

Los textos reunidos en *de las aulas a las calles* abordan los más frescos episodios de las luchas de los trabajadores de la educación (de febrero de 1989 al mismo mes de 1990), pero también acuden a las raíces inmediatas (el surgimiento de la Coordinadora Nacional, las batallas de los maestros del sur) y a los orígenes (los maestros del cardenismo y la educación socialista, el Movimiento Revolucionario del Magisterio de 1956-60). Mediante este recuento, muestran los detalles de la resistencia, el sabor de las derrotas y los triunfos, las transfiguraciones del sindicalismo oficial, la capacidad de aprendizaje de los trabajadores y la vuelta a los errores.

Las páginas de este libro pasan del testimonio en estado puro a la crónica colorida, del reportaje minucioso a la entrevista puntualizadora y de ahí, a la reconstrucción histórica que devela los hilos de una red que si bien surge de las esperanzas gremiales, trasciende ese estrecho marco y alcanza a la sociedad entera.

Los textos que forman *de las aulas a las calles* fueron escritos por investigadores universitarios, periodistas profesionales, reporteros sindicales o militantes de la CNTE. El abanico posee, no obstante, un punto común nada desdeñable: todos los autores, desde trincheras distintas, tienen al menos una década haciendo suya la lucha de los maestros. Sus trabajos dejan ver, por lo demás, que en el empeño de seguir escribiendo sobre los maestros, los anima la idea resumida por Carlos Monsiváis en el texto que abre este libro: "Con todo, aún hay sitio para el optimismo. Si el radicalismo escénico aún persiste, incapaz de extraer conclusiones de las derrotas y de los rechazos de la opinión pública, son mayoría los maestros convencidos de la banalidad del espíritu apocalíptico y de la necesidad de un desarrollo integral, en lo político, lo educativo, lo cultural".

de las aulas a las calles

de las aulas a las calles

Prólogo de
Carlos Monsiváis



PUEBLO

INFORMACION
OBRERA

Susan Street
La Quemada 442-A5
Colonia Vertiz, Narvarte
Mexico 03600, D. F.

A los trabajadores del INAH:
Siempre combativos, siempre solidarios

de las aulas a las calles

A los profesores
Ortega y Othón
de maneras distintas
han hecho de su vida un combate perma-
nente por la causa del magisterio demo-
crático.

Juan Luis Campos, Arturo Cano, Luis Hernández, Francisco
Pérez Arce, Carlos Rojo, Gisela Salinas, Susan Street, Paco Ig-
nacio Taibo II, Rosa Elvira Vargas, Pilar Vázquez.

PUEBLO



México, 1990

a las calles de las aulas

Juan Luis Campos, Arturo Cano, Luis Hernández, Francisco
Pérez Arce, Carlos Rojo, Gisela Salinas, Susan Street, Paco Ig-
nacio Taibo II, Rosa Elvira Vargas, Pilar Vázquez.

Información Obrera/ Equipo Pueblo México, 1990

Editores: Gisela Salinas - Arturo Cano
Portada: Rogelio Naranjo

Información Obrera
Víctor Hugo 168-401
Colonia Portales C.P. 03300

Equipo Pueblo
Francisco Field Jurado 51
Colonia Independencia C.P. 03630
Tels. 539 00 15 y 539 00 55

Estante

Fuente abierta

A los trabajadores del INAH:
Siempre combativos, siempre solidarios

El magisterio y la modernidad
(p. 11)

Caja de los recuerdos

A los profesores
Rubelio Fernández, Jesús Ortega y Othón
Salazar porque desde trincheras distintas
han hecho de su vida un combate perma-
nente por la causa del magisterio demo-
crático.

En la memoria de los sesenta
(p. 41)

En el corazón del charriismo: la lucha
de la sección IX entre 1979 y 1981

(p. 45)

Victor

Una carta, un compromiso

(p. 33)

Gises de colores

Juan Luis Campos

Quemar a los charros

(p. 59)

Los maestros han dado su lección

(p. 61)

La nación de los maestros

(p. 67)

Rosa Elvira Vargas y Carlos Rojo

Tres congresos de los de antes

(p. 73)

Paco Ignacio Taibo II

La forma en que a veces la patria deposita su destino

(p. 79)

PUEBLO

El "juicio" a quienes aceptaron estar en el comité nacional queda postergado: insistirán sin duda algunas corrientes de la Coordinadora, aunque lo que está en juego es una nueva estrategia de la CNTE para los próximos años.

