de un cambio originado por el despojo, generalmente violento, de la cultura y de los códigos de comunicación. Perder elementos torales

⁸ Jaime Martínez Luna es un antropólogo renegado. Reniega de la antropología porque es una disciplina propia de la modernidad que tiene en el centro de sus estudios al “Hombre”, así, con mayúscula porque mayúscula también es la pretensión de que el homo sapiens es el rey del mundo, y que tiene la naturaleza a su servicio, negando que él mismo es naturaleza. Y ya no hablaré de la pretensión patriarcal de hablar del “Hombre”, aludiendo a una falsa inclusión de las mujeres cuando se dice que “Hombre” es sinónimo de “Humanidad”.

de su identidad, como los patrones de consumo alimentario, la religiosidad o la manera de vestir sí impactan, lo mismo que el desplazamiento lingüístico. Eso implica una directa pérdida de identidad, aunque Martínez Luna dirá que también en español resisten los pueblos (Martínez, 1985: 56).

Desde luego que el problema de la lengua es muy complejo, pues el borramiento de este rasgo cultural ha sido promovido por la política posrevolucionaria. De acuerdo con Yásnaya Elena A. Gil,

La gran trampa de los Estados modernos es que, a golpe de ideología nacionalista, nos han hecho creer que, además de Estados, son también naciones. Las naciones, entendidas como pueblos del mundo, no son necesariamente Estados. La falsa equivalencia Estado-nación subyace la lógica y el funcionamiento del mundo actual y genera categorías en principio insostenibles [...] como “cultura mexicana”, cuando los mexicanos (es decir, los pertenecientes al Estado mexicano) hablan lenguas agrupadas en doce familias lingüísticas radicalmente distintas entre sí y pertenecen a más de 68 naciones con diferencias culturales muy marcadas (Gil, 2018: 2).

La explicación de Yásnaya pone en contexto la gravedad y lo criminal que resulta la imposición de una lengua, en el caso de nuestro país el castellano. La historia da cuenta de que el borramiento lingüístico ha venido acompañado de una política etnocida, pues los Estados modernos, para realizar su hegemonía, se han empeñado en combatir la existencia de otras naciones. Con ello han venido las violaciones a los derechos humanos de las personas pertenecientes a pueblos originarios⁹ y una serie de políticas que marginan en la vía de los hechos, aunque en el discurso se hable de integración, pues es precisamente esa integración –la imposición de un Estado nacional por sobre la enorme diversidad de naciones– la que ha borrado políticamente a los pueblos originarios. Con esto se puede observar la enorme relevancia que tiene la lengua como un pilar más de la comunalidad, de ahí que haya querido retomar el planteamiento de Juan Avendaño y otros y otras, que la señalan como parte de las prácticas comunales.

⁹ Hay una discusión muy interesante respecto a cómo llamar a las personas de los pueblos, indígenas, originarios, entre otras denominaciones, no lo omito. Sin embargo, aquí no desarrollo dicha discusión que reclama todo un apartado, pues hay quienes se asumen indígenas en resistencia, aunque se sabe que la categoría indígena es política más que étnica o cultural. El texto de Yásnaya que aquí cito sí plantea el debate.

Territorio, asamblea, trabajo, fiesta y lengua son los pilares de la comunalidad como práctica, como forma colectivista de vida, como una visión integradora de la vida que nos devuelve como seres humanos a la naturaleza de la que formamos parte, destruyendo la falsa idea de una escisión entre humano y mundo natural. Este conjunto de prácticas fue expuesto y conceptualizado, y dicho concepto hoy busca encarnar en un proyecto de universidad que, además de presentarse como portadora de un horizonte epistemológico no moderno, busca posicionar sus saberes y sus conocimientos dentro y fuera de las comunidades en las que se asienta. Para dimensionar justamente la relevancia de la UACO, es necesario conocer la forma en que el Estado mexicano ha pensado, diseñado e impartido educación superior, negando e invisibilizando, en lo estructural, las diferencias políticas con los pueblos originarios.

3. Estado mexicano y educación superior: contexto histórico

Lo oficial

A lo largo de la historia reciente de nuestro país, especialmente después de la revolución, el Estado, construido en el contexto del capitalismo mundial y habiendo transitado sus diversas etapas, ha expresado su posición dependiente en lo económico, dominada en lo político y colonizada ideológico¹⁰. A continuación, señalaré, a grandes rasgos, la visión estatal acerca de la educación superior, lo cual denota el poder excluyente y marginador que este aparato ha tenido hacia los pueblos originarios¹¹. En un periodo

¹⁰ Desde luego que una caracterización del Estado reclama un espacio mayor; no obstante, señalo que me refiero a que la economía mexicana es capitalista dependiente, que se ubica en la periferia pues sólo produce materias primas y aporta a la división internacional del trabajo recursos naturales y mano de obra barata. Esta posición periférica coloca al Estado en estado de subordinación política con un muy acotado ejercicio de su soberanía. A lo anterior se añade, como elemento estructurador, la condición de colonia que durante 500 años ha vivido nuestro país pues, ideológicamente, las élites en el poder han sido fieles servidores del poder colonial. Han reproducido el sometimiento sobre su pueblo y han servido las formas de neocolonialismo persistente y, con ello, las políticas sociales han marginado a los pueblos originarios o, violentamente se les ha tratado de “integrar”, es decir, homogeneizar y borrarlos en sus diferencias y perpetuarlos en la desigualdad.

¹¹ Distingo al menos cinco periodos en los que el Estado mexicano ha variado su visión o concepción de la educación superior en nuestro país. El primero va, aproximadamente de 1920 a 1950, en el que prevaleció la idea de que la educación superior tendría que estar al servicio de la patria. Cabe señalar que aquí se configuran dos tipos de sistemas de educación superior, la universitaria (Universidad nacional y las pocas estatales que

que va de los años noventa hasta el 2018 se introducen las políticas neoliberales descaradamente. En esta época el Estado concibió la educación superior como una mercancía en la forma de “servicios”, por ejemplo, “servicios de docencia”, “servicios de consultoría” o comercialización de cursos. Más aún, en el año 2000, con Vicente Fox, surgen las “Universidades Tecnológicas”. Es decir, los neoliberales no sólo cambiaron la visión de universidades públicas, sino

había), por un lado y la que dependía directamente del Estado, por el otro (por ejemplo, el Instituto Politécnico Nacional y la Red de Tecnológico Regionales). Con las universitarias el Estado manifestó su oposición y una forzada tolerancia con la autonomía, especialmente la de la UNAM, trató siempre de controlarlas. El Estado insistió en que tanto la educación superior no universitaria, como la básica debían estar al servicio de la patria y de la nación, baste ver el lema del Politécnico, “La Técnica al Servicio de la Patria”. De fondo, hay una postura clasista pues en la universidad estaban las clases medias, de pensamiento conservador, mientras que en la superior no universitaria se daba acceso a las poblaciones más pobres de país (hijos de campesinos y obreros), por eso había dormitorios, comedores y otros servicios. Esta interesante etapa reseña una constante y fundamental tensión, ya que los estudiantes eran desde el principio rebeldes y contestatarios a la visión rígida, autoritaria y hasta militar del Estado posrevolucionario. Entonces vivían una contradicción, por un lado, dependían del Estado y por otro, se rebelaban a él. Apenas a seis años de su fundación, grandes manifestaciones estudiantiles exigían la expedición de títulos profesionales por parte de la SEP.

Un segundo periodo corre de los años cincuenta a los sesenta, cuando el Estado acepta la creación frecuente de universidades privadas. Por su parte, en las instituciones públicas empieza a aumentar de manera importante la matrícula, comienza el fenómeno de la masificación. Paralelamente, se dan los grandes descontentos populares y estudiantiles, como el movimiento del 68 que, de fondo, reclamaba más libertad. Este extraordinario movimiento reúne a los tres sectores sociales de estudiantes: universitarios, politécnicos y normalistas, los más marginados de todos y que, hasta la fecha, siguen siendo los más perseguidos y excluidos. Las escuelas normales rurales, por ejemplo, son las más castigadas en términos de presupuesto. Consultar la extraordinaria obra de Tatiana Coll.

Como efecto de ese movimiento, el Estado también comienza a generar universidades públicas autónomas financiadas por él, las universidades estatales, además de los Tecnológicos Regionales en cada entidad federativa. La universidad sufre un cambio muy importante, el estudiante adquiere una composición de clase más popular, precisamente por la masificación.

Un tercer periodo 1970 a 1980, aproximadamente, en el que hay una explosión de matrícula en la educación superior, el Estado impulsó la creación de más universidades estatales y otras también públicas, aunque más locales. Hasta que, con el desmantelamiento del Estado benefactor, llega un cuarto periodo ubicado entre los años 1982 y hasta 1992, en el que se observó una gran crisis económica. En este periodo cae la matrícula, no por deserción sino por exclusión, pues el Estado reduce drásticamente el presupuesto a las universidades. Con ello, se observa una gran derrota de las clases trabajadoras que enfrentaron la crisis económica a través de la lucha electoral y perdieron. A partir de este momento comienza a gestarse una nueva etapa, la neoliberal, contexto en el que surgen las universidades interculturales como una especie de *pentimento*, luego de haber castigado fuertemente el sistema de educación superior con asfixia financiera. Para documentarse acerca de este proceso de largo alcance puede consultarse: (Aboites, 2001) (Aboites, 1997).

que inventaron su propio modelo de universidad con consejos consultivos integrados por empresarios, sin consejos universitarios para organizar su gobierno propio porque dependen del gobierno federal, con currículos de acuerdo con las necesidades del mercado laboral y dirigidas a las clases proletarias, es decir, a la mano de obra barata.

Curiosamente, fue en ese mismo periodo en el que se busca “integrar”, desde el Estado, a los “indígenas” en el sistema educativo y en 2001 surge la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), como una dependencia especializada de la SEP que tiene como objetivo, según consta en la página oficial de esta Secretaría,

...impulsar, coordinar y evaluar que se respete la diversidad cultural y lingüística en para todos los niveles y modalidades de estudio [...] parte de estos programas son los bachilleratos y universidades interculturales, los cuales buscan establecer el diálogo entre las diversas culturas, así como brindar atención educativa a jóvenes de todos los sectores sociales, interesados en impulsar el desarrollo de sus pueblos (SEP. CGEIB, 2017).

Este fue uno de los intentos posteriores al indigenismo para enfrentar la complicada relación entre el Estado y los pueblos originarios. Un intento, por cierto, bastante cuestionado y conflictivo, pues parte de una visión moderna que busca occidentalizar a los pueblos originarios a través de caracterizarlos desde el Estado, tal como se acuñó el término indígena como categoría política, desde afuera, desde arriba y desde lo moderno. Este ha sido uno de los problemas de fondo que podemos señalar tanto en la educación básica como en la superior que viene desde el Estado. Esto fue denunciado por el magisterio oaxaqueño, y por eso pensaron en el PTEO como una alternativa que emana de las comunidades en las que laboran y no desde el Estado.

En el caso de la educación superior, con las Universidades Interculturales, la CGEIB ha señalado que no se trata únicamente de ampliar la cobertura, sino de redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas con pertinencia cultural y lingüística. Aquí el problema es que el Estado busca “adaptar”, más no consultar, a las comunidades qué necesitan o qué quieren. De acuerdo con Mateos Cortés y Dietz Gunther, “En comparación con iniciativas similares surgidas en otros contextos latinoamericanos, llama la atención que en México estas nuevas instituciones educativas sean creadas por

el propio Estado-Nación y que no parten de la autonomía de los pueblos originarios, sino de la interculturalidad como relación dialógica y armónica entre indígenas y no indígenas” (Dietz, 2016).

Las Universidades Interculturales fueron la respuesta tardía e insuficiente a las exigencias de los movimientos sociales indígenas, especialmente el levantamiento armado del EZLN, para “dar cumplimiento” a la Ley de Derechos y Cultura Indígena que establece la obligatoriedad del Estado para abatir las carencias y rezagos de los pueblos y, en materia educativa, se establece la necesidad de desarrollar programas con contenido regional. En ese sentido, las Universidades Interculturales ofrecen carreras relacionadas con cuestiones lingüístico-culturales y al desarrollo sustentable; sin embargo, están fuertemente cuestionadas porque los y las egresadas compiten laboralmente en un terreno muy reducido y abandonado por el Estado, el campo. Entonces son echados/as al mundo del trabajo, pero sin garantizar el acceso a ese mundo, pues no se invierte en el campo para hacerlo productivo, sino que los gobiernos federal y estatal invierten en programas asistencialistas que sólo son paliativos para la pobreza.

En términos de fundamentación teórica-conceptual, las Interculturales encarnan la postura de los teóricos liberales de multiculturalismo que pretende ocultar las diferencias profundas territoriales y políticas. Esta corriente habla de pluralidad y reduce el problema a una cuestión de falta de entendimiento lingüístico, no problematiza la otredad ni denuncia la política etnocida del llamado Estado-Nación. Ciertamente existe la visión “intercultural crítica”, como la de Catherine Walsh que plantea la creación de proyectos políticos, sociales, éticos y epistémicos desde y para los sujetos sociales en un sentido más profundo, no sólo para cambiar las relaciones asimétricas, sino para modificar las estructuras y dispositivos de poder que perpetúan la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación de los pueblos originarios¹². La visión de Walsh es, quizá la que más se acerca a la de una educación propia para los pueblos que viven la comunalidad, pero no es comunalidad. La comunalidad como concepto da cuenta de las prácticas que constituyen, refuerzan y reproducen la comunidad, por lo que la realidad y la explicación de ésta, se da desde la estructura de pensamiento que produce la comunalidad, aunque los pueblos, originarios o no¹³, convivan con la

¹² Consultar (Walsh, 2009).

¹³ Por su condición étnica.

doble racionalidad que les da el territorio que habitan y la cultura occidental con la que también tienen contacto, violento o no.

Más allá del Estado, lo alternativo

La necesidad de descolonizar el pensamiento a través de la formación o la educación superior ha surgido desde muchos espacios. Grupos, colectivos u organizaciones sociales han buscado, sin pedir permiso para existir, construir sus propios proyectos de educación superior alternativa, incluso se han acuerpado en la llamada Red de Universidades Alternativas, que cuenta con 37 universidades y 108 planes de estudio. De acuerdo con una investigación publicada en la revista *Contralinea*,

En todo el país subsisten al menos 200 proyectos de educación alternativa de todos los niveles: preescolar, de educación básica, media superior, superior y posgrado. En todos ellos se forman miles de alumnos en planteles contruidos por comunidades rurales y urbanas junto con profesores y pedagogos comprometidos con la educación popular y autogestiva (Camacho, 2020).

Este tipo de proyectos tienen una gran influencia de la educación popular de Paulo Freire, y otros apelan a la capacidad de los pueblos oprimidos para generar y conducir su propio destino y sus formas de comprender y mirar la realidad, para ello echan mano de la autogestión curricular. Algunos de estos proyectos sí tienen REVOE, pero la mayoría no, sobre todo porque no cuentan con los recursos económicos para absorber los gastos propios de la burocracia, no por falta de calidad.

En resumen, existen instituciones de educación superior provenientes, por un lado, del Estado que apelan a la interculturalidad (liberal), pero también hay proyectos alternativos, por otro lado, que no siguen el juego al Estado y se abren paso autónomamente. ¿Por qué entonces las comunidades oaxaqueñas que se organizaron para la fundación de la UACO no se adhirieron a alguna de estas propuestas? ¿Qué hace diferente a la UACO? ¿Por qué la comunalidad no cabe en los proyectos oficiales ni en los alternativos? ¿Cuál es la relación que guarda la UACO respecto de la autonomía universitaria y la autonomía de los pueblos originarios?

4. Educación superior y comunalidad: nace la UACO

A partir de 2018 inicia el capítulo más reciente para la educación superior, con el arribo de López Obrador como presidente de la República. La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca nace en este periodo, el lunes 20 de abril de 2020 se publica su Ley Orgánica en el periódico oficial del estado, sólo dos años después de haberse inaugurado el gran proyecto de educación superior del presidente, las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García¹⁴. Cabe mencionar que las UBBJG son la antítesis de la UACO, encarnan el discurso liberal que caracteriza al gobierno federal, es decir, la idea del individualismo, de la libertad liberal, de la economía capitalista, todo lo que se opone a la comunalidad. Más aún, se conserva la perniciosa idea de que el Estado de manera vertical y unilateral es el que piensa qué necesita aprender una comunidad para poder incorporarse en el mercado de trabajo (capitalista), cometiendo el mismo error de gobiernos pasados de no consultar a los pueblos y comunidades y dando seguimiento a las políticas laborales propias del neoliberalismo.

¹⁴ Se trata de un conjunto de universidades que, al menos en su justificación, buscan aumentar el ingreso de jóvenes especialmente rurales a este nivel educativo y así disminuir la brecha de desigualdad entre éstos y quienes viven en zonas urbanas. Pese a las declaratorias del Organismo Coordinador de las UBBJG y de la responsable de éste, Raquel Sosa, este programa ha enfrentado diversas y duras críticas tanto por su diseño como por su operación. De acuerdo con José Luis González Callejas y otros, el objetivo primordial del programa no se cumple porque no ha dirigido sus esfuerzos y recursos para ampliar las oportunidades educativas en las regiones que más lo necesitan. Pese a que “El objetivo del programa UBBJG consiste en contribuir al bienestar social y la igualdad de la población más desfavorecida mediante la creación de 100 planteles en comunidades donde ya se imparte bachillerato y no existen opciones cercanas para cursar estudios superiores; o bien, sus programas educativos son poco pertinentes para las necesidades regionales. Los otros criterios para decidir la localización de las sedes son: municipios con altos índices de pobreza, población mayoritariamente indígena”. (Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, 2020), pues en realidad no hubo un estudio de factibilidad previo con criterios socioespaciales y lingüísticos que arrojara en qué territorios deberían asentarse los planteles. Siguiendo la investigación realizada por González Callejas, las UBBJG no tienen presencia en las regiones que más lo necesitan, como se dice oficialmente, ni por criterios socioeconómicos, ni étnicos, ni lingüísticos. Pese a todo ello, en 2018 la SEP solicitó al Congreso de la Unión un presupuesto adicional de mil millones de pesos para la apertura de 100 planteles universitarios, con la finalidad de incorporar a la educación superior a más jóvenes mexicanos hasta llegar a los 300 mil en el periodo 2019-2024 (Osuna, 2022).

Oaxaca es la entidad federativa que más planteles de esta universidad tiene (18 sedes) y, pese a las condiciones de diversidad política (417 de los 570 municipios se rigen por sistemas normativos propios, el resto por sistema de partidos), territorial (con una tenencia comunal y ejidal de la tierra que suman el 85% del total), cultural (ocho regiones con condiciones climáticas, gastronómicas, entre otras, muy diferentes), lingüística (al menos 11 con sus respectivas variantes, según consta en la página de la Secretaría de Cultura (Secretaría de Cultura, S/A) y, pese a esa complejidad, las UBBJG son construidas todas iguales, de concreto aún en la costa o en la montaña, y ofrecen licenciaturas (36 carreras agrupadas en seis áreas de conocimiento, la de mayor presencia es Ingeniería, que se imparte en 17 planteles) que no responden a las necesidades locales sino a la lógica del mercado laboral capitalista¹⁵.

Las UBBJG representan el sistema de educación superior más apoyado por el gobierno federal, no sólo porque Andrés Manuel López Obrador ha señalado su postura crítica contra las universidades autónomas por diferencias políticas, sino que también las ha castigado presupuestalmente, mientras que ha favorecido a las UBBJG, tal como puede verse en la asignación para 2023 pues, aunque el recurso para las Instituciones de Educación Superior (IES) viene muy apretado, el subsistema más favorecido es el de las UBBJG con un aumento del 36.8% en términos reales. De acuerdo con Rodríguez-Gómez,

A diferencia de las otras IES de sostenimiento federal [a las que] se asigna un incremento total de 0.1 por ciento en términos reales; prácticamente nada. Para algunas hay

¹⁵ Adicionalmente, las UBBJG han reproducido el esquema laboral precarizador, propio de los anteriores gobiernos neoliberales, al no considerar a los docentes como trabajadores de la educación con derechos laborales. El profesorado no cuenta con contratos laborales, viven en la incertidumbre porque no hay certeza de que los vuelvan a contratar, pues lo que firman los profesores son “convenios de colaboración”, pese a que el documento de creación de estas Universidades señala en su artículo trece que las relaciones de trabajo entre el Organismo Coordinador y sus trabajadores se regirán por el apartado “A” del artículo 123 constitucional, publicado en 2018. Más aún, el 21 de noviembre de 2019 se publicaron los lineamientos para la instalación/rehabilitación y operación de las sedes educativas del programa, en los que se estableció que el esquema de trabajo sería permanente; consultar (Bravo, 2022). Hoy en día, las UBBJG enfrentan conflictos de protesta por despidos injustificados, no manejan esquemas reales de trabajo permanente, los docentes son remunerados en calidad de “beneficiarios sociales” porque, de acuerdo con declaraciones de Raquel Sosa para el diario de circulación nacional *La Jornada*, “...dichas casas de estudio funcionan como un programa de subsidios, por lo que no contemplan la contratación de profesores...” (Poy, 2021).

un poco más: la UNAM recibirá un aumento real de 1.3 por ciento, lo mismo que la UAM y el IPN. El Tecnológico Nacional de México tendrá un aumento de 3.9 por ciento real lo que, en alguna medida, compensa la austeridad presupuestaria que sujetó a los institutos agrupados en esa institución en los últimos años. El Colegio de México tendrá un aumento efectivo de tres por ciento y la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea de seis por ciento. Para la UPN un incremento de uno por ciento real y para Chapingo solo 0.7 por ciento. Para el resto de las IES federales los incrementos son inferiores a un punto porcentual (Rodríguez, 2022).

Entonces, la aprobación del decreto de creación de la UACO en este contexto adverso para las universidades autónomas es un gran triunfo y un hecho muy significativo. Se trata de un proyecto de educación universitaria planteado en su fundamentación y su ejercicio a contracorriente de la lógica predominante del gobierno federal, tanto en su forma de gobierno porque es autónoma, como en su horizonte epistemológico porque es comunal y, con ello, no moderna, no occidental y no es producto de la visión liberal del interculturalismo.