Por lo pronto, hay asuntos urgentes en la agenda: la liberación de los maestros presos en Chiapas, los asesinatos impunes de maestros oaxaqueños, la difícil convivencia en las secciones donde se comparte la dirección, la elaboración de un pliego de demandas que rearticule al movimiento nacional.

En el próximo congreso de la CNTE, sin embargo, habrá un punto medular: la inminente puesta en marcha de un proceso de descentralización -ahora sí- acelerado y que tiende a pulverizar al sindicato.

Los profes de la CNTE ven en la descentralización el peligro de un retroceso sensible en la democratización del sindicato, la amenaza de estar sujetos a gobernadores autoritarios y el seguro fortalecimiento de los cacicazgos regionales vanguardistas, estados enteros como feudos impenetrables.

Elba Esther Gordillo se mostró dura

-Seguiremos siendo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación- proclamó en Tepic.

Pronto se verá si no se queda corta también en este punto clave de su discurso.

Pero igualmente si la Coordinadora ha podido entender el cambio de terreno y es capaz de oponer un proyecto viable frente al nuevo corporativismo. (Enero, 1990).

Proyecto educativo alternativo

Susan Sireci

Cuaderno de avance programático

Mucho de lo escrito sobre el movimiento magisterial ha sido un largo proceso histórico constitutivo de nuevos contenidos educativos para las relaciones sociales del sistema educativo nacional. Asimismo, la fuerza del movimiento de masas magisterial no hubiera sido tal sin procesos simultáneos de análisis y discusión, de consulta y consenso, de razonamiento y autocritica, de denuncia y propuesta, de relievear y acciones de procesos educativos que se amaron entre las bases y los dirigentes, entre los maestros de una escuela, entre los representantes de escuelas a nivel de delegación sindical, etc. Aún después del paro, muchos maestros siguen haciendo relaciones con padres de familia, no sólo solicitando y agudizando su solidaridad, sino planteando cuestiones tan importantes para la existencia social de la escuela como son los derechos de los participantes a decidir en aspectos educativos y pedagógicos en su mantenimiento. Al interior de este movimiento nacional, entonces, se vive y se revaloriza la educación de maneras particulares, alimentadas por prácticas sociales desarrolladas en luchas por la democracia sindical.

El "juicio" a quienes aceptaron estar en el comité nacional queda pendiente: insistirán sin duda algunas corrientes de la Coordinadora, aunque lo que está en juego es una nueva estrategia de la CNTE para los próximos años.

Por lo pronto, hay asuntos urgentes en la agenda: la liberación de los maestros presos en Chiapas, los asesinatos impunes de maestros oaxaqueños, la difícil convivencia en las secciones donde se comparte la dirección, la elaboración de un pliego de demandas que rearticule al movimiento nacional.

En el próximo congreso de la CNTE, sin embargo, habrá un punto modular: la inminente puesta en marcha de un proceso de descentralización, ahora sí, acelerado y que tienda a pulverizar al sindicato.

Los profesores de la CNTE ven en la descentralización el peligro de un retroceso sensible en la democratización del sindicato, la amenaza de estar sujetos a gobernadores autoritarios y el seguro fortalecimiento de los gobernadores autoritarios.

Elisa Esther González, secretaria general de la CNTE, declaró: "Seguiremos defendiendo los intereses de los maestros de la Educación", proclamó en Tepic.

Pronto se verá si no se queda corta también en este punto clave de su discurso.

Puro igualmente si la Coordinadora ha podido entender el cambio de terreno y es capaz de oponer un proyecto viable frente al nuevo corporativismo. (Enero, 1990).

El "juicio" a quienes aceptaron estar en el comité nacional queda pendiente: insistirán sin duda algunas corrientes de la Coordinadora, aunque lo que está en juego es una nueva estrategia de la CNTE para los próximos años.

Como resultado del proceso de democratización sindical

Proyecto educativo alternativo

Susan Street

Mucho de lo escrito sobre el movimiento magisterial ha sido visto desde la óptica de la crisis y sus repercusiones en el nivel de vida de los profesores. Sin desconocer la importancia de ello, conviene resaltar que las demandas económicas y sindicales formuladas por los maestros en su paro de abril y mayo no hubieran sido posibles si no fuera por un largo proceso histórico constitutivo de nuevos contenidos *educativos* para las relaciones sociales del sistema educativo nacional. Asimismo, la fuerza del movimiento de masas magisterial no hubiera sido tal sin procesos simultáneos de análisis y discusión, de consulta y consenso, de razonamiento y autocritica, de denuncia y propuesta, de reflexión y acción -en fin, de procesos educativos- que se armaron entre las bases y sus dirigentes, entre los maestros de una escuela, entre los representantes de escuelas a nivel delegación sindical, etc. Aún después del paro, muchos maestros siguen intercambiando opiniones con padres de familia, no sólo solicitando y agradeciendo su solidaridad, sino planteando cuestiones tan importantes para la existencia social de la escuela como son los derechos de los participantes a decidir en aspectos educativos (y no únicamente en su mantenimiento). Al interior de este movimiento nacional, entonces, se vive y se revalora la educación de maneras particulares, alimentadas por prácticas sociales construidas en luchas por la democracia sindical.

Producto de una década de experiencia, las prácticas democráticas de los maestros de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) se sustentan en valores, saberes y consensos educativos que se articulan en lo que podría llamarse un proyecto educativo alternativo. Vale la pena destacar aquí el significado de sólo una parte de este proyecto emergente: las transformaciones en el ámbito escolar en los estados de Oaxaca y Chiapas, donde la democracia ha sido duramente defendida en las Secciones 22 y 7 del SNTE.

Como resultado del proceso de democratización sindical en esas entidades, se ha modificado el carácter social de la escuela al quitar la verticalidad y arbitrariedad de las directivas escolares (administrativas y sindicales) -el charrismo como sistema de control ha sido destruido- al fortalecer la horizontalidad de las relaciones entre maestros y padres de familia. La unidad en las acciones de maestros y padres se ha profundizado en torno a objetivos negociados y al entendimiento compartido de que las autoridades no resuelven los problemas. Esto supera así el viejo esquema jerárquico de los padres como sostén económico de una escuela concebida como inmueble gubernamental. La escuela democrática ha sido convertida en un espacio importante para una *toma de decisiones* colectiva cada vez más relevante al quehacer del maestro y a los intereses de los padres de familia. En este nuevo sitio comunitario la evaluación y gestación de *valores* pesa más que la adopción de roles institucionales preestablecidos.

Si por "chiapanizar" se quiere hacer entender (con toda su carga ideológica negativa) "politizar" la educación, justo es decir que ha sido precisamente a través de la agudización de los conflictos entre *todos* los actores que se ha llegado a abordar lo educativo. Los conflictos surgen cuando la SEP niega su propia legalidad no reconociendo los acuerdos con los sindicalistas democráticos, cuando Vanguardia mete a sus agentes en las escuelas sin respetar "el derecho", y cuando los maestros se movilizan ante violaciones de su normatividad democrática. En Chiapas y Oaxaca, el terreno de lucha rebasa el ámbito burocrático-sindical para situar en un nuevo centro pedagógico-político a los padres de familia organizándose en torno a una

pregunta novedosa: "¿quién es la verdadera autoridad educativa"?

El movimiento ha enseñado la importancia de las consignas "hay que trabajar la relación con la comunidad" y "hay que llegar a los padres" para gestar formas de solidaridad. Poco a poco esta política se ha ido materializando en organizaciones propias de los padres y en instancias conjuntas, como los comités, asambleas y consejos. Por ejemplo, "Los Laguitos" de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, comenzó como un plantón de padres de familia en protesta por la invasión de su escuela por vanguardistas en 1985. Los padres constituyeron el plantón en "Asamblea Permanente" (con guardias y comisiones) y después en "Consejo Democrático de Padres de Familia" hasta tener fuerza suficiente para recuperar la escuela. Durante un mes y desde la resistencia, los padres y maestros solidarios debatieron el autoritarismo del director de la escuela, el papel pasivo del tradicional comité de padres, la conducta de los maestros tanto vanguardistas como democráticos y las acciones de la Sección 7. En general, plantearon la necesidad de asumir un rol más directivo en las actividades de su escuela (que deseaban que fuera más autosuficiente y productiva) con el fin de unir más estrechamente escuela y comunidad.