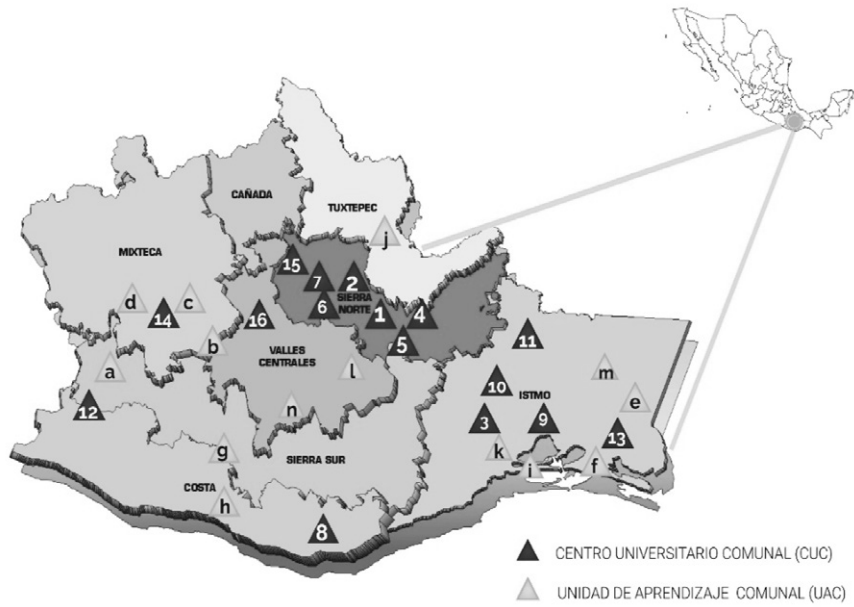
Estructura organizativa

La Ley Orgánica señala en su artículo I que “Se crea la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, como organismo descentralizado del Estado, dotada con plena autonomía en los términos de la fracción VII del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (POO, 2020: 2).

En la Ley Orgánica se describe, en términos generales, la forma de gobierno de la UACO. Cuenta con un “rector” y se establece que el “Consejo Académico” es el máximo órgano de gobierno. En términos de la administración central, se ha establecido una estructura mínima que acompaña a la rectoría: Coordinación Financiera, Coordinación Administrativa y Coordinación Académica, las cuales, a su vez, se componen de tres subcoordinaciones cada una. En la página siguiente, el organigrama elaborado por la Coordinación Administrativa.

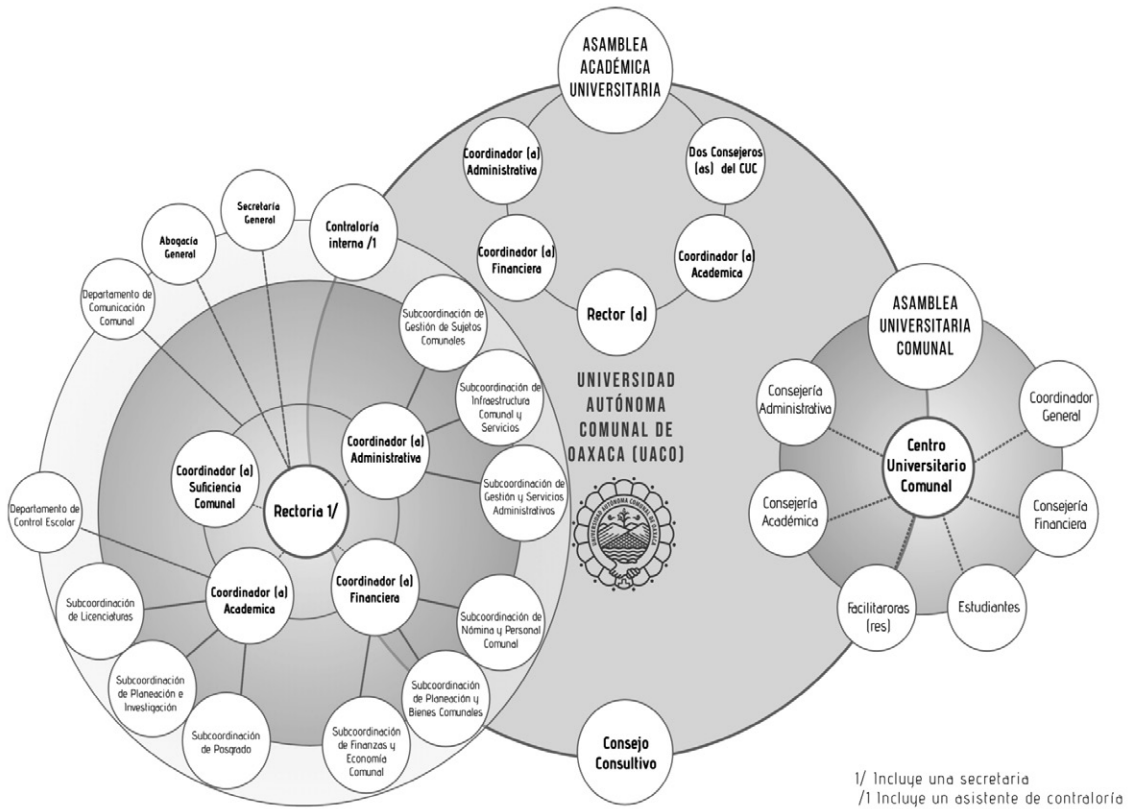
Como se ve en el organigrama, la estructura administrativa es muy sencilla, busca la horizontalidad y evitar la burocratización. Y los Centros Universitarios Comunales, a su vez, replican este esquema.

Figura 1
Mapa de distribución territorial de CUC's y UAC's



Fuente: Elaborado por la Coordinación Administrativa de la UACO.

Figura 2
Estructura organizativa UACO



Fuente: Elaborado por la Coordinación Administrativa de la UACO.

Como parte de la reglamentación secundaria, la UACO cuenta con un Estatuto Orgánico aprobado en 2021 y un Reglamento General en construcción. Adicionalmente, cada CUC deberá tener su Reglamento Interno, los cuales deben ser aprobados, en última instancia por la Asamblea Académica Universitaria. Dichos instrumentos normativos también están en elaboración o en proceso de aprobación.

Cabe mencionar que el Estatuto Orgánico (EO) señala en su artículo quinto que

La organización y labor de la UACO se basa en los principios, estrategias y la organización comunitaria, donde la Asamblea Académica Universitaria es la máxima autoridad, apoyándose del tequio y los servicios a través de cargos por labor desempeñada. Para dichas acciones se atienden las especificidades de las comunidades y los acuerdos de la Asamblea Universitaria Comunal (UACO, Estatuto Orgánico, 2020: 4).

Esta discordancia entre Consejo Académico (Ley Orgánica) y Asamblea Académica Universitaria (EO) es sólo formal, pues en la vía de los hechos la UACO opera asambleariamente, tanto a nivel central como en lo particular de cada Centro Universitario. La cita es interesante porque señala que la vida de la Universidad ha de estar organizada y dirigida por los pilares y principios de la comunalidad.

Organización y principios comunales

La comunalidad guía los pasos de la UACO, pues emana de dieciséis comunidades distribuidas en seis de las ocho regiones de Oaxaca y cuenta, a la fecha, con dieciséis Centros Universitarios Comunales (CUC)¹⁶, tal como consta en

- ¹⁶ 1. Centro Universitario Comunal de Tlahuitoltepec
2. Centro Universitario Comunal de Valles Centrales
3. Centro Universitario Comunal de San Antonio Huitepec
4. Centro Universitario Comunal de San Cristobal Lachirioag
5. Centro Universitario Comunal de San Pablo Guelatao
6. Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche
7. Centro Universitario Comunal de San Andrés Solaga
8. Centro Universitario Comunal de Jaltepec De Candayoc
9. Centro Universitario Comunal de Santa María Colotepec
10. Centro Universitario Comunal de San Pedro Comitancillo
11. Centro Universitario Comunal de San Pedro Amuzgos
12. Centro Universitario Comunal de La Heroica Ciudad De Tlaxiaco
13. Centro Universitario Comunal de Unión Hidalgo
14. Centro Universitario Comunal de San Francisco Ixhuatán
15. Centro Universitario Comunal de Matías Romero
16. Centro Universitario Comunal de Ciudad Ixtepec

su EO¹⁷, aprobado el 14 de diciembre de 2020. A la fecha, existen también catorce Unidades Aprendizaje¹⁸, las cuales dependen administrativamente de los CUC's, pero tienen su propia matrícula y, tras cumplir lo que el EO establece, pueden adquirir el carácter de Centro Universitario con su propia clave y autonomía administrativa.

El artículo cuarto del EO explicita que los principios que fundamentan la realización de los fines de la Universidad son comunalidad, integralidad existencial, complementariedad, tequiar y servir, horizontalidad y equidad de género. De manera que aquí se plasma el concepto ordenador de la UACO, la comunalidad y sus pilares: territorio, asamblea, tequio, fiesta y lengua. Y, considerando que la comunalidad alude a la inmanencia de la comunidad, a sus prácticas y principios ancestrales, pensar una universidad pública y autónoma con dichas características es motivo de reflexiones porque, por un lado, su forma de gobierno y organización no corresponden a lo que comúnmente se observa en las estructuras de las universidades convencionales, y, al mismo tiempo, ha sido verdaderamente esperanzador para los pueblos originarios cansados de que sus conocimientos y saberes no fueran considerados válidos, útiles y dignos de ser preservados, enseñados y desarrollados.

Oferta académica

Hasta ahora, la UACO ofrece diecisiete licenciaturas, tres ingenierías, una especialidad y cuatro maestrías¹⁹, todas

¹⁷ Los documentos normativos de la UACO todavía no están publicados en su página oficial, pero tengo acceso a ellos por ser parte de mi trabajo en la Subcoordinación de Sujetos Comunales.

- ¹⁸ A. San Miguel Reyes, Putla (CUC San Pedro Amuzgos)
- B. Santa Cruz Mixtepec (CUC Heroica Ciudad De Tlaxiaco)
- C. Santo Domingo Del Estado (CUC Heroica Ciudad De Tlaxiaco)
- D. Santiago Juxtlahuaca (CUC Heroica Ciudad De Tlaxiaco)
- E. Santo Domingo Zanatepec (CUC Ixhuatán)
- F. San Francisco Del Mar, Pueblo Viejo (CUC Ixhuatán)
- G. San Miguel Panixtlahuaca (CUC Matías Romero)
- H. Rio Grande, Villa De Tututepec (CUC Santa María Colotepec)
- I. San Mateo Del Mar (CUC Unión Hidalgo)
- J. San Juan Bautista Tuxtepec (CUC Matías Romero)
- K. San Blas Atempa (CUC Unión Hidalgo)
- L. San Baltazar Chichicápam (CUC Guelatao)
- M. San Miguel Chimalapas (CUC Unión Hidalgo)
- N. Candelaria Loxicha (CUC Santa María Colotepec)

- ¹⁹ 1. Licenciatura en Territorio y Bien Vivir Comunal
2. Licenciatura en Vida Comunal y Territorio
3. Licenciatura en Comunalidad
4. Licenciatura en Gestión Comunal
5. Licenciatura en Agronomía Comunal
6. Licenciatura en Comunalidad Agrícola
7. Licenciatura en Educación Comunal
8. Licenciatura en Derecho Indígena Comunal

debidamente registradas ante la Dirección General de Profesiones. Cada CUC tiene oferta diferente porque depende del contexto y las necesidades de cada comunidad, de acuerdo con el clima, las condiciones geográficas, orográficas, políticas, culturales y otras, es decir, se atiende el principio de la comunalidad llamado “territorio”. En muchos casos, este asunto fue decidido en Asamblea Comunal pues, las autoridades comunales y agrarias participan en la definición del rumbo que han de seguir los CUC’s, tal y como lo demanda el principio “Asamblea”.

Además, esta Casa de Estudios cuenta con 745 estudiantes matriculados de licenciatura y 265 de posgrado²⁰, que son atendidos por facilitadores, pues se busca desaparecer la figura del maestro, construyendo relaciones de mayor horizontalidad donde todos y todas tienen algo que aportar. La docencia, además, también recae sobre la interesante figura de “portadores/as de conocimiento”, quienes también pueden ser contratados para dar facilitaciones si tienen saberes, conocimientos y experiencia reconocida por su comunidad, si son sabios o sabias de su pueblo. Desde luego que los trámites formales como la firma de actas se realizan en colaboración con quienes tengan los grados académicos que exige la Secretaría de Educación Pública para tal efecto. Así se configura una relación que intenta ser más cooperativa y respetuosa entre estudiantes, facilitadores y comunidad.

Cabe señalar que parte de la innovación de este proyecto radica en que su oferta académica no está dirigida exclusivamente a jóvenes en edad de estudiar la universidad pues no hay límite de edad y, adicionalmente, cualquier persona de la comunidad puede ingresar. Aunque no pueda matricularse por carecer de certificado de bachillerato,

9. Licenciatura en Artes y Filosofía Comunal
10. Licenciatura en Salud Integral Comunitaria
11. Licenciatura en Sistemas Alimentarios Sustentables
12. Licenciatura en Agroecología Comunal
13. Licenciatura en Pesca y Cooperativismo
14. Licenciatura en Comunicación Comunal
15. Licenciatura en Gastronomía Comunal
16. Licenciatura en Política Comunal
17. Licenciatura Cultura Musical Comunitaria
1. Ingeniería Comunal
2. Ingeniería en Bioconstrucción Comunal
3. Ingeniería en Manejo Integrado Del Territorio Comunal
1. Especialidad en Educación Comunal
1. Maestría en Educación Comunal
2. Maestría en Recreación Comunal
3. Maestría en Ku'ayujik: Comunal lingüística Mixe
4. Maestría en Estudios Comunales

²⁰ Datos ofrecidos por la Subcoordinación de Control Escolar, con fecha del 5 de febrero de 2023.

puede ser partícipe de los proyectos, aprender y aportar conocimientos a su pueblo.

Este es uno de los aspectos más relevantes para pensar las pedagogías alternativas, emancipadoras, populares, pues uno de los rasgos distintivos del trabajo en los Centros Comunales es que se construyen formas no convencionales de aprender, enseñar e investigar. Se trata de la descolonización del pensamiento en la práctica, donde el concepto de “ciencia” se está rediscutiendo, así como el de “academia”. Jaime Martínez Luna afirma que

Esto rompe con la vieja metodología escolarizada del poder, también con los ritmos de la escolarización enclaustrada, con la supremacía del sabio frente al ignorante y también con la autoridad de arriba hacia abajo. Con todo ello debemos acabar. Para lograrlo hemos de caminar muchas brechas. La misma cantidad de brechas que existen en nuestra región y en otras... La autodeterminación educativa debe partir de lo que vemos, de la lengua y del pensamiento. Creemos en ella y sabemos que podemos lograrla. Lo que necesitamos es simplemente confianza en lo que queremos, en lo que señala nuestro futuro, en lo que soñamos. La infalible verdad es que el sistema educativo actual ha llegado a su fin.” (Martínez, 2010: 55)

Se trata de construir conocimientos útiles a la comunidad, no abstracciones sin sentido. Es hacer y reflexionar el hacer. Es compartir con otras y otros a partir de las diferencias y la diversidad, y no de integrar o mimetizar. La UACO representa, entre otras muchas cosas, la posibilidad de vivir, sentir, pensar, reflexionar y reinventar la comunalidad. No se trata de un pensamiento conservador cuya máxima sea “todo pasado fue mejor”, es una práctica viva y vigente que ha ayudado a los pueblos y comunidades a resolver problemas, a enfrentar los efectos perniciosos de la explotación de los bosques o de las minas. Por ello, la comunalidad se sostiene en la asamblea como espacio de deliberación y también de toma de decisiones. No es un elemento romántico de los pueblos, sino un dispositivo de poder en el sentido fuerte. Es, además, un mecanismo adoptado para organizar el gobierno de la Universidad Comunal.

Infraestructura

Por otro lado, la UACO no cuenta aún con oficinas administrativas centrales y los CUC’s reciben a sus estudiantes, mayoritariamente, en instalaciones prestadas pues, como lo mencioné al principio, muchos de los compañeros y

compañeras que colaboran o que son responsables de los Centros provienen del magisterio y han hecho gestiones para que las escuelas primarias o secundarias donde prestan sus servicios sean facilitadas para la UACO. Además, las propias comunidades han donado terrenos para que los CUC's construyan o realicen sus prácticas ahí. De acuerdo con Jaime Martínez Luna,

Nuestra propuesta de aprendizaje es a través de la acción, por eso no partimos del edificio, sino del programa de actividades concretas que surgen de la comunidad que decide qué y cómo hacer las cosas. La única manera de enseñar comunalidad es trabajando. Haciendo acciones, no en el plano del discurso (Jaime Martínez Luna citado en Ruiz, 2021).

Y esto me remite a otro rasgo de la UACO, el carácter semiescolarizado o mixto que se adopta en los CUC's, el cual es decidido autónomamente por cada uno, porque lo que se privilegia es el desarrollo de proyectos y actividades vinculantes con la comunidad o, en el mejor de los casos, que provenga de la misma y/o de sus necesidades²¹.

No obstante, cada CUC ha buscado satisfacer su necesidad de espacios físicos y, desde luego, hay proyección de construcción y crecimiento de la infraestructura, pero desde una perspectiva comunal, de acuerdo con las necesidades de cada territorio, aunque la ausencia de ésta no ha sido impedimento para que la Universidad opere.

El tequio en la UACO: condiciones de posibilidad

La UACO es atípica en muchos sentidos. Cada Centro Universitario proviene de procesos de vinculación comunitaria diferentes, con antecedentes de varios años antes de decidir "formalizar" sus proyectos educativos. Destaca el hecho de que, de los dieciséis Coordinadores/as de CUC's, ocho son del magisterio²²; adicionalmente, en cada uno de esos Centros, hay otros/as maestros y maestras, en activo o no, que fueron iniciadoras/es o colaboradoras/es del proyecto. En todo caso, lo que observo son los efectos del PTEO. Para el magisterio militante el Plan Para la Transformación de la

²¹ Al final de este texto pondré algunas reflexiones libres de mis visitas a ciertos Centro Universitarios Comunales, en las que pude observar lo que aquí afirmo.

²² Y de las catorce Unidades de Aprendizaje que dependen administrativamente de los cuc's, también ocho provienen del magisterio.

Educación en Oaxaca no es un solo un postulado para el movimiento democrático magisterial, es un programa de lucha y vida cotidiana, es su aportación a la historia de la educación en su estado y en el país.

La lucha que han dado maestras y maestros por la defensa de la educación pública, gratuita y comunal se refleja en su trabajo en la UACO. Es un hecho destacable, no sólo por su congruencia y compromiso, sino porque el hecho de que la Universidad Autónoma Comunal se concretara y esté en proceso de consolidación se debe, en buena medida, a la estructura laboral con la que cuenta el magisterio. Es decir, la lucha sindical por la conquista y conservación de derechos laborales ha rendido más frutos de los esperados, no sólo se dignifica la vida de los trabajadores de la educación, sino que, además, ha ofrecido una estructura mínima pero importante para soportar la construcción de un proyecto como UACO. Certeza salarial, seguridad social, derecho a días económicos y otras prestaciones, son la condición de posibilidad del tequio, es decir, destinar algo de tiempo y recursos a edificar en sus comunidades y de la mano de éstas, una obra tan importante como es acercar la educación universitaria a sus pueblos.

Por otro lado, de manera muy importante, trabajadores y trabajadoras de la educación universitaria de diferentes instituciones, también han contribuido en la construcción de la UACO, especialmente provenientes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca o del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, así como de otras Instituciones de Educación Superior que han brindado su "tequio académico" a través de facilitaciones (trabajo de docencia), ponencias, acompañamientos, talleres y otras actividades que favorecen el cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad, investigación, docencia y preservación y difusión de la cultura y saberes comunales.

El presupuesto

El tequio como principio comunal ha sido clave para el sostenimiento de la Comunal de Oaxaca ya que, el primer año de operación oficial, a partir de la publicación de su Ley Orgánica, funcionó sin presupuesto. A pesar de que, por ley, tuvo derecho a recursos públicos desde entonces, bajo el esquema de financiamiento propio de las Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario, es decir, 50% de recursos provenientes de la federación y el otro 50% del estado de Oaxaca. En los hechos, esta Casa de Estudios sólo ha recibido por parte del gobierno

estatal dos emisiones. En 2021, 14,688,813.83 (POO, 2021: 6) y en 2022 \$15,085,207.11 (POO, 2022: 6), mientras que el federal sólo ha erogado dos partidas de 7 millones en noviembre del 2021 y 2.5 millones en noviembre del 2022, respectivamente, provenientes de presupuesto extraordinario, tal como aparece en la página de transparencia de la Universidad y los Periódicos Oficiales del estado de Oaxaca (POO) correspondientes a cada año.

Esos recursos han sido insuficientes para satisfacer a cabalidad las necesidades de la UACO. Este es un hecho lamentable que urge subsanar porque atenta contra el derecho a la educación de las y los jóvenes de las comunidades de Oaxaca. Que el gobierno federal no cumpla con la obligación de contar a esta Universidad en la lista de Instituciones de Educación Superior para la asignación de presupuesto es, además una señal de discriminación. El hecho de que la UACO represente los valores y principios antitéticos al liberalismo que el gobierno federal proclama, no justifica ningún tipo de castigo financiero.

Aunque la UACO se mueve en el horizonte de la comunalidad y tequiar sea uno de sus principios, no puede vivir solamente del tequio, es una universidad pública y tiene derecho a los recursos públicos, pues es dinero que proviene de las clases trabajadoras, el Estado no produce la riqueza; los campesinos/as, pescadores/as, obreros/as y demás asalariados/as sí. Este es un derecho irrenunciable y una deuda que tiene el Estado mexicano porque no ha cumplido con la obligación de incluir a la UACO en su planeación presupuestal ordinaria, hasta la fecha.

UACO: tensiones y oportunidades

Los aspectos hasta aquí señalados abren un interesante abanico de reflexiones. Estamos ante a una universidad que nace a contracorriente del pensamiento occidental moderno hegemónico y que desafía y exhibe la pobreza ideológica del liberalismo como filosofía dominante. La UACO rompe paradigmas académicos y construye alternativas pedagógicas a partir del intercambio de saberes y del respeto a lo que hasta ahora había sido despreciado, los conocimientos ancestrales.