Los planteamientos educativo-políticos inherentes a la escuela como valor y convertida en campo de batalla con los padres de familia como objeto de lucha -a la vez que luchadores ellos también- fueron evidenciados por los maestros de la CNTE en la Sección 7 del SNTE en Chiapas al levantar su paro la primavera de 1987. En ese entonces, como los maestros democráticos de ahora, reiteraron continuamente su compromiso con los padres para reponer las clases. Dicho compromiso, cuyo contenido es histórico y está coyunturalmente significado, ha sido gestor de iniciativas para el proyecto educativo alternativo. Veamos.

Madre de familia: "Como nos interesa la preparación de nuestros hijos, nos preguntamos, ¿qué autoridad tiene la SEP para amenazarnos con no reconocer los estudios de este año escolar?"

Maestro: "Después de nuestro paro de dos meses, estamos

trabajando duro para reponer las clases. Estamos empeñados en cumplir los requisitos para que se gradúen sus hijos, ustedes saben que no citamos a asambleas delegacionales entre semana para no perder clases. Pero es la SEP en alianza con Vanguardia que, con su política de 'no podemos', no resuelve los problemas de los maestros democráticos".

Padre de familia: "La situación en mi escuela es insostenible: la SEP está pagando a los maestros vanguardistas cuando no están trabajando, y no pagan a los democráticos quienes sí están trabajando a pasos forzados para concluir el programa escolar, no obstante el rechazo oficial a otorgar los certificados. Aprendimos de esto que los maestros democráticos no gozan de la protección de las autoridades como los vanguardistas. No nos queda otra más que tomar partido".

Maestra: "Ni nos reconocen, mucho menos nos protegen. Como miembros de la sección sindical legalmente constituida, esa conquista nos ha sido rebatida en los hechos y ahora nuestra lucha es por lograr soluciones a los problemas y conflictos provocados por la incompetencia y las agresiones de las autoridades. Por esta cerrazón, todo lo que hacemos debe tener el aval de los padres; procuramos siempre andar con el expediente y con un padre de familia representante. Maestros y padres compartimos los problemas y canalizamos su resolución 'bajo presión', lo que ahora implica la movilización conjunta. Nuestra unión es la única manera de salir adelante".

Madre: "Es cierto que de no existir los conflictos -y que conste que en muchas escuelas, fuimos los padres los que empujamos a los maestros a salir en el paro de febrero- estaríamos como antes, sin conciencia y sin organización. Y ahora tenemos más información y vamos viendo cómo es el sistema. Nos damos cuenta del maltrato de las autoridades, estamos saboreando los sinsabores del gobierno".

Padre: "Las autoridades creen que la escuela es suya, pero la escuela es de nosotros..."

Maestro: "Ustedes son los que deciden en la vida escolar; tienen derecho a decir qué tipo de educación quieren. Nosotros siempre procuramos exponer abiertamente nuestros puntos de vista porque creemos que la pedagogía debe ser democrática.

Ya tenemos casos donde los alumnos rechazan el autoritarismo de los maestros. Esto es un gran avance. Esta exigencia hacia nosotros la debemos entender porque a fin de cuentas los maestros somos padres".

Madre: "Los padres de familia de mi escuela queremos tener ahí a gente decente: exigimos destituir al director porque apoya al maestro vanguardista que violó a una alumna. No nos gustan las mentiras; exigimos respeto, que nos escuchen con respeto".

Maestra: "Todos luchamos, pues, por el respeto a nuestras decisiones, para que la normatividad democrática se aplique plenamente a la escuela y por la educación de nuestros hijos".

Este intercambio construido de interacciones reales pretende ejemplificar algunas características del proyecto educativo alternativo en proceso de construcción desde fines de los años setenta por los maestros democráticos chiapanecos. Uno de los ejes centrales en los procesos reconstructivos de valores es la validación institucional de los estudios, la cual ahora es entendida como un derecho. Los padres se unen al preocuparse por la continuidad escolar de sus hijos. Dicho interés implica solidaridad con los maestros porque los padres ven que, no obstante su compromiso y su trabajo, los maestros sufren la represión administrativa. Esta "negociación" de intereses donde cada actor asume y reformula las demandas del otro llevó a crear y articular organizaciones de padres y maestros. Al definir la exigencia social por la validación de los estudios como una bandera política, padres y maestros se movilizaron para sacar acuerdos de las autoridades. La acción política los llevó a apropiarse de la escuela como un ámbito de incidencia conjunta. A esto se refiere el rechazo a la corrupción, el deseo de gente "decente", el cuestionamiento pedagógico, la capacidad de indignación y la demanda del respeto al derecho democrático. Estos son los valores por los que pelearon los maestros en su movimiento, los mismos que reaparecen en coyunturas específicas bajo formas nuevas de lograr consensos sociales. Así, para los maestros, "reponer las clases" es vivido como un compromiso con los niños que implica tiempo y esfuerzo, pero también en este caso tiene un componente político al constituir