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca es, sin duda, un extraordinario proyecto de educación superior alternativa que osa, entre otras cosas, a cuestionar el estrecho concepto de autonomía que se señala en el artículo tercero constitucional porque se inspira en la autonomía de los pueblos. La UACO no quiere sólo tener la posibilidad de dotarse a sí misma de un gobierno, de diseñar sus planes

y programas de estudio, de determinar los criterios de ingreso de sus colaboradores ni de administrar su patrimonio, sino que busca además, en su vinculación con las comunidades en las que se asienta, construir herramientas teórico-prácticas para el ejercicio real del derecho de las comunidades a habitar y defender sus territorios, incluyendo el manejo de todos los recursos naturales de la tierra, el agua y el aire. Y eso, en un momento de despojo y saqueo como el que vive nuestro país, es algo profundamente radical porque tiene que ver con la afirmación de la vida de los pueblos.

Es una autonomía más real si la comparamos con la que ejercen las universidades estatales que se han vuelto tierras en disputa por grupos de poder externos a las casas de estudio y asociados al poder del Estado. En la UACO, a través de cada uno de sus Centros Universitarios y de sus Unidades de Aprendizaje, se pretende que el poder legítimo nazca de las Asambleas Generales. Y digo que se “pretende” porque hay espacios en donde las autoridades comunales y agrarias sí participan de manera muy estrecha con los Centros, pero hay otros donde no. Esta situación es, quizá, una de sus principales tensiones. La comunalidad no es sólo un horizonte epistemológico, es también un horizonte de prácticas y haceres que, en ciertos pueblos y comunidades, son una realidad y, en otros, son un postulado debido a que el sistema de partidos políticos ha desplazado a los sistemas normativos propios, como es el caso del Istmo. Esta situación, paradójicamente, hace de la Autónoma Comunal, un proyecto real y no una caricatura de la comunalidad.

Lo anterior trae diversas consecuencias pues, ahí donde la comunalidad no se ha perdido, la realización de pedagogías alternativas no modernas es más fácil, se da casi de manera natural. Pero allá donde la comunalidad sólo se conoce a través de ciertos resquicios y lo que se busca es recuperarla, entonces es más difícil superar la lógica individualista y de competencia liberal que los partidos políticos y el capitalismo han impuesto. Una de las realidades que la UACO ha enfrentado es su doble racionalidad, ni la comunalidad —ahí donde se ha preservado con mayor fuerza— ha mantenido a las comunidades al margen del pensamiento colonial. Del arraigo de cada uno de los pilares de la comunalidad depende el grado de influencia que la modernidad ha tenido en los pueblos de Oaxaca. Lo cierto es que, como proyecto de largo aliento, la UACO se propone revitalizar la lengua como estrategia de recuperación identitaria y particular manera de concebir el mundo; habitar y defender el territorio como estrategia para resistir a las

políticas etnocidas y de despojo incentivadas, ejecutadas y/o consentidas por el Estado; fortalecer las asambleas como un espacio de encuentro, deliberación y como mecanismo decisorio que podría contener el avance de los partidos políticos; difundir la importancia de tequiar y servir como un camino de retorno al “ombligo”, es decir, de pertenencia a la comunidad. Y, finalmente, recuperar el sentido del goce y la fiesta como la posibilidad de vivir en compartencia los resultados del trabajo colectivo, de aprender y re-crearse en el reconocimiento del otro y de los otros en cada uno. Esto es quizá, lo más potente.

Veo en la UACO un proyecto político, además de pedagógico. Y debo confesar que quizá se trata de mi mirada occidental la que me lleva hasta ahí. Por lo que no comprendo por qué quienes se proponen habitar y recuperar territorio, o recuperar fuerza y poder que emana de la asamblea, no se proponen también asumir al enemigo histórico que tiene tres rostros: capitalismo, modernidad y liberalismo²³. He sentido la fuerza de la positividad que afirma la vida y los haceres comunales en cada una de las actividades que planean y llevan a cabo los CUC's. Me he emocionado escuchando lo que significa para una comunidad que la educación superior llegue hasta ella y cómo los estudios y su culminación son un logro familiar, no de uno. Significa que los padres y los abuelos no se quedaron esperando al hijo o hija que se fue del pueblo a estudiar a otro lado, cuando tuvieron la posibilidad económica para ello, y que ya nunca más volvieron. Significa, también,

²³ Una prueba de ello es la resolución de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), anunciada en comunicado de prensa No. 258/2021, con fecha del 31 de agosto del 2021, en el que informa que resuelve dejar sin efecto la Ley Orgánica de la UACO hasta la realización de una “Consulta, previa, libre, informada y culturalmente adecuada” a las comunidades oaxaqueñas para conocer si están o no de acuerdo con el establecimiento de la Universidad en sus territorios. Originalmente, la consulta está pensada como un mecanismo efectivo para superar la discriminación de los pueblos indígenas y fue un triunfo de la lucha de éstos por sus derechos. Sin embargo, lo que mandata la SCJN no ha sido bien recibido por las comunidades donde se han llevado a cabo los foros de consulta (hasta ahora seis de once, los cuales comenzaron el 13 de febrero de 2023). Primero porque la UACO fue el resultado de asambleas comunales, en realidad esas fueron las consultas. Segundo, los derechos no se consultan, en este caso el derecho a la educación no tiene por qué ser consultado, es algo que el Estado debe garantizar. Tercero porque resulta absurdo que se consulte sobre un derecho, pero no se haga sobre proyectos económicos que alteran y transgreden la vida de las comunidades, tal es el caso del Transístmico, o la instalación de mineras. En otras palabras, el Estado, desde su lógica liberal, no construye una relación de respeto político pleno a las comunidades y pueblos originarios porque busca integrarlos al sistema jurídico liberal que se funda en principios garantistas y no de derechos colectivos. Al término de este texto, la consulta se encuentra a medio camino de su realización.

que la inmensa mayoría que había quedado excluida de la educación superior hoy tiene la oportunidad de acceder porque la universidad llegó a su comunidad y que podrán aportarle lo que aprendan.

He quedado azorada con la naturalidad con la que viven la cultura musical y el buen comer, cosas que en la vida ciudadana son un lujo. Veo en la UACO una radicalidad que me estremece porque desafía a la modernidad justificadora de la colonización y al liberalismo justificador del capital. Pero las y los compañeros parecen no ver enemigo, ellas y ellos parecen mirar en su hacer de todos los días una posibilidad “otra” que yo aun no comprendo.

Por eso me atrevo a decir que la UACO es un medio y no un fin en sí misma. Es el medio para recordarle a Oaxaca que el 85% de su tierra es de propiedad comunal y ejidal, que sus frutos deben ser comunes. Que más de 400 de los 570 municipios se rigen por sistemas normativos propios, que pueden funcionar políticamente sin una figura impuesta por el Estado. Y cuando una llega a sentir fuertemente lo que eso significa, entonces el llamado del soñador que es Jaime Martínez Luna para refundar Oaxaca resuena con un eco hondo que viene desde el corazón.

Los retos son muchos, la consolidación de la UACO como institución es uno de ellos. Pero la experiencia de lucha de los maestros y las maestras que acompañan este proceso y la memoria histórica de más de 500 años de resistencia de los pueblos originarios seguramente alumbrarán el andar de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Mis visitas a algunos Centros Universitarios Comunales

El mundo Xhidza

Escondida en un rincón de la sierra norte de Oaxaca se encuentra la comunidad de Santa María Yaviche. Sueñan y viven entre las nubes, desde donde construyen una realidad alegre y llena de aprendizaje. Al ver el trabajo que realizan facilitadores/as y estudiantes de la UACO, este proyecto de educación superior cobra aún más sentido. En un maravilloso cañón el agua corre vigorosa y su corriente es transformada en energía eléctrica con un diseño de ingeniería que un próximo titulado ideó. La música suena elegante e inspiradora con la banda que un profesor de esa comunidad dirige, pues se imparte la licenciatura en Cultura Musical. En ese que es el sueño realizado de muchos y muchas, las historias cuentan y son narradas en libros que las y los estudiantes elaboran artesanalmente. Ahí cada uno dice

qué quiere hacer y sus compañeros y compañeras facilitadores/as buscan cómo ayudarles, se repiensa el sentido de la educación y se construyen formas nuevas. Se comunican ingeniosamente con las comunidades aledañas y para transmitir nostálgicos mensajes de los paisanos migrantes que buscan un contacto con sus familias. Las casas de adobe y madera, adornadas con múltiples plantas, los cafetos en cada esquina y un ejército de insectos saludan y acogen a quienes maravilladas y maravillados miramos otro mundo, el mundo Xhidza.

Tierra del sol

A dos mil metros del nivel del mar aproximadamente, se encuentra la maravillosa ciudad de Tlaxiaco. En ésta que es la mixteca alta, convergen comercial y culturalmente triquis, mixtecos y también zapotecos, entre otros. Y en este imponente lugar en el que realmente andas entre las nubes para llegar, se llevó a cabo el “Cuarto hermanamiento” del Centro Universitario Cultural de Tlaxiaco. Dos días de compartencia, de aprendizaje y práctica de la comunalidad, de reflexiones acerca del territorio, el poder, el tequio, el gozo y la lengua.

Me encuentro muy conmovida y gratamente sorprendida con la cultura que se respira en la tierra del sol, donde la migración ha transformado algunas prácticas sociales y, de refilón, les ha dado un lugar importante a las mujeres en lo político, pues, debido a la ausencia de sus maridos, son ellas las llamadas al servicio, a participar en las asambleas, a tomar cargo o a realizar tequio. Es decir, participan en la vida pública.

Poetas, músicos/as, cantores/as, pintores/as, bailarines/as, bordadoras (no supe de hombres que bordaran) que deleitan la pupila con vivos colores y que narran su cosmovisión en prendas que con orgullo portan. La cultura musical serrana es fantástica, niños y niñas desde la edad preescolar forman parte de bandas o, incluso, de orquestas filarmónicas como las que escuchamos para homenajear a la primera generación de estudiantes de la maestría en “Educación comunal” que se graduaron. Con su música cantamos, fuimos en calenda y bailamos chilenas hasta que las pantorrillas se agotaron. Niños y niñas que, quizá, aprenden solfeo antes que las letras, resistieron el sol, la caminata cargando sus instrumentos y nos contagiaron su alegría.

En el CUC Tlaxiaco se vive la comunalidad a su manera, para ellos la lengua es el quinto pilar de ésta, y tienen como prioridad su recuperación y conservación. Escuché como

cuatro idiomas diferentes y me sentí pequeña, extraña pero no ajena porque la fraternidad con la que nos recibieron fue muy grande.

Escuché reflexiones profundas acerca de que la educación intercultural, aunque se llame bilingüe, no procura que las y los niños realmente aprendan su lengua y, menos aún, les enseñan a pensar en su idioma. Pensé en mi familia, especialmente en mi prima Gaby que ya no aprendió el mixteco que su mamá bien hablaba.

Son muchas cosas las que me gustaría contar, pero terminaré diciendo que era imposible negarse a probar la macita con carne, la barbacoa, el consomé o el caldo de borrego, el pozole con chile, el chileajo, el tepache de caña, el licor de caña con fruta, los tamales, el pulque, el mezcal, ¡dios, el pan...! De la mixteca bajas rodando, pero con tanto gusto, que siempre querrás volver por más.

Parteras en Panix

Horas y horas para internarnos en otro mundo, Panixtlahuaca, región chatina entre la costa y la sierra norte. En medio del bosque y de miles de insectos voladores, por primera vez escuché un temblor. Aquí el 95% de la población (10 mil) habla chatino. Es muy importante el trabajo que las compañeras de la #UACO están realizando ahí con las parteras, mujeres sabias y valientes que han sobrevivido al tiempo. Territorio, trabajo, asamblea y gozo vivimos en Panix, pueblo sanador en todos los sentidos ¡Gracias!

Referencias

- Aboites, H. (1997). *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, UAM-Plaza y Valdés Editores, México.
- Aboites, H. (2001). El dilema. La universidad mexicana al comienzo de siglo. UAM Xochimilco-UCLAT, México.
- Aboites, H. (2001). “A privatizacao da educacao superior no México: novas e velhas realidades”, en Gentilii, P. (org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. Sao Paulo: Cortéz.
- Avendaño, J. (2022). *Saberes comunitarios y aprendizaje escolar*. CEIDE Ediciones, México.
- Bravo, K. (2022) “Universidades para el Bienestar, programa emblema de AMLO, violan derechos laborales de docentes”. Animal Político, 13 de junio de 2022. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2022/06/universidades-bienestar-programa-amlo-violan-derechos-laborales-docentes>

- Calderón Toledo, N. (2021). La comunalidad como horizonte epistémico para una psicología desde los pueblos indígenas. *Ignacio Martín-Baró, la psicología, la liberación y el pensamiento latinoamericano hoy*, 35.
- Camacho, Z. (2020) “Desprecia la 4T proyectos de educación alternativa”, *Contralínea*, 24 de septiembre de 2020. Recuperado de <https://contralinea.com.mx/educacion/desprecia-la-4t-proyectos-de-educacion-alternativa/>
- Castro, A. y Vásquez, M. A. (2021) “Reformas y transición de los sistemas normativos internos en Oaxaca. Veinte años edificando autonomía”. En: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, (ed.) (2021). *Las otras elecciones. Los sistemas normativos indígenas en Oaxaca, del reconocimiento a la praxis*. México: TEPJF. Recuperado de https://www.te.gob.mx/publicaciones/sites/default/files//02_Reformas%20y%20transicio%CC%8In%20de%20los%20sistemas%20normativos_Castro%2C%20Vasquez.pdf
- CGEIB, (2017) “¿Sabes qué realiza la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe? Conócela”. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-realiza-la-coordinacion-general-de-educacion-intercultural-y-bilingue-conocela>
- CNTE Sección XXII. (s/f) “EL PTEO como propuesta de educación alternativa”. CNTE. Recuperado de <https://sites.google.com/site/elpteocomopropuestaeducativa/programas-y-sistemas/1-5-el-contexto-de-la-oferta-educativa-en-educacion-basica>
- Coll, T. (2000). “Emergencia de los nuevos sujetos y actores de la acción social”. *Estudios Latinoamericanos*, 7(14), 27-43.
- Díaz, F. (11 de marzo de 2001). “Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indígenas”, *La Jornada Semanal*, México. Recuperado de https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=3
- Díaz, F. (2007). “Tierra, comunalidad y tequio”. *Revista de la Universidad de México*. En: Robles, S. y Cardoso, R. (comps.) *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, (52-53, 57-64). México: UNAM.
- Dussel, E. (ed.) (2012). *1492 El ENCUBRIMIENTO del otro*. Buenos Aires, Argentina: Docencia, Ed.
- Dussel, E. (ed.) (2014). *16 Tesis de economía política. Interpretación filosófica*. México: Siglo XXI Editores.
- Echeverría, B. (ed.) (2009). *¿Qué es la modernidad?* México: UNAM.
- Gil, Y. (2018). *¿Nunca más un México sin nosotros?* Chiapas, México: CIDECI-Unitierra.
- González Callejas, J. L., Mejía-Pérez, G. y González-Reyes, H. (2021). “Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23.
- Ibarra, M. y Carrasco, D. (2021). “La comunalidad como práctica de autonomía indígena: aproximaciones desde una experiencia mixe (Oaxaca, México)”. *Periferia, revista de recerca i formació en antropologia*, 26(1), 78-104. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.815>
- Martínez, J. (marzo-abril 1985). “¿Es la comunidad nuestra identidad?”. *Aportaciones indias a la educación* (Núms. 42-43).
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Martínez, J. (Noviembre de 2017). “Comunalidad... camino que se hace... al andar”. *Conceptos sociales*. México. Recuperado de https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/643trabajo.pdf
- Martínez, J. (2020) “*Obligación frente a derecho, Oaxaca*”. México. Texto sin publicar.
- Martínez, J. (septiembre-febrero 2015) “Conocimiento y comunalidad”. *Bajo el Volcán*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. vol. 15, núm. 23.
- Martínez, J. C. (enero-junio 2006) “Los límites del reconocimiento de sistemas normativos y jurisdicción de los pueblos indígenas de Oaxaca”, *Revista Alteridades*, vol. 16, núm. 31, pp. 49-59, UAM-Iztapalapa, México.
- Marx, K. (ed.) (1973). *El Capital. Crítica de la Economía Política. Libro Primero*. Buenos Aires, Argentina: Cartago.
- Marx, K. (2000). *Escritos sobre la Comunidad Ancestral*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Bolivia.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 683-690. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-66662016000300683&lng=es&tlng=es
- Nava, E. (comp.) (2018). “La Comunalidad oaxaqueña: lucha y pensamiento indígena”, en Canales, P., y Vargas, S. (Eds.), *Pensamiento Indígena en Nuestramérica: Debates y Propuestas en la Mesa de Hoy*. Ariadna Ediciones. Recuperado de <http://books.openedition.org/ariadnaeditions/1770>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (2020). *Estatuto Orgánico del*

Organismo Público Descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643236&fecha=18/02/2022#gsc.tab=0

Osuna, J., Félix, K. y López, S. (septiembre-diciembre 2022) “Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados”. *Argumentos*, 238, año 35, núm. 100, pp. 237-262, México.

Periódico Oficial del estado de Oaxaca (20 de abril de 2020). Recuperado de <http://www.periodicooficial.oaxaca.gob.mx/files/2020/04/EXT-DEC1201-1494-2020-04-20.pdf>

Periódico Oficial del estado de Oaxaca (18 de diciembre de 2021). Recuperado de <http://www.periodicooficial.oaxaca.gob.mx/index.php>

Periódico Oficial del estado de Oaxaca (22 de diciembre de 2022). Recuperado de <http://www.periodicooficial.oaxaca.gob.mx/index.php>

Poy, L. (13 de agosto de 2021). “Raquel Sosa: docentes de Universidades del Bienestar son beneficiarios sociales”. *La Jornada*. México. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/08/13/politica/raquel-sosa-docentes-de-universidades-del-bienestar-son-beneficiarios-sociales/>

Ramírez, S. (2006). “Los cargos comunitarios y la transper-tenencia de los migrantes mixes de Oaxaca en Estados

Unidos. Migraciones internacionales” 3(3), 31-53. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062006000100002&lng=es&tlng=es (consultado el 06 de febrero de 2023).

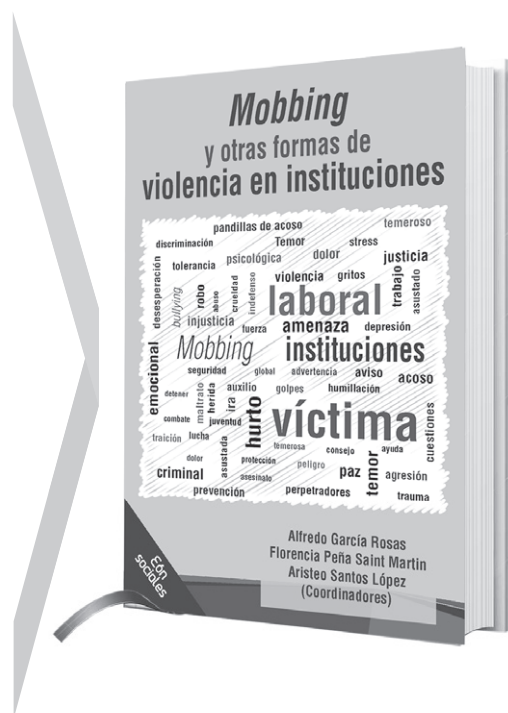
Regino, A. (1999). “Los pueblos indígenas: diversidad negada”. Chiapas, núm. 7. Recuperado de <http://www.ezln.org/revistachiapas/No7/ch7regino.html>

Rodríguez, R. (octubre 13 de 2022) “El presupuesto de educación 2023: ganadores y perdedores”. En *El presupuesto de educación 2023: ganadores y perdedores*. Suplemento Campus Milenio. Núm. 968. México.

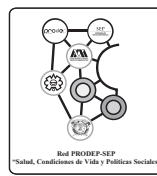
Ruiz, A. (23 diciembre de 2021). “El pensador Jaime Martínez Luna explica la importancia de la comunalidad”. *Pie de página*. Recuperado de <https://piedepagina.mx/el-pensador-jaime-martinez-luna-explica-la-importancia-de-la-comunalidad/>

Secretaría de Cultura (S/A). “Lenguas indígenas en Oaxaca: 11”. Página de la Secretaría de Cultura. Sistema de Información Cultural (Lenguas Indígenas). Recuperado de https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=inali_li&estado_id=20&municipio_id=-1

Walsh, C. (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Trabajo presentado en el seminario Interculturalidad y Educación Intercultural del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz, Bolivia. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf



NOVEDAD EDITORIAL

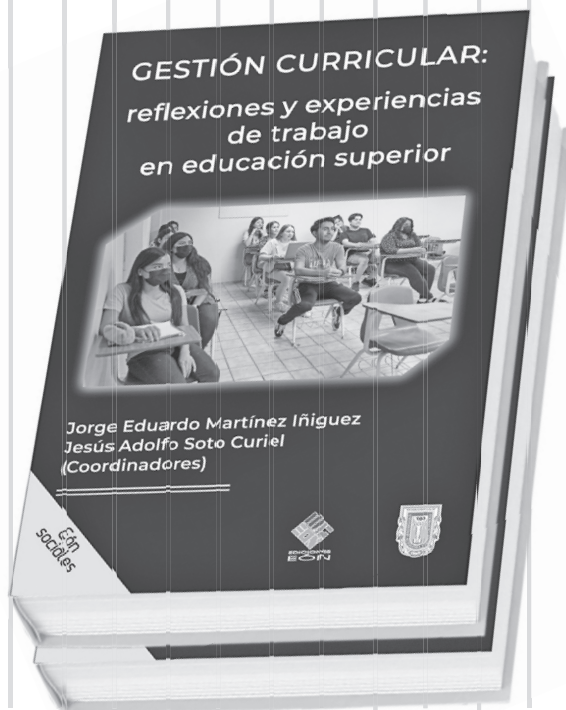


De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco,
Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com



Novedad editorial

Gestión curricular: reflexiones y experiencias de trabajo en educación superior



Jorge Eduardo
Martínez Iñiguez
Jesús Adolfo
Soto Curiel
(Coordinadores)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

El mito de la universidad democrática. Cacicazgos y grupos de poder: la Mafia de la Universidad de Guadalajara

Román Munguía Huato*

Una de las causas fundamentales de la crisis universitaria, de su crisis académica, es la forma jerárquica elitista en que se gobiernan las instituciones educativas superiores públicas. El problema de burocratización de los procesos institucionales, de sus prácticas académicas, tiene su origen en el funcionamiento de las estructuras corporativas-clientelares autoritarias, generando precariedad laboral y académica. Los grupos de poder, las camarillas y los cacicazgos impiden el libre desenvolvimiento intelectual potencial de las tareas sustantivas, como la práctica docente, la investigación y la difusión cultural. Es necesario reflexionar críticamente sobre las formas de poder universitario no democráticas ajenas al espíritu abierto y consensual de la comunidad estudiantil y académica.