FE DE ERRATAS

En la página 198 falta el siguiente texto:

...un sustento clasista para esta nueva fuerza social: la unidad en la acción. Tanto maestros como padres están aprendiendo que las luchas sindicales-políticas contienen planteamientos educativos importantes para luchas futuras, como sugiere lo dicho por un padre de familia: "Si antes no sabíamos ni discutir la realidad, ahora estamos organizados para defender la educación de nuestros hijos".

Tanto en Oaxaca como en Chiapas, la escuela va cediendo su rol asignado desde arriba y de la esfera estatal para constituirse en valor apropiado y transformado desde abajo y desde el ámbito de la sociedad civil. Dicho cambio fue posible porque los maestros dieron vida a instancias organizativas concretas (estatutarias y no-estatutarias) para que sea el maestro de base el que defina y ejerza las normas y reglas de los sistemas de promoción, cambios y distribución de prestaciones. Es por esta óptica del maestro como *sujeto* en definir la normatividad, su aplicación y evaluación del quehacer institucional que sus prácticas sindicales proponen y experimentan una racionalidad dialógica y verdaderamente participativa para el centro de trabajo.

La escuela, entonces, es revelada como campo de batalla, eso sí, pero también como escenario que estructura más que una transmisión de conocimientos predefinidos, una imbricación de capacidades autogestivas. De aquí que los fundamentos del proyecto educativo alternativo están en la democratización entendida como la recomposición de las fuerzas sociales ya que se propone un nuevo estándar de acción responsable y una nueva manera de asumir los valores fundamentales de equidad, justicia y dignidad.

La dimensión educativa de la acción política: el movimiento magisterial chiapaneco

Susan Street

*A la memoria de Celso Wenceslao López Díaz
cuyo asesinato queda impune*

En muchos sentidos y contextos, hablar del origen y trayectoria de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) exige invariablemente una referencia a los orígenes del movimiento magisterial chiapaneco y un reconocimiento a los maestros por haber sabido generalizar sus luchas e impregnarlas con la intencionalidad democrática. Pero desde aquel entonces los maestros han seguido luchando y sus luchas han producido una larga y rica historia sobre cómo vivieron la democracia sindical y sobre cómo defendieron su movimiento. Esta historia, enriquecida por sus múltiples y a veces contradictorias versiones, de alguna manera ha sido devuelta a las acciones realizadas por los maestros. Siendo esta experiencia asimilada una especie de "compás", ha contribuido a la continuidad del movimiento. En este trabajo revisamos muy sintéticamente esta dialéctica de refle-

xión-acción a lo largo de una década de vida democrática con el afán de contribuir a que esa historia se siga escribiendo. Nuestra óptica para semejante tarea privilegia una de las capacidades reproductivas de todo movimiento: "la dimensión educativa de la acción política".¹

Con el fin de que nuestra labor interpretativa sea clara, tomaremos algunos conceptos de los campos académicos de "movimientos sociales" y de "educación popular"². Es poco lo que se sabe sobre los movimientos, en parte porque hay más estudios de casos que desarrollo teórico (Calderón, 1986). Como organización popular, un movimiento de masas ofrece una especificidad que consiste en orientarse hacia la construcción de una hegemonía política e ideológica al interior de relaciones sociales determinadas. Esto requiere demandas reivindicativas, seguir estrategias contestatarias, desarrollar un proyecto popular propio y constituirse en sujeto histórico (Coraggio, 1985).

Un movimiento de esta naturaleza se identifica por tres características: 1) se tiende cada vez más intensamente hacia el conflicto abierto; 2) se hacen reinterpretaciones de la realidad social; 3) se dan procesos de reapropiación de capacidades humanas anteriormente enajenadas. Los puntos segundo y tercero se refieren a la creación de nuevo conocimiento sobre el mismo movimiento, esto es, sobre sus prácticas al interior (Foss y Larkin, 1986).