El estrangulamiento de la vida intelectual de nuestras aulas por jerarquías académicas que no se legitiman por su actividad científica sino por su astucia burocrática...

EDUARDO SUBIRATS

La contradicción inherente a la doble función de la Universidad —por una parte, contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas por la producción y transmisión de conocimientos; por otra, a la reproducción de las relaciones de producción por su adaptación a la división del trabajo y por la difusión de la ideología dominante— ha producido grandes movilizaciones... Las reformas en curso se inscriben en el marco del proceso mundializado de privatización generalizada del mundo y de bulimia capitalista que hace mercancía de todo, de los servicios, del saber, de la vida.

DANIEL BENSÁID *¿Defender la Universidad?*

Pedro Páramo es un cacique. Eso ni quien se lo quite. Hombres que adquieren poder mediante la acumulación de bienes y éstos, a su vez, les otorgan un grado muy alto de impunidad para someter al prójimo e imponer sus propias leyes. No hay en ello, pues, ninguna metáfora, si acaso cierta metamorfosis que los convierte, por asociación, en consorcios o en sociedades anónimas al servicio de determinados intereses.

JUAN RULFO

I. Crisis universitaria y crisis académica. El escándalo de la Universidad

Nunca en tan poco tiempo la Universidad se ha vuelto objeto de escándalo nacional. El más reciente es el escándalo interminable de acusación a la ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), Yasmín Esquivel,

* Profesor e investigador jubilado de la Universidad de Guadalajara.

de plagiar su tesis de licenciatura presentada en la Universidad Nacional Autónoma de México, y de plagiar su tesis de doctorado. A esta acusación se suma la que hizo a principios de su gobierno el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a diversos funcionarios universitarios

marzo-abril, 2023

El Cotidiano 238 • 81

de agruparse en mafias y a las universidades de ser espacios del conservadurismo político; en especial se refirió al exrector de la Universidad de Guadalajara (UdeG) como líder de una mafia que detenta el poder en dicha institución y de solapar a intelectuales conservadores como Enrique Krauze y Héctor Aguilar Camín. A todo esto, debemos añadir la participación de ocho universidades en la “Estafa Maestra”, cuyo origen fue el informe de la Auditoría Superior de la Federación (ASF) sobre las cuentas públicas del gobierno federal en 2013 y 2014, donde señala el “extravío” de más de siete mil 600 millones de pesos. Es cierto que durante los últimos gobiernos presidenciales nunca habían estado en el foco de la atención pública las instituciones educativas superiores como en la actual administración federal. De hecho —guardando las proporciones históricas, y por ende, políticas—, desde el gobierno genocida priista del asesino Gustavo Díaz Ordaz hasta la fecha, ningún presidente ha criticado tanto a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como Andrés Manuel López Obrador (AMLO), quien ha venido cuestionando a las universidades, en especial a la Universidad de Guadalajara (UdeG) y la UNAM, las dos más importantes del país en cuanto a población estudiantil y académica.

En resumen, la corrupción en las instituciones de educación superior públicas (IESP) —espejo de la corrupción política nacional— parece ser un mal endémico mientras persistan los grupos de poder, camarillas y cacicazgos dentro de la sociedad imperante. La universidad como “bazar de una sociedad reducida a un mercado”, dice Bonvecchio¹, en la que su aparato burocrático, como instrumento de poder, a su vez se reduce al bazar de la *sociedad del espectáculo* y de sus escándalos degradantes de corrupción social.

En su tiempo (1891), Arthur Schopenhauer hablaba de *El Filisteísmo universitario* y *El Escándalo de la filosofía académica*, pero en aquel entonces el pensador se refería a la filosofía que se encuentra al servicio de la libertad y de la verdad, en oposición a la filosofía universitaria puesta al servicio del gobierno y sus finalidades... Los tiempos han cambiado radicalmente desde entonces y los escándalos universitarios no se ubican en el terreno filosófico sino en el filisteísmo político pletórico de autoritarismos y corruptelas. Las imposturas de las autoridades, la alta burocracia universitaria, tratando de aparentar virtudes democráticas, son la tónica cotidiana demagógica como si realmente fuesen representativas del verdadero espíritu

¹ Bonvecchio, C. (ed.) (1997). *El mito de la Universidad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

universitario alentando la libertad, la democracia y la verdad del conocimiento. Como bien dijo Eduardo Subirats: *Magníficos rectores, miserable Universidad*.²

Las universidades públicas no aparecen frecuente, lamentablemente, en la prensa cotidiana por su contribución a la educación en la llamada *sociedad del conocimiento* ni por sus aportaciones científicas y culturales; algunas se conocen más por su opacidad en la rendición de cuentas financieras y por la visible y escandalosa corrupción de sus autoridades burocráticas, y lo peor de todo es que su elite intelectual, un *mandarinato universitario*, guarda ominoso silencio cómplice de los graves problemas internos, como es el caso precisamente de la UdeG.³ El problema de la corrupción es originada por la burocracia oligárquica; forma de gobierno en la cual el poder político es ejercido por un grupo minoritario y tolerada por el Estado.

Hablar entonces de la universidad como cosa pública es hablar de lo político y de sus relaciones de poder. De ahí que, como bien dice María Esther Aguirre Lora en la introducción al libro de Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*, “nos enfrentamos al problema del poder, de los conflictos de clase, del control del orden social en que está inmersa la universidad, y al papel político-ideológico que esta juega en la sociedad”.⁴ Las relaciones entre el Estado, la sociedad y la universidad forman parte orgánica de todo el cúmulo de contradicciones sociales que hace necesario continuar con los esfuerzos analíticos, para comprender mejor dichas relaciones y dar respuesta cabal a los problemas derivados de estas relaciones. La cuestión educativa superior pública se ha constituido, desde hace buen tiempo, como diría hace más de un siglo Andrés Molina Enríquez, en uno de los grandes problemas nacionales. Las universidades están generando sus propios escándalos, especialmente la UdeG, porque no pueden sustraerse de los mayores y más perniciosos escándalos propiciados por el Estado mexicano.⁵ Únicamente faltan los videos que constaten más y visiblemente el sistemático derroche y las corruptelas de los altos funcionarios universitarios y sus círculos de poder.

2. La mayoría de las universidades públicas del país se encuentran sumidas en una profunda crisis sistémica,

² Recuperado de https://elpais.com/diario/1986/11/10/sociedad/531961201_850215.html

³ Recuperado de <https://periodistasunidos.com.mx/2022/07/el-silencio-complice-la-intelectualidad-organica-y-el-cacicazgo-en-la-udeg/>

⁴ Bonvecchio, 1997: 11.

⁵ Aguilar Mora, M. (ed.) (2000) *El escándalo del Estado. Una teoría del poder político en México*. México: Ediciones Fontamara.

en parte derivada del déficit presupuestario. La crisis de las instituciones públicas de educación superior (IPES) se manifiesta en su estructura orgánica de gobierno y en sus funciones fundamentales; existe una profunda burocratización de sus prácticas institucionales con sus graves consecuencias a la vida académica. Por un lado, manifiestan una crisis política, una crisis de gobernanza y, por otro, una crisis en sus tareas académicas. Es decir, hay un anquilosamiento burocrático en su administración y un marcado deterioro de sus tareas sustantivas. Lo primero tiene mucho que ver con una ausencia de decisiones democráticas y su correlato de visibles ineptitudes en su desempeño administrativo, derivadas de una profunda corrupción, principalmente, de sus jerarquías burocráticas empeñadas en mantener sus privilegios de poder y enriquecimiento personal, que en alentar mejoras académicas; lo segundo tiene que ver con la degradación de las funciones esenciales como la docencia, la investigación y la difusión cultural. Por supuesto, en realidad existen claroscuros, lo que se entiende por debilidades y fortalezas universitarias, pero el balance, en general, no es favorable a la academia.

3. Esta crisis universitaria forma parte de la crisis nacional, de la crisis social, económica, política y cultural-educativa. Es un fiel reflejo. Los grandes y graves problemas nacionales han persistido por muchas décadas, pero se agudizaron con las políticas neoliberales iniciadas en los años ochenta con el régimen político de Miguel de la Madrid. Ciertamente es que el proceso de desarrollo del capital bajo formas salvajes impactó fuertemente la formación social-concreta en todas sus estructuras y dinámicas sociales, y lo sigue haciendo con el cambio de régimen de la llamada Cuarta Transformación (4T), del Movimiento Regeneración Nacional (Morena) encabezado por AMLO, aunque de manera menos agresiva, aunque en algunos aspectos se ha exacerbado terriblemente, como en la violencia social. Con la puesta en escena del neoliberalismo a la mexicana, la educación pública en todos sus niveles empezó un deterioro tanto en la enseñanza misma como en las relaciones laborales, perjudicando al magisterio en general. Desde luego, con la pandemia del Covid 19, los daños sociales aumentaron, incluida la educación, afectando principalmente a la población más vulnerable, que son los trabajadores del campo y la ciudad.

El impacto del neoliberalismo en la educación pública es de magnitud catastrófica.

La privatización de la cosa pública es la consigna por excelencia de los políticos y de la tecnoburocracia neoliberal. La universidad más al servicio del mercado que

de las necesidades sociales apremiantes. En el caso de la educación superior, la política era y es la búsqueda de recursos financieros para suplir una parte del gasto público, lo que la llevó a una privatización relativa con el cobro de colegiaturas a los estudiantes, generando conflictos por dicho cobro ilegal e ilegítimo y por el rechazo de decenas de miles de jóvenes estudiantes. En abril de 1999 estalló en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) una de las huelgas estudiantiles más importantes por la defensa de la gratuidad de la educación pública superior. El movimiento estudiantil se gestó en protesta contra las modificaciones del Reglamento General de Pagos (RGP), pues el 15 de marzo de 1999 se aprobó en el Consejo Universitario una modificación al RGP que el entonces rector de la UNAM, Dr. Francisco Barnés de Castro, presentó al Consejo Universitario (máximo órgano de toma de decisiones de la institución). Con este hecho las erogaciones que la comunidad universitaria tenía que hacer por conceptos de inscripción, cuota semestral y servicios, entre otras, adquirirían el carácter de obligatorias. En noviembre, Barnés era sustituido por el Dr. Juan Ramón de la Fuente, quien reprimió la huelga con la Policía Federal Preventiva (PFP) al inicio de febrero del 2000, derivándose por ello cerca de mil presos.⁶ Cabe mencionar que de la Fuente —integrante de la mafia de poder de la UNAM— fue designado por AMLO embajador de México en la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Con las políticas neoliberales, una parte significativa del salario integral de los profesores universitarios se sustituyó por los estímulos académicos, los cuales no beneficiaban ni beneficiaban a la mayoría de la planta magisterial y no tenían ni tienen ningún beneficio para el personal jubilado y pensionado⁷. También se estableció mediante los planes de estudio y de la investigación, un mayor vínculo con el sector productivo privado. El proceso de mercantilización

⁶ Pacheco, A.; Mendoza, J. y González, R. (comps.) (2022). *Memorias del CGH: A 20 años de la huelga en la UNAM*. México: CGH (PDF). Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-07/Memorias_

⁷ “Existen estudios (Gil et al., 2009) que muestran que las primas adicionales al salario académico representan la mayor parte de los ingresos (50% o más) de los profesores e investigadores universitarios. Estas primas no impactan en la jubilación, lo que es un dato importante de ser anotado en este trabajo porque, según la encuesta mencionada, para el ciclo escolar 2007-2008, la edad promedio de los académicos mexicanos era de casi 50 años. Independientemente de que el indicador promedio de la edad de los académicos no permite conocer las proporciones entre académicos jóvenes y viejos, podemos inferir, por medio de observación directa y por comentarios cotidianos que, a la fecha, muchos académicos universitarios están cercanos a cumplir los requisitos legales para jubilarse”.

de la educación superior pública implica formar un espíritu conservador y pasivo en la comunidad universitaria, ajeno a toda formación humanística y de pensamiento crítico de estudiantes, profesores e investigadores, lo que hace campo fecundo para procesos de enseñanza proclives a los intereses empresariales y a un anquilosamiento de la vida política e intelectual universitaria.

4. El panorama de la crisis universitaria es muy extenso y no se puede reducir a unos pocos problemas internos y externos. Es una situación compleja determinada por múltiples causas exógenas y endógenas, pero todas derivadas fundamentalmente por el desarrollo del capital local y foráneo en su forma semicolonial; lo que algunos analistas denominan el desarrollo del subdesarrollo, tal como lo definió Andre Gunder Frank. En tal sentido, nuestro país vive un proceso de subdesarrollo salvaje, cuyas consecuencias directa e indirectas son funestas para la educación pública.⁸

Los principales problemas generados son la tendencia a la baja de la calidad académica en la mayoría de las instituciones —más del 50 por ciento de los egresados universitarios reprobaron en 2013 el Examen General de Egreso a la Licenciatura que aplica el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)—; el creciente deterioro de las condiciones salariales y laborales del grueso de los trabajadores universitarios, como la precarización académica del personal de tiempo parcial (profesores de asignatura), sin derecho a la estabilidad laboral que ofrecen los contratos definitivos; la exclusión del derecho a la educación pública de cientos de estudiantes con la elaboración y aplicación de exámenes de admisión perversos⁹, a lo cual se añade el pretexto de la burocracia universitaria de la insuficiencia presupuestal por la falta de recursos financieros del Gobierno Federal. La tendencia a la reducción de la matrícula escolar hace que haya una cobertura universitaria muy baja y de igual manera una tendencia al aumento de la deserción escolar.¹⁰

(Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. [s/f]. ¿Qué pasa con los académicos? Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300632#fn0065>).

⁸ Munguía Huato, R. (s/f). *Del desarrollo estabilizador al lumpendesarrollo. El México bárbaro neoliberal*. Recuperado de <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7099>

⁹ Aboites, H. (ed.) (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia, poder, resistencia (1982-2012)*. México: UAM-X, CSH.

Aboites, H. (ed.) (2001). *El Dilema. La universidad mexicana al comienzo de siglo*. México: UAM-Xochimilco. UCLAT.

¹⁰ “De acuerdo con el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, sólo 3 de cada 10 mexicanos entre los 19 y 23 años de edad tiene acceso a la educación superior. En el

¿En qué consiste la crisis académica universitaria? ¿Cómo se pueden valorar las tareas sustantivas (docencia, investigación y vinculación), especialmente la docencia? Ciertamente es difícil y complicado evaluar el nivel de la calidad académica, pues la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dependen de diversas cuestiones, como los planes y programas de estudios, del rigor metodológico y de la aplicación práctica en los cursos lectivos, de la capacitación y preparación del personal académico¹¹, del nivel educativo y cultural de los estudiantes, de la infraestructura y equipamiento pedagógico, de la relación porcentual entre profesores e investigadores, de la relación entre profesores de asignatura (profesores de tiempo parcial) y profesores de tiempo completo, de las unidades de posgrado y la diversidad y calidad de los centros de investigación, de la relación de la cantidad de estudiantes egresados y titulados, de la cantidad y calidad de los profesores formados en los posgrados de la misma institución (“incesto académico”) o fuera de ella, de la cantidad y calidad de las publicaciones de los investigadores, de la cantidad y calidad de revistas editadas por la propia institución, entre otros. Es sobre estos aspectos que podemos considerar que existe una crisis académica derivada de la pobreza en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que mucho depende de la formación histórica de las propias instituciones educativas superiores públicas. Desde luego, puede haber más

presente año, más de 128 mil alumnos realizaron su examen de ingreso a la UNAM, de los cuales más de 117 mil se quedaron fuera. Esto equivale a que sólo el 36% de los jóvenes en el país se encuentra estudiando en la universidad. De acuerdo con datos de la Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico, México es de los países con una de las matrículas más bajas a nivel licenciatura dentro de los países miembros de esta organización”. Recuperado de <https://terceravia.mx/2015/12/los-problemas-de-la-educacion-superior-en-mexico/>

¹¹ Muchos profesores realizan su labor bajo formas de simulación de investigación (“refritos temáticos” y plagios) para obtener mayor puntuación para los “estímulos académicos” en aras del beneficio económico personal más que la búsqueda de logros académicos. “La profesión académica siempre ha sido meritocrática y los símbolos de status y el reconocimiento han sido muy importantes. Si a esto se le agrega que estos símbolos se encuentran asociados a beneficios económicos, su importancia se magnifica, pues en un contexto como el que vivimos en la actualidad, en México, marcado por la precarización general de los salarios y de las condiciones de trabajo, los premios económicos y las becas de que gozan los académicos se traducen en un incremento muy significativo de sus ingresos (Suárez, 2011b). Como, en general, las bases de los concursos para obtener estos premios y becas no consideran las trayectorias sino sólo los productos, involucrarse en procesos largos de producción, de investigación, de docencia o de intervención implica arriesgarse a perder méritos y a descender en prestigio e ingresos. Hoy los académicos lo tienen claro: hay que priorizar las acciones que ‘dan puntos’” *¿Qué pasa con los académicos? Op. Cit.*

critérios e indicadores para una evaluación más objetiva, pero, en todo caso, lo cierto es que la mayoría de las universidades están muy alejadas de lo que arbitrariamente se considera como “excelencia académica”¹².

Dejemos de lado el lugar que ocupan las universidades mexicanas en el llamado ranking mundial, pues los parámetros establecidos son muy arbitrarios para poder conocer realmente el nivel académico alcanzado. Por ejemplo, en el caso de la UNAM, de un total de 1500 instituciones, esta se ubica en el lugar 104, considerando los siguientes indicadores: Reputación académica; Reputación del empleador; Proporción de estudiantes por Facultad; Citas por Facultad; Proporción de profesores internacionales; Proporción de estudiantes internacionales; Red Internacional de investigación; Resultados de empleo¹³. Pero, ¿qué se entiende por reputación académica? ¿Qué se entiende por reputación del empleador?, etcétera.

Dentro de la crisis universitaria podemos enunciar brevemente otras cuestiones de diversa naturaleza: hostigamiento y represión laboral; acoso sexual a mujeres estudiantes, profesoras y trabajadoras; discriminación y violencia¹⁴; grupos porriles y drogadicción; abultado personal administrativo; corrupción de la alta burocracia; “aviadurías”; burocratización de las actividades académicas; precarización salarial académica; prevalencia del sindicalismo patronal; debilidad política del sindicalismo democrático; etcétera.

Un grave problema de carácter económico-laboral es la gran desigualdad de sueldos existente entre la elite burocrática y la gran mayoría del personal académico. De acuerdo con la Plataforma Nacional de Transparencia, hay cerca de 637 académicos y directivos de instancias de educación superior que tienen una percepción superior a la del Presidente de la República, que asciende –en bruto– a los 166 mil 532 pesos mensuales. Este abismo salarial es una situación generalizada en las universidades públicas y en gran medida corresponde a un esquema que es perpetuado

por los grupos políticos que controlan las instituciones¹⁵. “La plantilla docente de la UNAM no sólo enfrenta una marcada desigualdad salarial, sino que también tiene que lidiar con una serie de trabas y vicios que obstaculizan que los profesores de asignatura, el 70 por ciento de quienes imparten clases en esta institución, puedan acceder a una plaza o subir en el escalafón que tiene copado la élite de la máxima casa de estudios del país, denunciaron docentes”¹⁶. Esta situación es generalizada, lo cual contribuye al deterioro académico en las IESP.

II. El poder político hegemónico: Estructuras burocráticas corporativas–clientelares autoritarias; grupos de poder, camarillas, mafias y caciquismos

I. Podríamos pensar ingenuamente que al interior de las universidades, en tanto que son espacios del conocimiento, de la inteligencia y la cultura, se deciden democráticamente sus políticas académicas para cumplir los objetivos de sus funciones esenciales mediante sus órganos de gobierno, pero no hay nada más alejado de la realidad implacable de la prevalencia del poder de las estructuras corporativas–autoritarias, nada representativas del grueso de la comunidad universitaria integrada por profesores, investigadores, estudiantes y trabajadores administrativos y de servicios. Las elites integrantes de los cuerpos directivos, así como los miembros de los órganos colegiados o consejos de gobierno, solamente representan sus propios intereses y, muchas veces, las políticas educativas en turno del Estado. La falacia de la universidad como “conciencia crítica de la sociedad” se hace más patente dentro de una realidad que no acepta ninguna pretensión ética cultural, donde todo se banaliza en aras de la ganancia máxima, del poder hegemónico y del prestigio intelectual personal. “La universidad –como dice Bonvecchio– como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta...”; pero no solamente quedó desvanecida como

¹² Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316300754>

¹³ Recuperado de <https://mexico.as.com/actualidad/ranking-mundial-de-universidades-cuantas-mexicanas-hay-y-que-posicion-ocupan-n/> Para una crítica más desarrollada a la metodología de evaluación de las universidades: Estudio Comparativo de las Universidades Mexicana (ECUM), véase: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a10.pdf>

¹⁴ *Discriminación y violencia en las universidades*. Recuperado de <https://www.copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/informe-discriminacion-y-violencias-en-las-universidades-datos-leyes-y-buenas-practicas-volumen-i.pdf>

¹⁵ Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/10-01-2022/4098796>

¹⁶ Una élite decide quién asciende y quién no en la máxima casa de estudios: “Las reglas del juego están hechas de tal forma que a los profesores de asignatura les sea muy difícil poder subir de nivel y aspirar a ser profesores de tiempo completo, aunado a ello, también hay una serie de vicios que obstaculizan las aspiraciones de quienes pertenecen al grueso de la base que imparte clases, señalaron los mismos testimonios”. Recuperado de https://www.sinembargo.mx/05-10-2021/4036796?utm_source=related&utm_medium=link&utm_campaign=4036796&utm_term=4098796%20Profesores%3A+Una+%C3%A9lite+decide+qui%C3%A9n+asciende+y+qui%C3%A9n+no+en+la+m%C3%A9xima+casa+de+estudios&utm_content=I

templo del saber y de ninguna democracia, salvo rarísimas excepciones históricas, también quedó disuelta con “todo lo sólido que se desvanece en el aire” por el capitalismo tardío y su decadencia histórica. El mito de la universidad democrática se sitúa en esta perspectiva crítica.

Es imposible explicar el funcionamiento real de las universidades sin hacer referencia analítica a las estructuras de poder político. La relación entre el saber y el poder no solamente implica entender la relación de las instituciones educativas con el poder del Estado; también es necesario conocer y reconocer el saber con el poder interno, el poder de las formas interiores del gobierno universitario. La aplicación práctica de las políticas educativas estatales se decide al seno del poder interno bajo la cobertura de la llamada autonomía universitaria. No es una relación mecánica la que se establece entre el poder del Estado y el poder de la burocracia universitaria; las estructuras del poder burocrático universitario tienen una autonomía para establecer sus propias políticas; es una autonomía relativa del poder estatal, pero al fin y al cabo es autonomía y esto le confiere poder al funcionariado.

Desde luego, el sentido de autonomía del poder burocrático no es el sentido de una autonomía democrática; de ninguna manera. Es una autonomía para llevar a cabo los propios intereses de grupo de poder. Es decir, existen diversas formas del poder de gobierno dentro de las instituciones educativas en tanto estructuras de poder de control corporativo-clientelar autoritarias, cuyo fundamento reside en la negación democrática y, por ende, en su contrario, como lo son las formas de imposición de la *nomenclatura universitaria*. En las universidades el control político hegemónico lo puede detentar un grupo de poder más o menos monolítico o diversos grupos de poder, camarillas y cacicazgos. Entre estas formas de poder existen vasos comunicantes y ninguno de ellos aparece de manera absoluta como forma dominante de control. El cacicazgo, por ejemplo, se sostiene con camarillas o grupos de poder; a su vez, un grupo de poder puede requerir de algún pequeño cacique dominando un feudo universitario o apoyándose en camarillas en tanto grupúsculos que establecen un dominio territorial. Ciertamente que la forma caciquil universitaria es un grupo de poder, pero este grupo lo encabeza un cacique, quien se sitúa personalmente por encima de todo el grupo y de las camarillas que lo constituyen. Cada universidad ha construido históricamente una forma de poder, pero, al margen de la naturaleza de cada una de estas formas, la esencia reside en que el poder lo establece una minoría burocrática. La diversidad de formas de poder universitaria

fue y es generada por la formación histórica moderna del poder político en México. Fueron y son solapadas por el poder del Estado.

En la UNAM, por ejemplo, son diversos grupos de poder, pero uno de ellos aparece actualmente como grupo hegemónico, el llamado Grupo de los Médicos. En la Universidad de Guadalajara prevalece históricamente el cacicazgo como forma de control corporativo, de la misma manera que prevaleció en la Universidad Autónoma de Hidalgo (UAH) con la mafia del cacique de Gerardo Sosa Castelán, cuyo poder se desvaneció en grupos y camarillas, e igualmente prevaleció durante mucho tiempo en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) con José Doger Corte y su sucesor Enrique Doger Guerrero. La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) también padece un cacicazgo teniendo como modelo a seguir el de la UdeG.

2. Los laberintos del poder universitario, la forma en la que se ejerce el poder en los centros de educación universitaria nacionales, es una cuestión, a mi juicio, escasamente estudiada por los analistas expertos en problemas educativos o por los llamados politólogos. El académico Humberto Muñoz, como muchos otros, reconoce esta carencia de estudios: “En México se ha estudiado poco a la burocracia universitaria (Marquis, 1987) y requerimos más análisis sistemáticos y amplios sobre este segmento de las universidades públicas. Conocer la dinámica que ha seguido su crecimiento y cómo se ha estructurado en el espacio institucional es indispensable, porque en el ámbito de la burocracia confluyen múltiples intereses para moldear la política, el gobierno y el ejercicio del poder universitario. De la burocracia puede depender la estabilidad y la gobernabilidad, o el conflicto, entre los actores que se manifiestan en el espacio universitario.” Ciertamente que de la burocracia dependen muchas cosas políticas universitarias, pero Muñoz le da un peso muy importante a la *nomenclatura* como poder en sí mismo para resolver o atenuar problemas y no se la concede, bajo otras circunstancias, a la propia comunidad universitaria para decidir democráticamente los intereses y fines académicos. Es muy difícil negar los problemas crecientes para la vida académica que conlleva el poder de la burocratización universitaria; el propio Muñoz lo considera así cuando cita: “Sugiere C. Wright Mills (2003) que la burocracia tiende a dominar los medios del quehacer académico en la universidad, a medida que se elevan la complejidad institucional y el costo de la docencia y la investigación. A medida que el trabajo de los académicos depende de la burocracia, pierde su carácter verdaderamente autónomo, su libertad individual de crear.

Y ello se debe a que las lógicas de uno y otros sectores son diferentes, aunque las lógicas de la burocracia y los valores en los que se apoya se imponen a la academia”¹⁷.

Las diversas formas de gobierno de estas instituciones se ejercen a través de mecanismos formales, legalmente aceptados, pero también a través de mecanismos encubiertos o soterrados, ilegales e ilegítimos que funcionan como correas de transmisión del grupo o de los grupos de poder encargados de mantener el control para la estabilidad política en los centros educativos e imponer las políticas decididas por la tecnoburocracia en las altas esferas del poder estatal.

Es a partir de las últimas décadas, especialmente las dos recientes, que se ha avanzado en el estudio de la relación entre el poder político estatal –sus políticas educativas– con las formas de gobierno universitario y los cambios de esa relación; también se ha avanzado en el estudio de las estructuras del poder político universitario. Como siempre, hay dos grandes visiones a la hora de interpretar estas temáticas como objeto de conocimiento, sea desde la sociología política, de la sociología educativa o de la sociología histórica, etcétera. La bibliografía existente tiene dos grandes vertientes: una es la visión academicista, funcionalista, empirista-descriptiva, generalmente basada en la teoría weberiana y otra es una visión crítica que parte de la sociedad dividida en clases sociales, en la cual la teoría del Estado tiene un papel donde el poder político representa los intereses del capital, y donde la burocracia cumple un rol determinado para defender el establecimiento social dominante. Esta visión tiene como base metodológica el concepto de totalidad social y la dialéctica del conflicto social. Desde esta perspectiva crítica hay autores representativos como: Hugo Aboites, Manuel Gil Antón, Eduardo Ibarra Colado (fallecido), Imanol Ordorika, entre otros.

No es propósito de este trabajo detenerse en analizar estas dos interpretaciones de suyo interesantes e importantes, sino el de mencionar de entrada que el estudio de la cuestión del poder político al seno de las instituciones educativas superiores se aborda desde una u otra perspectiva. Hay investigadores que tratan esta temática desde el punto de vista meramente formal y descriptivo, sin negar sus aportes, pero no alcanzan a explicar la naturaleza del poder real y para qué y cómo se utiliza dentro de las estruc-

¹⁷ Muñoz, H. (diciembre de 2019) “La burocracia universitaria.” *Rev. educ. sup.*, vol. 48, n. 189. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100073&lng=es&nrm=iso&tlng=es

tura de gobierno, así como de las disputas o conflictualidad por este poder. Por ejemplo, se encuentra el libro *Príncipes, burócratas y gerentes, El gobierno de las universidades públicas en México* (2009), de Adrián Acosta Silva, el cual, entre otras instituciones aborda a la Universidad de Guadalajara (UdeG). Desde su perspectiva, el gobierno de la UdeG ha sufrido transformaciones a partir de la década de los noventa, pero son transformaciones formales a partir de las políticas educativas *modernizantes* del gobierno federal de Carlos Salinas de Gortari y no de cambios de orientación hacia la exacerbada mercantilización y de cómo el poder político en esta institución se acomoda políticamente al nuevo rumbo neoliberal, porque este concepto no existe en esta interpretación –desde luego no tiene por qué existir– para caracterizar las políticas educativas y sus graves consecuencias, como tampoco existe la concentración del poder político de manera unilateral o unipersonal bajo la forma caciquil que representa desde aquellos años el *Licenciado Raúl Padilla López*. Desde esta retórica muy academicista, con una aparente neutralidad ideológica, carente de toda crítica, se intenta ocultar los mecanismos reales bajo los cuales se gobierna y controla a esta institución educativa. La teoría política weberiana de modelos de legitimidad política es absolutamente equivocada porque el poder de un régimen político capitalista no necesariamente tiene porque ostentar legitimidad alguna. Las diversas formas de poder real en nuestra sociedad, como el cacicazgo, no requieren necesariamente de legitimidad alguna. En la UdeG el “poder” formal de las rectorías se legitima aparentemente con la aprobación del Consejo General Universitario, pero eso es una cuestión meramente legal, formal, porque quien decide y detenta el poder real, el cacique, no tiene ni necesita ninguna legitimidad: es el poder tras el trono. Es él quien decide quién será el rector en turno. El cacique se muda de ropas con formas principescas, aunque todos veamos que el Rey va desnudo...¹⁸ En esa misma

¹⁸ Acosta, A. (ed.) (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.

También el libro *El juego del poder y del saber*, de Misael Gradilla (El Colegio de México, 1995), exvicerector de la UdeG, se inscribe dentro de una perspectiva relativamente weberiana, quedándose en la fenomenología del poder y haciendo un panegírico del proceso de “cambio” institucional llevado a cabo por el padillato. La “teoría del juego” en el enfoque del sistema de acción no puede profundizar el análisis de las relaciones entre los distintos actores políticos al interior de la estructura de poder, como de los que entran en disputa por ella. Debemos reconocer las aportaciones de estas interpretaciones, pero sostenemos que es insuficiente esta perspectiva de análisis para explicar la naturaleza y esencia del poder político en cualquiera de sus formas sociales. Gradilla Dany, por ejemplo, señala tres principales estructuras dentro del sistema de acción de los actores

tesitura ideológica se ubica *El juego del poder y del saber. Significación, norma y poder en la Universidad de Guadalajara. Socioanálisis de una institución en conflicto*, de Misael Gradilla Damy. También es el caso de Carlos Iván Moreno Arellano (funcionario universitario), con sus trabajos como el de *Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades*. Son intelectuales orgánicos al poder caciquil, por decirlo elegantemente.

Son estos intelectuales, los del *mandarino académico*, quienes optan por callar ante la corrupción imperante en la UdeG para mantener sus privilegios económicos y políticos. Esto es lo que se pregunta, por ejemplo, Wil Pansters: “¿Es la ausencia de trabajos académicos acerca del caciquismo en las universidades consecuencia de hábitos académicos, particularmente fuertes entre antropólogos para buscar e investigar objetos fuera del alcance de sus propios mun-

tagonistas: la estructura de significación, la estructura de legitimación y la estructura de dominación. Dejando de lado la primera, Gradilla confunde una estructura de legalidad, el marco jurídico y administrativo (ley orgánica, estatutos y reglamentos), con la estructura y proceso de legitimidad, que son dos cosas distintas, pues si bien pueden formar parte de una unidad orgánica, en este caso concreto son totalmente excluyentes porque, con todo y reforma de la Ley Orgánica y recomposición del Consejo General Universitario, la legitimidad de las acciones fundamentales emanadas del grupo está ausente y esto constituye, precisamente, uno de los aspectos de la crisis de gobernabilidad institucional y de los conflictos derivados. Hay mucho de sofisma dentro de los estudios weberianos realizados por nuestros intelectuales universitarios. Véase una reseña carente de crítica en Lozano, J. E. (julio-diciembre 1998: 603). “*El juego del poder y del saber*”. México: Revista Política y Gobierno, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Vol. V, núm. 2. Por supuesto que es útil la teoría weberiana sobre la burocracia, pero es más analítica y crítica la teoría marxista de la burocracia. Por ejemplo: Mandel, E. (ed.) (1994). *El poder y el dinero*. México: Siglo XXI. Igualmente: Guerrero, O. (ed.) (1998). *La administración pública del estado capitalista*. México: Ediciones Instituto Nacional de Administración Pública. Recuperado de <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10139>. “Es notable —dice Wil Pansters— que el sociólogo Misael Gradilla en su excelente estudio de estos procesos y de la transformación contemporánea de la Universidad de Guadalajara —uno de los pocos estudios disponibles— no emplea el concepto de caciquismo. Él define el poder de Ramírez Ladewig en términos de ‘... la naturaleza personalizada del mecanismo de integración sistémica. Esto es, el sistema se basa en un poder personal que se crea y se recrea en las transacciones entre las dos estructuras de acción (estado y universidad) y que, por lo mismo, alcanza cierta autonomía frente a ellas’ (énfasis en el original). Mientras esta definición sistémica enfatiza el papel clave de mediación, Gradilla también apunta a las prácticas y estilo caciquiles de Ramírez Ladewig, cuando él escribe que él ‘... ejerció un maximato, llegando a sustituir la figura patriarcal de Zuno y construyendo, para la universidad, un régimen de dominación cuyo referente más aproximado lo encontramos en la dominación patrimonial’”. Esta cita es de su escrito: Pansters, W. y Knight, A. (2006). “Construyendo un cacicazgo en una universidad neoliberal. Cacicazgo y educación superior”, en: Varios. (ed.) (2006) *Caciquismo in Twentieth-Century Mexico*. Londres: Universidad de Cambridge

dos cultural y social? ¿O podría ser el resultado de los riesgos inherentes en conducir la investigación acerca del caciquismo contemporáneo, particularmente si se enfoca en un propio ambiente institucional de un erudito? Los peligros asociados a una crítica de los actores dominantes dentro de una universidad, aún en la forma de un producto erudito, no deben ser subestimados. Es probablemente el efecto combinado de barreras conceptuales y políticas y el peso de costumbres lo que explica la carencia de trabajos académicos serios acerca del caciquismo en el sistema de educación superior mexicano”.

3. En la introducción a su libro *Educación, poder y biografía*, Carlos Alberto Torres cita a Apple y Weiss: “No podemos comprender plenamente la ubicación de nuestras instituciones educativas dentro de una configuración más amplia de poder económico, cultural y político, a menos que intentemos examinar las diferentes funciones que cumplen en nuestra desigual formación social”¹⁹. En efecto, como bien dice Torres: “Considerar el poder en términos de relaciones nos permite identificar diferentes recursos de poder, así como la relación entre poder y educación. La educación como institución, y como dimensión de la vida material y simbólica, también puede verse en términos de relaciones”²⁰. Las relaciones entre educación universitaria y poder son variadas y complejas; pero esto no impide que podamos percibir ciertas formas de control muy visibles dentro de los espacios educativos superiores en tanto que las instituciones universitarias también se constituyen como aparatos de poder estatal²¹.

¹⁹ Alberto Torres, C. (ed.) (2004: 21). *Educación, poder y biografía*. México: Siglo XXI Editores.

²⁰ *Ibid.* P. 20. Apple, M. y Weiss, L. (ed.) (1986: 168). “Seeing education relationally: The stratification of culture and people in the sociology of school knowledge”. *Journal of Education*, núm. 1. En este pasaje Torres cita a pie de página a “Legermann y Niebrugge-Brantley, quienes proporcionan una buena síntesis de los recursos del poder: “Los sociólogos comúnmente identifican cinco recursos de poder: la fuerza física, que es la base de la coerción; el control, de los recursos materiales necesarios, que es la base de la dominación; la fuerza del mejor argumento, base de la influencia; la capacidad de tergiversar deliberadamente, base de la manipulación; y una posición ventajosa dentro del sistema de significados, base de la autoridad”.

En el caso de los grupos de poder local, existe la combinación desigual de estos recursos. Podemos disentir de que la fuerza del mejor argumento es la base de la influencia, porque, en el caso de la política dominante mexicana la influencia tiene que ver más con las relaciones clientelares-corporativas, cuya base es la asignación de recursos materiales, económicos, cargos, designaciones, etcétera. El chantaje, la amenaza sobre la fuente de trabajo, son más característicos en el control corporativo, porque además existen diversas formas de coerción.

²¹ No compartimos la interpretación reduccionista althusseriana de la universidad como aparato ideológico de estado (AIE). Ciertamente la universidad se constituye, entre otras cosas, como AIE y en tal sentido

En este sentido, el análisis de “la gobernabilidad universitaria entra en escena”, dirían Eduardo Ibarra y Norma Rondero; es cierto que “hay esfuerzos significativos que abordan distintas áreas problemáticas de la educación superior, como pueden ser el financiamiento, la rendición de cuentas y los procesos de evaluación, el comportamiento de la matrícula estudiantil, las relaciones laborales, y la vinculación de la universidad con la empresa y la sociedad, por señalar sólo algunos”²², pero también es cierto que faltan esfuerzos por comprender la naturaleza de las relaciones políticas al interior de las universidades. “Quien crea que la universidad es aún centro de información al servicio de los individuos y del conjunto de la sociedad, no tiene idea de lo que sucede en ella. Nuestra universidad es hoy una fábrica productora de absurdo, con una estructura de tintes mafiosos y un alumnado disuelto en una agregación caótica de ambiciones y temores. Existen claro está, focos de resistencia que pretenden restablecer la autonomía crítica ante lo dado y que combaten redes de poder e intereses. Pero son, todavía, demasiado pocos”²³. La cita anterior se refiere al caso español, pero, lo cierto es que no son muchas las diferencias en cuanto a los principales problemas que agobian a las universidades peninsulares y a las mexicanas.

¿Por qué estudiar un grupo de poder universitario? Quizá sea obvio el interés académico que despierta el estudio de la particularidad que asume una forma de poder político local, pero desde cierto punto de vista debemos considerar relevante que una determinación de la profunda crisis universitaria, especialmente la de naturaleza académica, también tiene su origen en las formas de gobierno y reproducción del poder intrainstitucional, pero además es necesario si pretendemos esclarecer las causas estructurales y superestructurales que dan origen al problema de la crisis de gobernabilidad universitaria para encontrar las alternativas que den cauce a los necesarios y

se constituye un instrumento de estado, pues también es un instrumento político, de control y dominación; pero, entre otras divergencias al pensamiento althusseriano, las relaciones entre el aparato estatal y la institución educativa no son relaciones mecánicas sino dialécticas y eso explica, entre otras cosas, la noción de autonomía de la universidad respecto al estado. Para una profunda crítica a la vieja interpretación de Althusser, véase a Lagrange, H. (1979). “A propósito de la escuela”, en *Sobre el método marxista*. México: Editorial Grijalbo.

²² Eduardo Ibarra, E. y Rondero N. (2001). “La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad”. *Revista de la Educación Superior*. Núm. 118, ANUIES.

²³ S/A (octubre de 1999) “Radiografía de la Universidad”. En *El viejo topo*, número 133, Barcelona.

deseables procesos de transformación gradual o radical de los mecanismos autoritarios hacia un modelo de desarrollo universitario sustentado en una verdadera autonomía democrática con base en el consenso y el disenso puestos en práctica por la comunidad universitaria entera.

Podemos definir a los grupos de poder local como aquellas asociaciones u organizaciones, con liderazgo personal o de camarilla, que detentan un control hegemónico sobre una determinada comunidad de personas o subgrupos localizados territorialmente en un espacio social, sea éste económico (empresarial), político, ideológico, cultural, religioso, educativo, laboral (gremial-sindical), multimediático, etcétera, subordinados directa o indirectamente a un poder oligárquico local, generalmente representativo de una burguesía local. Estos grupos mantienen cierta autonomía dependiendo de la magnitud de su propia fuerza política derivada, a su vez, de una determinada correlación de fuerzas en movimiento o en equilibrio inestable. En cierta forma, estos grupos de poder local son representativos de lo que se conoce como grupos de presión, grupos de interés o grupos de referencia, definidos como organizaciones que, sin ser formalmente políticas (partidistas), ejercen notable influencia sobre la política local (regional-estatal), orientándola a favor de los intereses u objetivos por ellas representados²⁴. Estos grupos constituyen parte orgánica de la elite de poder local.

²⁴ Véase: S/A (ed.) (1988: 970). *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales* (tomo II). Barcelona: Planeta-Agostini. Aquí aparece una definición de grupo de presión como un “elemento de referencia para conocer un tipo de Estado o una forma de régimen político. Se manifiesta en cualquier comunidad organizada, pero su forma de actividad depende de la estructura del Estado y del régimen, de la fuerza y la sanidad del poder ejecutivo, de la administración y de toda la constelación de órganos y poderes, dado que cuanto mayor sea la potencia que éstos tengan, menos posibilidad exista de que el grupo de presión imponga sus puntos de vista (sus intereses materiales, RMH)..., el éxito de sus demandas y metas estará en relación directa con su competencia y en relación inversa con la fuerza de los demás grupos opuestos y de los poderes reales oficializados que pretende influir o dominar. Cualquier grupo social es o puede ser grupo de presión en determinadas circunstancias”.

Véase también la definición en: Bobbio, N. y Matteucci, N. (ed.) (1981: 749) *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI Editores. “... grupo de interés –de acuerdo con Truman– es cualquier grupo que basándose en una o varias actitudes compartidas, lleva adelante ciertas reivindicaciones ante los demás los grupos de la sociedad, para el establecimiento, el mantenimiento o la ampliación de formas de conducta que son inherentes a las actitudes compartidas...; la existencia de una organización formal y la modalidad de acción del grupo mismo en vista a la consecución de sus fines: la presión. Entendemos la presión la actividad del conjunto de individuos que unidos por motivaciones comunes tratan de influir, a través del uso o de la amenaza del uso de sanciones, en las decisiones que toma el poder político, ya sea a fin de cambiar la distribución prevaleciente de bienes, servicios, cargas y oportunidades,

En las universidades estas formas de control corporativo-autoritario sobre la planta docente y de investigadores emanan de una determinada estructura de poder. Por supuesto hay instituciones donde estos mecanismos no funcionan de manera tan severa, sea porque existen sindicatos independientes y democráticos, sea porque los lazos corporativos, verticales y de control sobre los académicos no son tan rígidos. No obstante, en muchas instituciones educativas superiores públicas existen estructuras de poder bajo diversas formas de un centralismo burocrático-autoritario. Esta premisa significa que, en las universidades públicas, en la práctica, son inexistentes los mecanismos de gobierno democrático. La presencia de cúpulas, camarillas, grupos, “mafias”, elites burocrático-administrativas académicas, forman parte de la vida política de las universidades mexicanas. Una radiografía del poder político de las instituciones de educación superior (IES) nos mostraría la presencia de ciertas estructuras de poder

ya sea a fin de conservarla ante las amenazas de intervención de otros grupos o del poder político mismo... En definitiva, podemos concluir que son grupos de presión los grupos organizados que, a pesar de que tratan de influir en la distribución de los recursos de una sociedad ya sea para cambiarla a su favor, no participan directamente en el proceso electoral y, en cierto modo, no están interesados realmente en administrar por cuenta propia el poder político sino en tener un acceso fácil y franco a este último y en influir en decisiones... Las probabilidades de éxito de un grupo de presión reciben un fuerte influjo de los recursos que tienen a su disposición a su disposición. Entre estos recursos, los más importantes parecen ser: la dimensión (o magnitud de la *membership*) la riqueza, la calidad y la amplitud de los conocimientos y la representatividad” (Página 749 y sucesivas). Para Gallino, L. (ed.) (1983: 473) *Diccionario de Sociología*. México: Siglo Veintiuno Editores, son “ciertas colectividades (...) como categorías económicas y profesionales, agrupamientos étnicos y religiosos, practicantes de un deporte y de actividades recreativas, fracciones de clase y estrato social, operadores de los varios sectores de la economía, trabajadores de determinado sector de la industria o de la agricultura o de los servicios, habitantes de una región o de una comunidad local o de un barrio urbano, miembros de una minoría, los cuales se movilizan y operan deliberadamente para defender y afirmar sus intereses primarios y secundarios frente al resto de la sociedad y al estado. Para perseguir eficazmente dichas finalidades los componentes de un grupo de interés producen normalmente en sus propias filas formas de asociación y de organización como instrumentos activos de representación en el sistema político y en el sistema económico, de contratación, de presión, de influencia, y de poder... (asociaciones como los sindicatos, las órdenes profesionales, las uniones industriales, las cámaras de comercio...)” (Página 473). A su vez, Pratt, H. (ed.) (1992: 135) *Diccionario de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica, define a “un grupo de presión trata, por lo general, de fomentar cierto aspecto del ‘interés público general’, es decir, de obtener privilegios especialmente para sus líderes y miembros” (página 135). Véase también Rendón, A. (S/F) “Elite y jerarquía del poder”. *Cuadernos universitarios* 12, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa; Wright Mills, C. (ed.) (1973). *La elite del poder*. México: FCE.

vertical, cupulares y no democráticas²⁵. En un país cuya historia política moderna está basada en el autoritarismo bonapartista y donde el poder político dominante, las estructuras y formas corporativas autoritarias forman parte de su vida cotidiana, es natural que la reproducción del poder en todos los poros de la sociedad asuma los rasgos más característicos de ese desenvolvimiento hegemónico de las clases dominantes, directa o indirectamente, a través del Estado y de otras instituciones sociales. Por ejemplo, las formas caciquiles no han desaparecido en las estructuras y funcionamiento del sistema político, siendo prueba de ello, precisamente, el caso de la UdeG.

III. El cacicazgo en la Universidad de Guadalajara. Una mafia política-burocrática²⁶

I. Poder de Estado y poder local. El concepto político de cacique, de cacicazgo, es una vieja acepción histórica que se remonta a tiempos mesoamericanos, atraviesa la época colonial de la Nueva España, continúa durante la Independencia

²⁵ Existe una pequeña bibliografía que de manera directa o indirecta da cuenta de ello: Didriksson, A. (ed.) (1989) *Política educativa y movimiento universitario 1983/1988*. México: Ediciones de Cultura Popular/Universidad Autónoma de Zacatecas; Medina, J. (ed.) (1978). *Universidad, política y sociedad*. México: Editorial Juan Pablos; Losada, T. (ed.) (1988) *Rebelión desde la cultura*. México: Joaquín Mortiz; Jiménez Mier y Terán, F. (ed.) (1982) *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*. México: Ediciones de Cultura Popular; (para el caso español) Vilar, S. (ed.) (1987). *La universidad, entre el fraude y la irracionalidad*. Barcelona: Plaza y Janés Editores; para las universidades estadounidenses de las primeras décadas del siglo pasado véase: Diggins, J. P. (ed.) (2003). *Thorstein Veblen. Teórico de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica, especialmente el capítulo IX: *Las tribus de la universidad*, en el cual Diggins afirma que para Veblen “las juntas de gobierno sólo sirven para dar publicidad a la universidad y para crear funciones nuevas, superfluas, que perpetúan sus propias canchales burocráticas”, p. 338. Otros: Aboites, H. (ed.) (1997). *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. México: Plaza y Valdés / Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; Porter, L. (ed.) (2003). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: UNAM; Tecla Jiménez, A. (ed.) (S/F) *Universidad, burguesía y proletariado*. México: Ediciones de Cultura Popular; Arismendi, R. (1972) “Universidad y Lucha de clases”, en Deslinde, Cuadernos de Cultura Política Universitaria. Núm. 14, Departamento de Humanidades. México: UNAM; Ordorika, I. (ed.) (2003) *Power and politics in university governance: organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. New York, NY. Routledge Falmer.

²⁶ Esta parte está basada en el texto inédito: *Un grupo de poder local. La Universidad del escándalo. La estructura corporativa-autoritaria en la Universidad de Guadalajara (1989–2005)*. Ponencia presentada por Román Munguía Huato en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM. Segundo Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas. Mesa 3: Gobernabilidad universitaria. 9 de Febrero de 2005.

dencia republicana, con su periodo dictatorial porfirista, y todavía forma parte del México posrevolucionario y moderno. La formación política del México contemporáneo es imposible de explicar sin hacer referencia al cacicazgo como forma de poder local, primero rural y después urbano. Hay cacicazgos de todos los géneros habidos y por haber en las estructuras del poder político dominante: caciques campesinos–indígenas, sindicales (especialmente dentro del corporativismo gremial charro), magisteriales, del movimiento urbano–popular, de partidos políticos, universitarios, etcétera. Funcionan dentro de los mecanismos del poder corporativo–autoritario estatal como formas de control vertical y dominación a los grupos y clases subalternas. La relativa estabilidad política en el País se debe en gran medida al papel de este tipo de liderazgos que supone un control territorial, gremial o institucional.

Uno de los estudios pioneros sobre el tema es el de Luis García: *Apuntes para el estudio del caciquismo en México*, quien dice que “Los caciques son una vieja dolencia nacional y, por lo que podemos deducir del idioma, una dolencia latinoamericana... (es una) Persona que en pueblo o comarca ejerce excesiva influencia en asuntos políticos o administrativos –esta acepción, dice García– (...) ha tenido tantos descendientes, que se ha vuelto, uno de los males latinoamericanos”²⁷.

Hay muchos estudios históricos sobre los diversos cacicazgos; desde los tradicionales hasta los llamados neocacicazgos institucionales, como podrían ser aquellos prevalecientes en las universidades. El cacique, su poder político caciquil, o sea el cacicazgo, se puede definir de muchas maneras, pero casi todas ellas tienen un rasgo en común y es el poder unipersonal con liderazgo que impone a la fuerza su voluntad política; puede tener o no legitimidad con su base social. Una caracterización conceptual es que los caciques son jefes políticos locales que han desempeñado un papel importante en la vida política y social mexicana. Han construido grupos de poder que ellos encabezan y mantienen a cualquier costo. Han ejercido un gran poder dentro del singular sistema político de México. Las peculiaridades del sistema mexicano han dependido en gran medida de este tipo de política informal, que combina represión, clientelismo y liderazgo carismático. Como tal, el caciquismo encaja incómodamente dentro del análisis formal de las leyes, los partidos y las elecciones. Por razones muy poderosas, el caciquismo ha sobrevivido a décadas de

²⁷ García, L. (ed.) (1962) *Apuntes para el estudio del caciquismo en México*. México: Editorial Jus.

cambio y agitación y sigue siendo una característica importante, aunque subestimada, de la política mexicana reciente.

El historiador Lorenzo Meyer, en su ensayo *Los caciques: Ayer, hoy ¿y mañana?*, considera que “Realmente no es necesario ningún bagaje teórico o conocimiento especializado, cualquier observador equipado con experiencia y sentido común, puede identificar al cacique de una comunidad rural, de una zona de asentamientos urbanos irregulares, de un gremio de profesionistas o de una comunidad académica. México ha sido tierra de caciques desde antes de que el término mismo fuera introducido por los conquistadores españoles en el siglo XVI. Las definiciones disponibles del término no faltan, pero en cualquier caso lo central de la institución es: su función como intermediario entre la sociedad local o el grupo y las autoridades formales y superiores del sistema de poder. El origen mismo del término y su difusión no carecen de interés. La palabra cacique es una corrupción de *kassequa*, vocablo arahuaco con que se denominaba a los jefes indígenas que encontró Colón en La Española en 1492”.

Estos “tiranos chicos”, dice Meyer, citando al español José Varela. Menciona que “Paul Friedrich propuso una definición más puntual: ‘[...] un líder fuerte y autocrático con relación a los procesos políticos locales y regionales, cuya dominación es personal, informal y generalmente arbitraria, y que es ejercida mediante un núcleo central de familiares, pistoleros y dependientes y que se caracteriza por la amenaza y el ejercicio efectivo de la violencia’. Fernando Salmerón agrega a la definición otros elementos: la ilegalidad, el nombramiento y manipulación de las autoridades locales formales y, desde luego, el control de los recursos estratégicos más importantes, que bien pueden ser económicos, políticos o, incluso, culturales. En cualquier caso, Robert Kern y Ronald Dornkart hacen ver, en su propia definición, que el caciquismo es parte central de sistemas políticos oligárquicos, muy piramidales, dominados por una elite heterogénea en donde el poder local del cacique es empleado para cumplir con los objetivos de quienes controlan el poder a nivel nacional”²⁸.

Toda esta caracterización es muy objetiva, pero debemos añadir que la forma caciquil está inmersa de las estructuras del poder político burgués, ausente en Meyer; es decir, constituye parte orgánica del Estado capitalista local y, por supuesto, esta forma ha variado a lo largo de

²⁸ Meyer, L. (diciembre 2000). Los caciques: Ayer, hoy, ¿y mañana? México. *Revista Letras Libres*, no. 24. Recuperado de https://lorenzomeyercosio.com/portfolio_page/los-caciques-ayer-hoy-y-manana-en-letras-libres/

la historia y tiene sus propias mutaciones acorde a los cambios de los regímenes políticos para el caso nacional y sus oligarquías.

2. Caciquismo universitario, un cáncer para la vida académica. Las referencias al poder caciquil en las instituciones educativas no son muy nuevas, al menos desde hace un siglo se mencionan. La permanencia de las viejas estructuras de gobierno y enseñanza universitaria del siglo XIX en las primeras décadas del siglo XX no solamente son un lastre para el progreso de la necesidad creciente del conocimiento científico, sino además aparecen otras formas de poder que entorpecen las aspiraciones democráticas internas, enrareciendo el aire de la atmósfera intelectual reivindicante de la modernización universitaria. La universidad situada y sitiada en una época de crisis. En Europa y en Latinoamérica surgen inquietudes, preocupaciones, legítimas protestas y movimientos estudiantiles renovadores. En Córdoba, Argentina, en 1918 estalla una huelga estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba que culmina con una radical Reforma Universitaria. Años más tarde en Europa, en 1930, el filósofo José Ortega escribe *La misión de la universidad*, con un sesgo humanista y reformista.

Ejemplo de ello es un texto de 1919 —criticando el caciquismo local universitario— del eminente médico y científico Santiago Ramón y Cajal, Premio Nobel de Medicina en 1906, quien dice: “Confíesme a este respecto —y por ello pido perdón a mis compañeros— un poco pesimista. Declaro, desde luego, que existen Facultades dignísimas, suficientemente preparadas para el ensayo, y en las cuales la autonomía haría maravillas. En algunas de ellas, pocas todavía, por desgracia, abundan los profesores de tipo europeo, devotos de la investigación personal y formados en el extranjero al lado de maestros preclaros; más existen también centros docentes desconsoladoramente atrasados, donde impera, con la rutina docente, una *mentalidad medieval*. Y mucho recelo que en tales establecimientos el *insaciable caciquismo local* haga mangas y capirotos del estatuto universitario, se entregue sin pudor a las andanzas del favoritismo en la designación de catedráticos y auxiliares y derive en beneficio de los amigos incondicionales, y no ciertamente para servir altas idealidades, la exigua hacienda universitaria”²⁹ (cursivas mías).

Un cacique universitario es quien encabeza un grupo de poder local y subordina políticamente a toda una

institución educativa. Personifica la concentración de un poder unilateral por encima de disposiciones formales-legales y encarna el poder político *cuasi* absoluto, pues su voluntad se impone como última palabra en las decisiones políticas fundamentales. Detenta por la fuerza o por el convencimiento el poder unipersonal y puede combinar la represión, como forma coercitiva, el clientelismo y el liderazgo carismático. Desde luego, todo ello supone, en tanto forma de poder, una construcción histórica apoyada por el Estado, utilizando las estructuras corporativas-clientelares, pues el manejo discrecional de los recursos financieros confiere un excesivo poder mediante el control político de la nómina para manejar a un extenso funcionariado burocrático y académico-administrativo, mediante camarillas incondicionales, también beneficiadas con elevados sueldos y privilegios. El cacique obtiene poder y fortuna. Muchas veces este poder caciquil trasciende las fronteras institucionales educativas y ejerce poder o influencia en otros ámbitos de las esferas del poder oligárquico local, estatal y nacional³⁰. La sola existencia de determinadas estructuras corporativas-clientelares supone la ausencia de una cultura democrática en el medio estudiantil, académico y sindical. La cultura política del grueso de la comunidad universitaria es muy atrasada, y aunque haya núcleos de resistencia democráticos, el peso del corporativismo es aplastante sobre la comunidad. La cultura del miedo, del temor al poder caciquil, es también resultado de las diversas formas coercitivas, pero en definitiva es el funcionamiento eficiente de los mecanismos de la dinámica corporativa-clientelar autoritaria sobre los académicos, estudiantes y trabajadores en general. En el caso de la UdeG, Raúl Padilla López puedo decir sin tapujo alguno, prepotente, a la manera monárquica absolutista francesa: *l’université c’est moi*.

3. La Universidad de Guadalajara es la segunda institución más importante después de la UNAM en términos cuantitativos. La matrícula total de la Red Universitaria asciende a 310 mil estudiantes de nivel superior y nivel medio superior. El número total de académicos es de poco más de 15 mil profesores e investigadores, de los cuales, más de 9 mil son profesores de asignatura. El presupuesto para este año es de \$13, 398,636,627, uno de los más grandes de la entidad jalisciense.

El cacique universitario más poderoso de México es Raúl Padilla López (RPL), sin ninguna duda, es el más re-

²⁹ Extracto de un artículo publicado en *El Siglo Médico*, 1919. Recuperado de https://www.iact.ugr-csic.es/personal/julyan_cartwright/caciquismo.html

³⁰ Véase otra definición: Laporta, F. J. (2011) *Siluetas del cacique universitario*. Recuperado de <https://www.cuartopoder.es/ideas/opinion/2011/03/16/siluetas-del-cacique-universitario/>

presentativo de la apropiación personal de una institución pública educativa y es el de mayor temporalidad realizando un saqueo permanente de los recursos financieros para beneficio particular, familiar y de camarilla. Es la historia de una institución pública secuestrada para obtener poder político y enriquecimiento sin límite. Aquí cabe la frase cínica, parafraseada: Un cacique pobre es un pobre cacique. La fortuna personal de RPL, que no podemos dimensionar, también se debe a las más de 15 empresas parauniversitarias que él maneja discrecionalmente.

Es una historia de la cual se ha escrito bastante, tanto para justificar dicho poder como para criticarlo. Su largo reinado caciquil lleva más de tres décadas, iniciando en abril de 1989 y que concluyó formalmente en marzo de 1995. Pero a la fecha, es él quien ha venido designando a los sucesivos rectores, que en realidad no funcionan como tales, sino como meros comparsas investidos de forma legal pero de hecho sumisos a sus designios³¹. Él sigue detentando el poder fáctico. La historia inicia con una disputa por el poder político entre el viejo y el nuevo cacicazgo que se impuso con el apoyo del Estado. El cacicazgo anterior a Padilla López lo representó, no por mucho tiempo, el ingeniero Álvaro Ramírez Ladewig, quien heredó el poder de su hermano, el licenciado Carlos Ramírez Ladewig, quien, a su vez, estableció un largo cacicazgo sin haber sido nunca rector desde principios de los años cincuenta hasta su asesinato en septiembre de 1975³². El llamado grupo FEG-Universidad estuvo bajo control absoluto de Carlos Ramírez, pero lo cierto es que el poder de RPL, inigualado, es mucho mayor por la concentración unipersonal y por el monto de los recursos financieros manejados, pues el cacicazgo del licenciado Ramírez Ladewig se fragmentaba en feudos de poder de quienes habían sido presidentes de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), un

³¹ Los “rectores” sucesores impuestos por el cacique son: Víctor Manuel González Romero (1995-2001); José Trinidad Padilla López, el “orgullo de su nepotismo” (2001-2007); Carlos Briseño Torres (2007-2008). Fue defenestrado, es un decir, por el Consejo General Universitario (CGU) el 29 de agosto de 2008. Se suicidó el 19 de noviembre de 2009; Marco Antonio Cortés Guardado (2008-2013); Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla (2013-2019) fue presidente de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG, 1986-1989); Ricardo Villanueva Lomelí (2019-2025), fue presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU, 2001-2004).

³² Recuperado de <http://enciclopedia.udg.mx/biografias/ramirez-ladewig-carlos>

Hace casi dos décadas orquestaron la salida del grupo de Álvaro Ramírez; hoy son rivales.

Pugna entre Padilla y Briseño, un capítulo en la larga historia de traiciones en la UdeG. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2008/08/30/index.php?section=estados&article=029n1est>

aparato corporativo de control estudiantil ligado directamente al PRI, el cual definía su papel político con base en la coerción y violencia.

La UdeG desde su fundación en 1925 ha tenido tres grandes cacicazgos en su historia. El primero, detentado por el gobernador José Guadalupe Zuno, desde esa fecha hasta principios de la década de los 50; el segundo, viene con Carlos Ramírez Ladewig; el tercero, más poderoso que los anteriores, encabezado por RPL desde 1989 a la fecha. Si bien es cierto que este último cacicazgo es el más fuerte, no significa que esté exento de contradicciones y conflictos internos como grupo de poder hegemónico. Ha habido fisuras muy fuertes por el poder, como el caso de la “rectoría” de Carlos Briseño, quien quiso disputar el control político con RPL y finalmente perdió y fue destituido del cargo. A su salida, el cacique nombró como “rector” a Marco Antonio Cortés Guardado, quien como todos los demás, fue un pelele de RPL.

En enero de 1996 se publicó el libro *Los compromisos de la Nación*³³, es una compilación de textos de escritores, intelectuales y políticos, algunos de ellos pertenecientes al entonces llamado Grupo San Ángel, encabezado por Carlos Fuentes, podemos leer la conclusión interesante de uno de los ensayos:

Una de las dimensiones más severas y amenazantes de nuestra crisis de fin de siglo es el agotamiento de nuestro modelo de política cultural y educativa. En las últimas décadas, junto con la crisis de la economía y el estado interventor, también han entrado en crisis la cultura y la educación. Por ello, al igual que las estrategias productivas nacionales y al igual que la organización de nuestra vida política, nuestras instituciones educativas y culturales también requieren de una urgente y profunda renovación.

Llevar adelante esta renovación implica un esfuerzo social de dimensiones formidables; supone, por decirlo en forma definitiva, un impulso cultural fundacional similar al

³³ Varios. (ed.) (1996: 212). *Los compromisos con la Nación*. México: Plaza y Janés. El libro es resultado de las conferencias realizadas en el Poliforum Siqueiros en marzo y abril de 1995. Carlos Fuentes fue uno de los escritores más cobijados por este grupo universitario y viceversa. Consideramos que una de las críticas más radicales hacia este tipo de escritores e intelectuales la ha realizado el también escritor y poeta Jorge Aguilar Mora. Véase: (S/A) (enero-febrero de 1993). *La marcha nupcial: los intelectuales y el Estado en México*. En Topodrilo 27, revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Iztapalapa. A la muerte de Carlos Fuentes, quienes ocuparon un papel protagónico como intelectuales vinculados al cacicazgo han sido Héctor Aguilar Camín (Nexos) y Enrique Krauze (*Letras Libres*).

que hizo el régimen surgido de la Revolución, cuando se propuso la constitución de un soporte educativo básico para consolidar espiritualmente la formación del Estado y la integración de la nación.

Esto nos impone asumir las responsabilidades del presente y reconocer que el futuro se construye desde ahora. Sólo así podremos acceder a niveles de desarrollo más elevados y brindar mejores expectativas de bienestar, justicia y democracia para la nación.

Esta reflexión que compartimos plenamente y podría haber sido escrita por cualquiera de los estudiosos críticos sobre temas educativos y culturales, fue propuesta por el entonces rector de la Universidad de Guadalajara Raúl Padilla López, quien por esas fechas concluía su rectorado³⁴. Al margen de la autoría real del texto, lo importante aquí es señalar el foro constituido por notables intelectuales y políticos de signo ideológico y político diverso, desde Carlos Fuentes, pasando por Lorenzo Meyer, Jorge G. Castañeda, hasta la líder magisterial Elba Esther Gordillo, Santiago Creel y Vicente Fox. Esto nos puede dar una idea del círculo de relaciones políticas que Padilla López ha venido tejiendo desde los años ochenta, especialmente durante su rectorado (1989-1995). Por supuesto, una cosa es la retórica grandilocuente demagógica del texto y otra muy diferente la práctica real que contradice en los hechos tan loables propósitos políticos, pues ahí se habla de renovación, justicia y democracia, conceptos cuyo contenido están totalmente alejados de las prácticas cotidianas que se viven dentro de esta institución.

En esta universidad semifeudal, la voluntad de RPL es hegemónica y ha contado, y cuenta, con un vasto séquito palaciego (intelectuales, escritores –Fernando del Paso y Juan José Arreola, Emmanuel Carballo, en vida–, operadores, políticos, funcionarios universitarios, etcétera). El tejido de relaciones e influencias con intelectuales, escritores (Elena Poniatowska, Carlos Monsiváis, Héctor Aguilar Camín y

³⁴ El rectorado de Raúl Padilla López comprendió del 1 de abril de 1989 al 31 de marzo de 1995. En la página web de la UdeG podemos leer una verdadera apología del rectorado padillista: "... se impulsó una amplia reforma universitaria que colocó a la institución a la altura de sus tiempos, lo que significó el fin del dogmatismo ideológico y una amplia apertura plural y democrática que privilegia lo académico como factor fundamental de todas las acciones universitarias". Se llevaron a cabo las acciones siguientes: "Plan de desarrollo institucional; adecuaciones a la Ley Orgánica de la Universidad (que databa de 1952); se hizo prioritario el trabajo de descentralización por medio de centros universitarios y la Red Universitaria de Jalisco; se vinculó la actividad universitaria con los procesos productivos mediante acuerdos celebrados con distintas empresas".

Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa) y políticos de la ciudad de México, a este grupo también le ha permitido ampliar su cobertura de poder. Desde su inicio esta camarilla trató de legitimar su poder y representatividad con la comunidad universitaria pero nunca ha tenido el aval ni la confianza del grueso del personal académico, administrativo y de la mayoría estudiantil. La disputa por la institución del grupo padillista fue por apoderarse del control de los cuantiosos recursos financieros y nunca por un proyecto político de una nueva universidad cuyo espíritu educativo y cultural fuese muy distinto al modelo anterior. Al contrario, se trataba de "modernizar" los esquemas corporativos y autoritarios con base a un modelo académico de estructura departamental copiado a la Universidad Autónoma Metropolitana, cuyo arquitecto-operador contratado fue el subsecretario de Educación salinista Gilberto Guevara Niebla.

La UdeG, la universidad de los escándalos. El escándalo político más reciente es el conflicto protagonizado por el cacique y el gobernador Enrique Alfaro Ramírez. Hasta el día de hoy, Padilla López, hemos mencionado, mantiene un poder casi absoluto en la Universidad de Guadalajara y puede afirmarse que ninguna hoja del árbol se mueve sin su voluntad. Esta universidad, desde principios de los años sesenta, empezó a ser objeto de escándalo público. La década de los setenta fueron años convulsos y esto significa que las prácticas corporativo-autoritarias se imponían con métodos violentos intramuros y extramuros; pero, a partir de los años noventa del siglo pasado, los escándalos generados por las autoridades universitarias se han vuelto cosa cotidiana en la opinión pública y en la sociedad civil. Muchos de estos escándalos obedecen o tienen su origen en este liderazgo caciquil que ha hecho de la universidad algo más que una institución educativa, pues se ha constituido como una especie de botín patrimonialista personal, familiar y de camarilla. A todo ello contribuyen las mafias universitarias cuyos principales representantes nunca han impartido docencia en su vida, pero sí están doctorados en el cometido de desaparecer dinero público.

¿Cómo se constituyó el nuevo grupo dominante en la UdeG? A raíz de la disputa por el poder de 1989 a 1991, cuyo vencedor único fue Raúl Padilla López, a principios de los años noventa su proyecto hegemónico fue consolidándose con una estructura neocorporativa fincada en cuatro grandes pilares: el Consejo General Universitario (CGU), el "sindicalismo blanco" (Asociación del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara (APAUdeG), ahora denominado Sindicato de Trabajadores Académicos de la UdeG (STAUdeG), el Sindicato Único de Trabajado-

res de la Universidad de Guadalajara (SUTUdeG), y finalmente, pero no menos importante, la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU). Cada uno de estos cuatro elementos constituyentes orgánicos de la estructura de poder cumple tareas distintas en el marco de una división del trabajo político bastante eficiente en el control y subordinación de los segmentos de la comunidad universitaria. Todos son muy importantes en su papel corporativizante y es difícil definir a alguno de ellos como el elemento decisivo, pues todo depende de qué proceso político estemos hablando; sin embargo, por razones de carácter estructural, es el CGU el que asume un rol de cierta preponderancia porque constituye un espacio determinante donde concurren los agentes operadores efectivos de los mecanismos políticos y que confieren, supuestamente, legitimidad a las decisiones y acciones de la administración burocrática central. Los representantes principales de cada uno de estas unidades operativas forman parte de un círculo de poder que gira en torno al llamado “jefe nato” o “caudillo”, como le denominan algunos investigadores a Raúl Padilla López³⁵.

En realidad, el cambio del grupo de poder se da más por un conflicto de intereses intrafamiliar; intereses materiales que corresponden más a beneficios económico-monetarios, de poder, influencia, privilegios y prebendas, que por una pugna ideológica de un proyecto de universidad alternativa sustentada en principios democráticos y vinculada a las

³⁵ Hernández Yáñez, María Lorena. ¿De la reforma a la contrarreforma?, ponencia presentada en el Programa de Estudios sobre la Universidad. Proyecto de Autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Febrero de 2002. La Dra. Hernández Yáñez está adscrita al Departamento de Estudios en Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

La aproximación al funcionamiento de la estructura de poder hecha por Hernández Yáñez es desde una perspectiva weberiana, lo que a mi juicio implica interpretar las relaciones políticas del poder de manera muy limitada, pues estas relaciones se perciben sustentadas en un liderazgo caracterizado como carismático (...“como un poder creador capaz de conducir a una auténtica renovación institucional”), dejando de lado la condición histórica de la conformación orgánica de un grupo de poder cobijado a la sombra del aparato estatal, tanto del aparato gubernamental del estado de Jalisco como del aparato gubernamental federal, es decir, del verdadero aparato de Estado. Por ejemplo, lo sucedido durante 1968, año de la matanza de estudiantes y población en general en Tlatelolco, deja muy claro las funciones políticas realizadas por la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), la de las autoridades de la UdeG, el gobierno de la entidad, con el gobierno de Díaz Ordaz: la FEG sirvió como instrumento de control y de represión local estudiantil amparado por el gobierno diazordacista. Eso explica que cuando ella se refiera a que “el ejercicio tradicional del poder ha permanecido incólume”, significa que las estructuras y funcionamiento del viejo grupo de poder cambian de forma, pero no de contenido.

necesidades sociales de la población jalisciense. El nuevo grupo quizás podría hablar un lenguaje más fresco, pero no solamente se trataba de eso ni era lo más importante: el cambio de piel del grupo, ahora hegemónico, utiliza un nuevo ropaje ideológico a la medida de las circunstancias políticas, pero las estructuras de control corporativo solamente cambiaron de propiedad y se actualizaron.

Todos los atrasos, males, conflictos y contradicciones del modelo educativo neoliberal que agudizan los problemas seculares de las universidades públicas mexicanas como el burocratismo, el centralismo, la discrecionalidad del manejo presupuestario y su saqueo voraz, el corporativismo sindical patronal, las relaciones clientelares, la simulación académica e investigativa, la sumisión y la abyección a las autoridades, el fraude y la irracionalidad, la corrupción, el compadrazgo y el amiguismo, la mediocridad, el despilfarro, la catapulta universitaria hacia el poder gubernamental, se reproducen ampliamente en la UdeG con el caciquismo padillista. Estamos hablando de un grupo monolítico que interviene además en la vida política local, es decir, interviene como grupo de poder local y estatal a través de sus múltiples operadores extramuros universitarios en partidos políticos, sindicatos, colegios de profesionistas, niveles de gobierno municipal y estatal, voceros periodísticos, televisivos, organismos no gubernamentales. El PRD municipal y estatal, estuvo en manos de RPL desde 1997, partido fenecido hace años. La relación que mantiene el cacique con Porfirio Muñoz Ledo sigue siendo muy estrecha. El grupo tuvo tres diputaciones federales alternadas (Mara Robles, Tonatiuh Bravo Padilla y José Antonio Magallanes). El propio RPL fue diputado local y hoy sigue teniendo diputaciones locales.

En Guadalajara existen varios grupos de poder: 1) la Iglesia conservadora y sus asociaciones civiles; 2) el viejo aparato sindical corporativo cetemista y croquista (el charrismo sindical que no ha perdido fuerza local); 3) el propio aparato gubernamental, en alternancia de partidos (PRI, PAN, Movimiento Ciudadano); 4) los medios de comunicación (prensa, radio y televisión; Televisa de Occidente, especialmente); 5) las universidades privadas, aunque con espacios y cuotas de poder más restringidos (los Tecos de la UAG), a la Panamericana se le asocia con el *Opus Dei*; 6) la oligarquía empresarial, con sus organismos gremiales (cámaras, consejos, etcétera). A ellos se suma, 7) el Grupo Universidad que se constituye como un grupo de presión poderoso y de interés que ha tomado a la institución educativa como botín económico y político, pues cuando desea expresar públicamente su fuerza, puede sacar a la calle a decenas de miles de acarreados estudiantes y profesores

de manera corporativa. El partido que sustituyó al PRD es actualmente Hagamos. RPL mantiene una amplia esfera de influencia político-ideológica en los principales medios de comunicación; por ejemplo, tiene diversos programas televisivos editados por la UdeG, cuyo costo económico es muy alto, sin que esto signifique ninguna prioridad académica, causando críticas en la opinión pública por este despilfarro; mantiene en casi todos los diarios escribanos de su sequito palaciego, portavoces de los intereses directos e indirectos del grupo.

Prevalece, pues, una estructura de poder piramidal en cuyo vértice superior se encuentra el cacique mayor repartiendo a diestra y siniestra premios y castigos a sus subordinados y operadores. La figura de círculos concéntricos piramidal del séquito cortesano da una imagen nítida y realista del entramado y los mecanismos operativos del grupo. El primer círculo de poder lo integran los principales y viejos operadores padillistas cuyo número es de alrededor de cinco miembros; este círculo inmediato lo denominan el minisanedrín; el segundo círculo concéntrico es el llamado sanedrín, compuesto por un poco más de operadores, y así, sucesivamente, hasta llegar a toda la red o nomenclatura del sistema.

4. Cacicazgo universitario mafioso donde el cacique es un *Padrino, capo de tutti i capi*. El concepto de mafia significa, en primer lugar, una organización delictiva de naturaleza muy violenta para proteger, esencialmente, sus intereses económicos; es la manifestación del crimen organizado. También implica una organización ilegal, criminal y hoy día, “semiclandestina”. El historiador italiano Salvatore Lupo, en su libro *Historia de la Mafia. Desde sus orígenes hasta nuestros días*³⁶, afirma que la mafia “lo mismo detenta un monopolio de violencia que ejerce un control absoluto del territorio.” Añade: “En sí no tiene mucho interés saber de dónde deriva el término mafia, y en qué acepción fue utilizada por alguien antes de 1860; en cambio, es esencial el hecho de que a partir de esa fecha es empleado por todos para definir aunque sea confusamente una relación patológica entre política, sociedad y criminalidad...” Lupo aclara: “La derivación más acreditada sería del árabe *marfud*, del cual proviene el siciliano *marpiuni* (tramposo, estafador) *marpiusu-mafiusu...*”

Es claro que la mafia constituye una forma de poder, de un poder muy violento, criminal. La mafia es política malévola, violenta, corrupta, y a veces terrorista. Ciertamente

que el crimen organizado no solamente es una “industria de protección” y extorsión; además, es una verdadera empresa capitalista del narcotráfico; por otro lado, su entrelazamiento con la política —es decir, con el poder del Estado, sus niveles de gobierno y la corrupción de sus funcionarios— “no se puede reducir a ninguna lógica “económica”, afirma Lupo, por lo que también juega en muchas ocasiones un papel político dentro de las estructuras del poder y del dinero... “florece bajo la piel de la mafia la fuerza de la política, y bajo la piel de la política la fuerza de la mafia”. Catanzaro, citado por Lupo, “observaba que el reciclaje de los beneficios del narcotráfico conlleva una intensificación, no una atenuación, de los vínculos con la política”.

Entonces, por supuesto que la mafia es producto de un proceso histórico-social del desarrollo del capital con su violencia intrínseca, proceso que también engendra diversas formas del imaginario social sobre la violencia mafiosa en la literatura y en el cine. En tal sentido Ernest Mandel escribe en su libro *Crimen delicioso. Historia social del relato policiaco*: “La historia de la literatura policiaca es una historia social, ya que aparece entrelazada con la historia de la propia sociedad burguesa. Si se preguntara porqué se refleja en la historia de un género literario en particular, la respuesta sería: porque la historia de la sociedad burguesa es, asimismo, la de la propiedad y de la negación de la propiedad, es decir, la del crimen; porque la historia de la sociedad burguesa es también la creciente y explosiva contradicción entre las necesidades individuales o las pasiones, y los patrones mecánicamente impuestos de conformismo social; porque la sociedad burguesa en y por sí misma engendra el crimen, se origina en el crimen y lleva al crimen; ¿quizá porque la sociedad burguesa es, cuando se ha dicho y hecho todo, una sociedad criminal?”³⁷.

También es cierto que, como bien dice Lupo: “La historia de la mafia no se reduce a un solo esquema, válido para todas las situaciones y todos los tiempos”, pues ha habido mutaciones formales de la mafia, pero su naturaleza esencial la sigue preservando: ser una organización criminal. Históricamente ha tenido vinculación con grandes empresarios y políticos en todos los países donde opera; en suma, es parte orgánica del *establishment*. “*La Cosa nostra* —afirma Lupo— se ha vinculado en forma absolutamente nueva con la gran política y los grandes negocios”. Es parte de los gran-

³⁶ Lupo, S. (ed.) (2009). *Historia de la mafia. desde sus orígenes hasta nuestros días*. México: FCE.

³⁷ Mandel, E. (ed.) (1986). *Crimen delicioso. Historia social del relato policiaco*. México: UNAM.

des poderes fácticos, pues existen empresarios y políticos mafiosos o mafiosos empresarios y mafiosos políticos³⁸.

Hace largo tiempo que el concepto de mafia o mafioso se ha extendido más allá de la propia definición de la organización criminal, por lo que el concepto se usa para caracterizar a personas y camarillas u organizaciones, clandestinas o visibles, las cuales adoptan ciertos rasgos formales mafiosos en su *modus vivendi* (modo de vivir o regla de conducta) o en su *modus operandi* (modo de obrar o manera de trabajar). Entonces, el concepto en su forma laxa o amplia también se utiliza para quienes se parecen a los gánsters por sus formas nada escrupulosas para vivir o enriquecerse. Ciertamente ha habido y hay gánsters sindicales que operan como criminales para sofocar o asesinar a los opositores sindicales democráticos; hay muchos ejemplos al respecto en el caso mexicano en su historia del sindicalismo charro. De la misma manera que hay ciertos políticos que son verdaderos gánsters asesinando o tratando de asesinar a sus enemigos políticos-ideológicos. Sicarios, pandilleros y hampones hay por todos lados y en todas las esferas sociales, tanto en el lumpenproletariado como en la lumpenburguesía.

En México desde hace muchas décadas han habido mafias del crimen organizado, hoy poderosos cárteles del narco que azotan al país con su hipervolemia, pero también existen mafias políticas, militares, partidistas, eclesíásticas, deportivas, empresariales, sindicales, universitarias, etcétera. El viejo corporativismo-autoritario de un *Estado bonapartista sui generis* engendró formas de organización institucional semimafiosas; es decir, camarillas o agrupaciones de poder nacional o local que operan de manera corrupta y a veces violenta cometiendo fraudes, estafas, malversando fondos públicos. El interés público lo convierten en interés privado-lucrativo. Los grupos de poder, de interés, de presión, muchas veces realizan sus propósitos aviesos cometiendo acciones al margen de la ley. Son acciones delictivas que en muchas ocasiones quedan impunes. El proceso de privatización de las empresas públicas con la política neoliberal a la mexicana permitió bajo complicidades soterradas una profunda corrupción en instituciones públicas cuyos funcionarios se enriquecieron ilegal y extraordinariamente. El neoliberalismo salvaje engendró una descomposición económica y política dando lugar a un proceso de lumpendesarrollo social en las últimas décadas.

³⁸ *Crimen y corrupción en Messina. La universidad que estaba dirigida por la mafia (la de verdad)*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-09-20/universidad-mafia-messina_1618273/

Ningún espacio social escapa a las formas más degradadas o descompuestas por los intereses económicos y políticos mezquinos y voraces. La corrupción penetra casi todos los poros de la sociedad.

Existen grupos de poder local que operan bajo formas semimafiosas parapetados en instituciones como en algunas universidades públicas. Hay pues, mafias “intelectuales”, “académicas”, “científicas” y “universitarias”. El uso discrecional, opaco, corrupto del erario, ha permitido el enriquecimiento fabuloso de segmentos de la alta burocracia universitaria. En la mayoría de las instituciones de educación superior pública existen grupos de poder, camarillas o cacicazgos que lucran hábilmente con el presupuesto institucional. Han habido escándalos públicos de universidades o de grupos de “científicos” por la malversación de fondos públicos. Es el caso, ya mencionado, de la “Estafa maestra” que involucró a universidades públicas, o más recientemente el fraude de exintegrantes del Foro Consultivo del Conacyt en la administración del expresidente Enrique Peña Nieto.

Andrés Manuel López Obrador (AMLO), acusó a directivos y académicos de las instituciones de educación superior por recibir cómodamente su salario sin dar clases presenciales durante la pandemia y, en el caso específico de la UNAM, por la prevalencia de grupos de poder que dominan la vida interna de la máxima casa de estudios. La primera acusación es falsa, pues los docentes e investigadores sí estuvieron laborando, pero la segunda es verídica. Más aún, alentó un movimiento de reforma, especialmente para transparentar el uso de recursos y avanzar en los procesos democráticos internos; pero este movimiento debe surgir de las propias comunidades universitarias, y mencionó la existencia de mafias que dominan a esas instituciones públicas. Declaró: “Y que no haya privilegios arriba y también que no haya influyentismo, nepotismo, mafias, que son las que dominan para la asignación de cargos académicos. Hay muchísimos investigadores que quieren ascenso o aspiran a ser tomados en cuenta y no pasan porque existen estos grupos de poder en la UNAM, lamentablemente sucede, y en todos lados”. Además, aseveró que el gobierno federal no puede meterse en esos asuntos porque sería violatorio de la autonomía universitaria, pero sí pueden hacerlo los alumnos y profesores, porque se dan casos de mafias —“no encontré otra palabra”, dijo— que dominan las universidades públicas. “Así como existen líderes charros —ya cada vez menos— en los sindicatos, así existen caciques que dominan en las universidades; ellos ponen a los rectores, es lo más antidemocrático que puede haber, y

manejan el presupuesto a sus anchas en forma discrecional”, señaló. Lo cierto es que AMLO tiene razón en muchos de sus cuestionamientos. Sin embargo, su crítica a la UNAM careció de matices, pues hizo aparecer a la institución como un todo homogéneo, como si fuese monolítica, lo cual es falso. La UNAM es mucho más que sus propias autoridades –cuya alta burocracia en su mayoría es muy conservadora, derechizada, y ha compartido lo más retrograda del neoliberalismo (vélgase el pleonazgo)–, pues su comunidad estudiantil y académica es muy heterogénea ideológica y políticamente. La historia de esta universidad es incomprendible si no se reconoce el papel democrático de los sucesivos movimientos estudiantiles y académicos –dentro y fuera del claustro– cuyas más recientes luchas han sido claramente antineoliberales y anticapitalistas.

Una vez más mencionó el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG) y el control del “señor Padilla, que no es el rector, pero es el que manda, para hablar en plata”, y el de la UNAM, con el caso de los bajos salarios de los profesores de asignatura. Tiene mucha razón López Obrador en su acusación contra el exrector RPL, quien desde 1989 mantiene un control político absoluto con su cacicazgo. No mencionemos la supuesta extinción de los líderes charros, según él, porque precisamente uno de los senadores del partido gobernante Morena es un típico líder charro, que es el caso de Napoleón Gómez Urrutia, secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores Mineros, entre otros. Las críticas de AMLO a los cacicazgos y grupos de poder universitarios tienen fundamento, y son compartidos por los sectores democráticos estudiantiles y académicos; pero hasta el día de hoy no han tenido ninguna consecuencia política práctica. Es verdad que la tarea democratizadora le compete esencialmente a la propia comunidad universitaria, pero el Gobierno Federal podría hacer mucho mediante auditorías y legislaciones que realmente maniaten el poder de las camarillas protegidas formalmente por la “autonomía universitaria”. Todo ha quedado en estridencias verbales vacías por parte del Poder Ejecutivo.

El presidente del Tribunal Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Eduardo López Betancourt, aseguró que es momento de iniciar un proceso de autocritica en las instituciones educativas para reconocer que la corrupción ha impregnado diversos ámbitos académicos y administrativos. Destacó que es fundamental el respeto a la autonomía de las universidades expresado por el Presidente, sin embargo, eso no debe ser motivo para solapar malos manejos: “Con un sentido de autocritica y de particularidad conocimiento aceptemos que

la corrupción también ha invadido los ámbitos académicos. Lo dicho por el Presidente es una realidad que ya no se puede seguir ocultando; las mafias y grupos de poder se han incrustado de manera lamentable en la gran mayoría de las universidades públicas del país”, expuso. Pero mientras en la UNAM hay quienes reconocen el problema, en la UdeG nunca veremos un principio de autocritica, empezando por el mandamás y sus lacayos del séquito cortesano de la aristocracia universitaria.

En un excelente ensayo sobre *Universidad y mafia: Una hipótesis sobre las actuales estructuras de poder de la universidad española*, Francisco Garrido Peña explica cómo las instituciones educativas, sus poderosas camarillas, tienen a la institución mafiosa como modelo:

Los grupos de poder y presión que se enmascaran tras las escuelas y academias persiguen la invisibilidad legal y la omnipresencia fáctica, en esto coinciden también con los métodos y los objetivos de la mafia. Como dice Guy Debord: ‘La mayor exigencia de una Mafia, allí donde puede estar constituida es, naturalmente, establecer que no existe’... Este tipo de estructuras alegales y paralelas son propias de las organizaciones mafiosas. La mafia es posiblemente un modelo interpretativo útil para entender la naturaleza del poder académico en la universidad española de hoy... La mafia se organiza sobre la base de una estructura jerárquica, sobre un liderazgo sapiencial y gentilicio, con objetivos de autoayuda y un tipo de interés privadamente comunal o comunitariamente privado.

Garrido Peña también afirma que “En realidad, en la universidad española del momento la autonomía universitaria no es la autonomía de la inteligencia ni la autonomía de la razón, sino la autonomía de los intereses corporativos del profesorado, y en especial de las castas dirigentes de las distintas ‘academias’ y ‘escuela’ o de las castas de ‘los gestores de las políticas universitarias’. La red de intereses que se ha creado en la universidad tiene como asiento una estructura de poder informal e ilegal, y en todas, en mayor o menor medida, tienen una expectativa razonable de participación”. Garrido Peña añade:

Por cierto que no hay nada más antipolítico que la ‘política universitaria’. Reino del ‘qué hay de lo mío’ y del ‘qué me das para que te apoye’. La ‘política universitaria’ es un espacio de gestión de intereses privados, financiados con fondos públicos. De ésta se ha derivado una casta cuasi-profesional de ‘gestores universitarios’ (Rectores,

vicerrectores, decanos, etc.) que tiene tres objetivos básicos: mantenerse, favorecer a los suyos y, por último, imitar, muy mal por cierto, a los ‘gestores empresariales privados’ en cuanto a reducción del gasto social. Los rectores, por ejemplo, víctimas de un ‘delirio gerencial’, afirman de continuo que es necesario reforzar la ‘vinculación entre mercado y universidad’, que las ‘aulas están masificadas’, que hay que ‘ser más competitivos’ y otras lindezas por el estilo³⁹.

Más aún, siguiendo el caso español, como bien señala Sergio Vilar:

La Universidad está gestionada según las relaciones simbólicas y económicas feudales: el trueque, o sea: ‘tú me das una cosa a mí, yo te doy una cosa a tí’, según ‘el *ritornello*’ de una celebre película italiana en la que se aludían a las prácticas mafiosas napolitanas. La inmensa mayoría ignora que la Universidad española es una densa, enmarañada y oscura red de irregularidades administrativas e irracionalidades científicas..., cuyos departamentos suelen estar en manos de un subsistema gremial de tipo neo-medieval, o de un corporativismo de indudables resonancias fascistas o de un rebrote español (catalán, madrileño, et.), de nomenclatura neoestalinista y de otras tendencias políticas o de núcleos en los que predominan las relaciones afectivas⁴⁰.

Existen tantas similitudes entre la universidad española y la mexicana como, por ejemplo, en los centros universitarios de la UdeG⁴¹ –los cuales tienen su propio “Rector”–, los Jefes de Departamento no son electos por los propios profesores del área, sino designados por una elite burocrática política de la “rectoría general” bajo criterios eminentemente políticos, y el colmo es que en muchas ocasiones

³⁹ Garrido, F. (octubre de 1999). *Universidad y Mafía*. “Radiografía de la Universidad”. Revista El Viejo Topo, número 133, Barcelona.

⁴⁰ Vilar, S. (ed.) (1987: 18 y 21) *La universidad, entre el fraude y la irracionalidad*. Barcelona: Plaza y Janés Editores. Véase también: *Corrupción en el campus: así controlan los políticos las universidades españolas*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/11/28/5bfd9ba7fc6c83544f8b4675.html>

⁴¹ La Red Universitaria se integra por seis centros universitarios temáticos –especializados en un campo disciplinar y con sede en la Zona Metropolitana de Guadalajara–, nueve centros universitarios regionales –con carácter interdisciplinar y establecidos en distintas regiones del Estado–, un Sistema de Educación Media Superior –con 165 planteles distribuidos en todo Jalisco, así como un Sistema de Universidad Virtual, que ofrece estudios superiores en la modalidad a distancia. Tomado de <https://www.udg.mx/es/nuestra/presentacion>

son designados académicos que desconocen totalmente el área de conocimiento. De lo que se trata es de colocar gente de toda la confianza política de la *nomenclatura* padillista. La universidad se administra más como empresa y patrimonio familiar y coto político que como institución educativa. Los criterios de designación de la mayoría de los representantes en los cargos de dirección académica obedecen más a criterios políticos que a los eminentemente académicos; es decir, la práctica de fidelidad, sumisión y subordinación al jefe inmediato o al jefe máximo establece el orden jerárquico en la estructura de poder burocrática.

La práctica clientelar-corporativa de dar una cosa por otra, un *quid pro quo*, constituye un mecanismo muy eficiente para sostener toda la estructura de control corporativo sobre funcionarios, administrativos, docentes, investigadores y estudiantes. Esta estructura es muy funcional para poner en práctica las políticas gubernamentales en materia educativa y laboral en las universidades públicas; por lo menos en la UdeG ha venido operando con mucho éxito, pues, entre otras cosas, el proceso neoliberal privatizador ha podido avanzar bastante desde los años noventa con la administración de RPL y los sucesivos “rectores” impuestos por él. Ciertos métodos mafioso-corporativos o viceversa no son invención de la administración padillista, venían tiempo atrás operando. Lo que sí podemos afirmar es que dichos métodos y técnicas se perfeccionan durante su administración adecuándose a los tiempos. Algunos de los rasgos corporativos-mafiosos, por supuesto, no son únicamente privativos de este grupo local; para algunos académicos críticos también en la UNAM surgen y se reproducen, al igual que en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP)⁴².

Para la prensa nacional, desde hace muchos años, no ha pasado desapercibida la forma de poder en la UdeG. Por ejemplo, *La Jornada*, en su edición del lunes 11 de marzo del 2002, leemos:

La UdeG, en manos de mafia encabezada por Padilla/ Miembros de la institución dicen que ha mantenido el control por más de una década. Durante años los líderes de la universidad sirvieron al PRI a cambio de diputaciones. Hace 15 años los problemas de la Universidad de Guadalajara (UdeG) se ‘arreglaban’ con una pistola sobre la mesa. Hoy, los miembros del grupo dirigente tienen títulos académicos de la Universidad de Nuevo México o credenciales de algún curso en París. Barniz y afeites

⁴² Wil Pansters: *Construyendo un cacicazgo en una universidad neoliberal*. Op. Cit.

aparte, el grupo Universidad, que encabeza el exrector Raúl Padilla López, controla desde hace 12 años las riendas de la institución...⁴³

⁴³ “La mano de Raúl, como todos aquí familiarmente llaman al hoy presidente de la Feria Internacional del Libro (FIL) de Guadalajara, se siente en las decisiones importantes de la universidad; como en la designación de su hermano, José Trinidad, Trino, quien desde el año pasado ocupa la rectoría.

“Para sus miembros, el grupo es una ‘coalicción política’ que ha logrado ‘modernizar’ la institución; para otros es una mafia que se ha repartido el poder por territorios: los 12 centros de la red universitaria; cinco temáticos, ubicados en Guadalajara, y siete campus regionales; las 45 preparatorias y sus organizaciones estudiantiles; los sindicatos de administrativos y académicos, y el Consejo General Universitario.

“Los analistas menos ortodoxos dicen que en realidad el grupo es ‘dueño’ de la casa de estudios desde muchos años atrás. Y es que Padilla y quienes dirigen hoy la UdeG se formaron y fueron parte del Sanedrín, después Mini-Sanedrín, el grupo que comandaron los hermanos Carlos y Álvaro Ramírez Ladewig, y que controló la universidad desde la década de los cincuenta hasta 1989.

“Ese año, ya con el poder formal de la universidad en las manos y luego de una disputa sobre el terreno que mantuvo cerrada la universidad en septiembre de 1989, el nuevo rector se sacudió la tutela de Álvaro Ramírez Ladewig y empezó a desmoronar la organización que había sido la columna vertebral del viejo grupo, la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

“Socialistas teóricos y pistoleros... La poderosa FEG –fundada en 1948 por Raúl Padilla Gutiérrez (padre de Raúl y del actual rector), por Carlos Ramírez Ladewig y por los hijos de José Guadalupe Zuno– imponía rectores, directores de facultades, de preparatorias y secundarias, y controlaba las organizaciones gremiales internas. Su poder fue tal que el grupo se denominaba Universidad-FEG.

En 1975 el grupo sufrió un sacudimiento. Carlos, el jefe, fue asesinado a balazos mientras circulaba en Guadalajara por la avenida Niños Héroes en su Mercedes Benz (oficialmente a manos de la guerrilla). A la manera de los viejos clanes, la jefatura del grupo se entregó como herencia a Álvaro, el hermano de Carlos, quien siempre había tenido una participación menor en el grupo.

“El Mini-Sanedrín –nombre que se asignaron un poco en broma a la muerte de Carlos, para marcar diferencia con la etapa en que éste había sido el jefe– llevó en 1977 a Raúl Padilla a la presidencia de la FEG, y en 1989 a la rectoría, “porque me pareció un joven con talento”, recuerda Alvaro Ramírez Ladewig en su libro *Historia de una traición*, texto editado a finales de 2000, donde narra cómo –dice lo “traicionó” su discípulo más aventajado.

“Con los Ramírez Ladewig como jefes, el grupo había sido según definición de Héctor Aguilar Camín ‘una mezcla de socialismo teórico y pistolero práctico’. Y es que reabierto en 1925 por una de las fracciones de líderes revolucionarios más cargados a la izquierda, la del entonces gobernador de Jalisco, José Guadalupe Zuno, la UdeG se proclamó ‘socialista’ en 1934 y, hasta la reforma impulsada durante el rectorado de Raúl Padilla (1989-1995) –con sus matices, fue ‘de izquierda, popular, democrática y socialista’.

“Al margen de su socialismo discursivo, la FEG protagonizó enfrentamientos a balazos por el control de facultades y preparatorias. Sus brazos armados –cuyo representante más emblemático fue Carlos Morales García, *El Pelacuas*– participaron como ejecutores del gobierno en la guerra sucia contra la guerrilla urbana de los años setenta, sobre todo la Liga Comunista 23 de Septiembre.

En el libro *Las entrañas del León Negro. La historia del grupo político más poderoso de Jalisco* (2007), su autor Luis Cisneros Quirarte escribe: “La camarilla de universitarios que creció políticamente bajo el liderazgo de Raúl Padilla desde su juventud, y que eventualmente le arrebató a Álvaro Ramírez Ladewig y la FEG el control de la Universidad de Guadalajara, encontraron en la película clásica de Francis Ford Coppola, *El Padrino*, por aquellos años de los setenta, el arquetipo de muchas de las prácticas políticas de esos adolescentes luchando por ascender los estribos del poder”.

5. Además del gran poder político implícito, interno y externo, del cacicazgo, es el gran enriquecimiento del exrector RPL como administrador, por decirlo eufemísticamente, de más de una docena de empresas parauniversitarias que reciben dinero presupuestado de la Universidad de Guadalajara, las cuales tuvieron un monto asignado de 575 millones de pesos para el 2021. El nombramiento formal, entre otros más, es presidente honorífico del Comité Técnico del Centro Cultural Universitario (CCU), que alberga al auditorio Telmex, y del Consejo de Administración del Corporativo de Empresas Universitarias. Por ejemplo, el periódico Mural publicó un reportaje en el que indicó que la institución educativa pagó un total de ocho millones 312 mil 224 pesos para el desarrollo de la Bienal Mario Vargas Llosa de este año (2021), del cual hubo un uso desconocido de cinco de esos más de ocho millones; es “solamente la punta del iceberg” de una trama financiera para destinar recursos públicos a 16 empresas universitarias manejadas por Padilla López. La UdeG tiene un Corporativo de Empresas

“También proveía al PRI de cuadros. El presidente de la FEG se convertía automáticamente en diputado federal, y esa candidatura era en Jalisco tan intocable como la de un dirigente de la CNC o de la CTM. El bloque Universidad-FEG recibió, de los años cincuenta a los ochenta, 27 posiciones de representación popular.

“A cambio respaldó al gobierno en ocasiones difíciles, como por ejemplo después de la matanza del 2 de octubre. Fue, en suma, un grupo de poder y de presión local en un sistema controlado por el PRI. “La FEG rebasó siempre, con mucho, el ámbito de una agrupación estudiantil a partir de su situación de botín de las disputas entre dos familias políticas locales: las de los exgobernadores José Guadalupe Zuno y Margarito Ramírez (aquel ferrocarrilero que le salvó la vida a Obregón en abril de 1920, cuando era perseguido por los carrancistas).

“Margarito fue el padre de los Ramírez Ladewig, quienes ganaron la partida a los Zuno y se quedaron con la FEG, en cuya fundación ambas familias habían participado.

“Como respuesta, los Zuno auspiciaron la formación del Frente Estudiantil Revolucionario (FER), que aglutinó a muchos jóvenes de izquierda radical que más tarde se incorporaron a la guerrilla. Los enfrentamientos entre las huestes de la FEG y el FER fueron intensos en los años sesenta y setenta”.

Universitarias, y su existencia se pretende justificar como Entidades productivas para la Generación de Recursos. Entre ellas están, por ejemplo, el Centro Cultural Universitario (CCU), Feria Internacional del Libro, Uniterra, Hoteles Villa Montecarlo y Villa Primavera, Club Deportivo UdeG, Calle 2 Belenes, Operadora de Servicios Integrales, Auditorio Telmex, Editorial Universitaria. Leones Negros de la UdeG (Club de Fútbol), Teatro Diana, Proulex (Programa Universitario de Lenguas Extranjeras), etcétera. El uso irregular de los recursos generados por estas empresas ha sido documentado de manera profesional por el periodista y analista político Pedro Mellado, quien se ha distinguido por ser uno de los críticos más constantes al cacicazgo.⁴⁴

Uniterra

es una Inmobiliaria Universitaria, es la empresa responsable de proponer, desarrollar, gestionar y ejecutar proyectos institucionales que aseguren el uso óptimo de los inmuebles propiedad de la UdeG, así como contribuir en la conformación de un mercado inmobiliario transparente, profesional, eficiente y competitivo. También posee la capacidad de llevar a cabo proyectos con dependencias públicas de los tres niveles de Gobierno con base en la Ley de Obra Pública que permite que se desarrollen dichos proyectos entre entidades públicas. Actualmente ofrece a los trabajadores académicos y administrativos de la Universidad de Guadalajara una excelente opción de vivienda en el desarrollo habitacional 'Los Frutos' ubicado en Huentitán, dentro de la ciudad de Guadalajara.

Es decir, la universidad también se dedica a tener su propia empresa inmobiliaria-constructora; probablemente sea la única institución educativa superior pública en el mundo, cuando menos en México, que tiene una inmobiliaria, algo totalmente surrealista dentro del mundo universitario. Ciertamente proyectos como el Centro Cultural Universitario (CCU) en realidad son proyectos inmobiliarios porque se pretende edificar edificios habitacionales y hotelería de lujo, algo muy absurdo: "En sus edificios se integran

el entretenimiento y el comercio en un distrito urbano, logrando un estilo de vida incomparable"⁴⁵.

La difusión cultural es un disfraz del mercantilismo empresarial: El grupo de poder a manos del exrector fomenta el negocio del espectáculo (Auditorio Telmex, Teatro Diana, Calle 2 Belenes, entre otros). El *showbusiness* de alfombra roja, dejando la difusión cultural universitaria como telón de fondo. Como dice Juan José Doñán, escritor y académico:

No es función de la Universidad organizar eventos de la farándula, entretenimiento comercial desechable y que desgraciadamente buena parte de ese dinero de la Universidad se ha destinado a eso, como se dedica a otras cosas banales. La falta de transparencia en el manejo del presupuesto de la Universidad de Guadalajara es otro punto negro. La única auditoría que se ha hecho a la UdeG en el año 2000 correspondiente a la cuenta pública de 1998 permitió descubrir que las autoridades universitarias mentían cuando decían que las empresas parauniversitarias como la Feria Internacional del Libro eran autofinanciables. La figura de Raúl Padilla representa un caciquismo que encarna lo peor del viejo sistema político mexicano que tiene todos sus vicios y casi ninguna de sus virtudes"⁴⁶.

La mayoría de los estudiantes no pueden pagar los precios de los boletos de acceso a los espectáculos —comerciales, en su mayoría— de estos recintos "culturales". La Feria Internacional del Libro (FIL), al igual que el Festival Internacional de Cine en Guadalajara (FICG), son eventos de oropel, de mero relumbrón, pero que dejan muy buenos dividendos y relaciones políticas. En esta universidad, para el grupo de poder tiene más importancia política el *showbusiness* que la academia. Lo primero deja ganancias inmediatas y lo segundo es intangible. Existe la cultura empresarial del espectáculo, pero no la cultura académica. En la FIL, por ejemplo, la pobreza editorial de la UdeG es visible comparada con otras universidades públicas del país. La autocrítica y los diagnósticos objetivos sobre la realidad jalisciense casi no existen en la UdeG, empezando porque muchos de sus maestros e investigadores no cuestionan públicamente su propio entorno; de hecho, no existe pensamiento crítico en las aulas y espacios escolares porque la

⁴⁴ Raúl Padilla maneja el presupuesto de la UdeG, mientras la universidad pelea por recursos Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Qz7LX1Cc7Yw>

Cacique de UdeG, a dos fuegos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D6VwmFltqvYA>

El cacique, la UdeG y sus dos partidos políticos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ziduG1DAm5M>

⁴⁵ Recuperado de <https://periodistasunidos.com.mx/2021/11/la-fil-negocio-y-escaparate-para-la-derecha-ilustrada/> <https://www.udg.mx/es/servicios/empresas> <https://www.milenio.com/opinion/jaime-barrera-rodriguez/radar/empresas-universitarias-en-la-mira> <https://centrocultural.org.mx/>

⁴⁶ Recuperado de <https://concienciapublica.com.mx/pdf/files/2010/Edici%C3%B3n%20047.pdf>

precaria cultura política universitaria es resultado de una cultura corporativa que adormece las ideas y pensamientos de los estudiantes y maestros.

IV. Alternativas democráticas posibles a la crisis

El modelo político vigente en la Universidad de Guadalajara está incontrovertiblemente agotado, pues contribuye al deterioro institucional. Son múltiples y diversas las debilidades y fortalezas de la institución, como plurales los temas a abordar, discutir y diagnosticar, pero es innegable su profunda crisis generalizada. Por todo ello, es necesario replantearse la función social de esta universidad y poner a debate abierto y democrático las posibles alternativas de su desarrollo inmediato.

¿Cuál es la misión social de la universidad? ¿Cómo superar esta crisis universitaria? ¿Qué universidad quiere la comunidad y la sociedad? Proponemos una Reforma Universitaria profundamente democrática para, a su vez, realizar una reforma académica sustancial. Una reforma universitaria integral contemplaría necesariamente la modificación de la Ley Orgánica, que incorpore las figuras de plebiscito y/o referéndum para la remoción del rector o de cualquier funcionario universitario. De igual manera es necesaria la creación de la figura democrática para defender los derechos legítimos de los sectores de la comunidad universitaria. Es imprescindible una auténtica auditoría para empezar a resolver los graves problemas de manejo discrecional y detener el desvío de fondos financieros para fines aviesos y totalmente ajenos a las tareas sustantivas universitarias y sus prioridades académicas.

Es urgente la intervención de la Auditoría Superior de la Federación y del Gobierno Federal –de la Unidad de Inteligencia Financiera– para resolver este problema; es necesario dismantelar los sindicatos “blancos” patronales y crear sindicatos autónomos, democráticos y combativos; crear un movimiento estudiantil representativo e independiente y hacer del Consejo General Universitario una verdadera asamblea representativa democrática, sin tutelajes

corporativos internos ni externos; además, un incremento importante del presupuesto debería ir directamente a la mejora salarial del personal académico y administrativo como justicia y para elevar la calidad académica institucional.

El principio esperanza (Ernst Bloch) se constituye como algo vital para poder renovar aquellas instituciones necesarias a la transformación radical de la cosa pública y, por ende, de lo social. Como bien señala Luis Enrique Alonso: “Es fundamental, para enmarcar la situación universitaria, referirse necesariamente al problema de la crisis de lo público. Si algo puede caracterizar la actual situación de la Universidad es porque traduce, en una versión corregida y aumentada, la política socioeconómica conservadora que arma nuestro modelo social. Por ello es necesario reflexionar sobre qué tipo de universidad pública se está construyendo –o quizás destruyendo– de manera visible e invisible ante nuestros ojos”⁴⁷.

La universidad debe someterse a debate abierto y democrático. Nuestras universidades pueden y deben contribuir a los necesarios procesos democráticos estatales y nacionales, a condición de su propia democratización. Una transformación de fondo para tener una universidad democrática es deseable y posible a condición de que sea realizada por un esfuerzo colectivo, unitario, de la propia comunidad universitaria para beneficio de la sociedad. Bien lo dice Daniel Bensaid: “Contra los imperativos mercantiles y los controles burocráticos, las fuerzas críticas en el seno de la universidad deberían intentar ligarse con todos los núcleos de producción de conocimiento: movimientos sociales, sociedades, clubs, editores, librerías independientes, para cooperar a la reconfiguración de un espacio público laminado por el horror económico de la lógica neoliberal”⁴⁸.

⁴⁷ Alonso, L. E. (julio-agosto 1997). *Universidad pública, no tan pública*. Foro Universitario de Izquierdas de Madrid, en *El viejo topo*, número 109, Barcelona.

⁴⁸ Bensaid, D. *Entre imposiciones mercantiles y utopía académica ¿Defender la Universidad?* Recuperado de <https://vientosur.info/defender-la-universidad/>

Libros Temáticos de El Cotidiano



Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



EDICIONES
EÓN

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

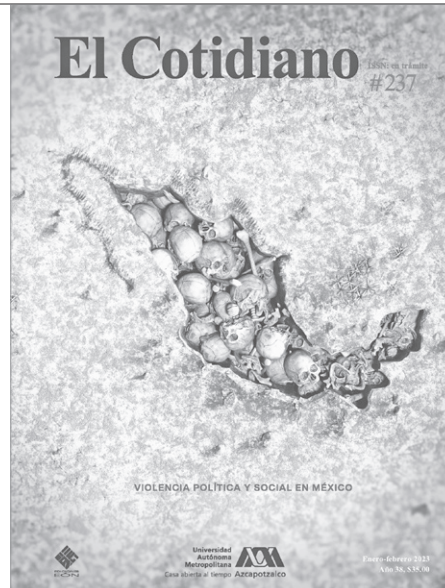
EL Cotidiano

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 _____