Es precisamente esta generación de conocimiento la que queremos entender aquí, por lo que pasamos al campo de la educación popular, desde donde se viene preguntando ¿cómo los movimientos y las organizaciones populares generan el conocimiento en su camino hacia la hegemonía? (Torres, 1988). Los autores de esta literatura nos dicen que el conocimiento es generado en la dinámica de reflexión sobre la práctica (García Huidobro, 1982; Fals Borda, 1985). Oscar Jara (1981) lo expresa con más precisión: las organizaciones de clase y los movimientos integran el conocimiento en su proceso permanente de teorización sobre sus prácticas; esta teorización está íntimamente ligada a su proceso organizativo.

Para Jara, lo educativo no se refiere al proceso pedagógico

en sí, sino a *acciones de lucha*. No se enfoca en la concientización como tal, sino en la acción política, entendida como la expresión material del ejercicio del poder. Entonces, la acción política contempla la acción educativa como un proceso de creación y recreación de conocimientos. De aquí que el conocimiento nunca se desliga de la acción política; el conocimiento no existe separado de la práctica.

Según Fals Borda (1981), la acumulación del conocimiento pasa por tres fases: 1) las prácticas sociales plantean problemas; 2) se elaboran teorías sobre los problemas basadas en las experiencias y 3) se aplican las teorías y la experimentación en las prácticas sociales (ahora modificadas). Planteamos aquí que los movimientos sobreviven en parte gracias a estos procesos educativos inherentes en sus acciones políticas.

En este trabajo queremos proponer una lectura del movimiento democrático chiapaneco con base en estos conceptos.

Desarrollamos muy brevemente una periodización del movimiento siguiendo la pregunta de: ¿cómo se generó el conocimiento en la construcción de su hegemonía? Para ello tratamos de identificar la dinámica básica de las acciones políticas de cada periodo que nos llevará a formular algunas hipótesis sobre la teorización de las prácticas. Las citas de los maestros deben leerse con cuidado pues expresan mejor que nada las ideas en este trabajo.

Hablamos de cuatro periodos porque pudimos distinguir cuatro procesos predominantes de generación de conocimientos que fueron retroalimentando el movimiento (ver el cuadro sintético). Decir que fueron cuatro no es tan importante ni tampoco nombrar el tipo de conocimiento. Creemos que el caso de Chiapas demuestra que los movimientos requieren diferentes maneras de generar conocimiento en distintos momentos y que para reproducirse como movimiento, se desarrollan las acciones políticas con mayor potencialidad educativa. También, los grupos peleando por definir las acciones están proponiendo una teorización particular de la práctica del movimiento. (El conocimiento también es construido a través de la lucha por el poder). Esta manera de abordar un movimiento permite formular preguntas que nos ayudan a analizar cómo aumentar el

poder del movimiento o cómo fortalecerlo en esa hegemonía que va construyendo.

Por ejemplo, sin la legitimación que el movimiento chiapaneco da a *múltiples* historias (1983-1985), ¿hubiera sido más difícil abrirse al conocimiento "negociado" en la siguiente etapa? Si el conocimiento generado (1981-1983) no hubiera sido "pragmático" ¿se hubiera perdido la gran calidad moral de los sentimientos despertados al nacer el movimiento? (calidad basada en la recuperación de capacidades humanas).

El análisis que realizamos aquí es necesariamente exploratorio, preliminar y muy esquemático. Por condiciones de espacio, no podemos fundamentar adecuadamente todas las afirmaciones, y haría falta detallar mucho más las acciones políticas y relacionarlas con las estrategias y tácticas del movimiento en sus coyunturas clave³. Finalmente, este trabajo es un producto de una década de investigación sobre el sistema educativo mexicano y de casi cinco años de diálogo con los maestros chiapanecos⁴.

Origen. Periodo 1: 1979-1980

Un dirigente estatal dijo en 1983:

"El Consejo Central de Lucha (CCL) es la representación estatal, es el órgano político de dirección, de representación democrática. Pero a nivel delegacional sentíamos que el movimiento estaba suelto, no tenía ninguna concreción ni teórica ni práctica. Los comités delegacionales carecían de capacidad política para dirigir el movimiento en sus partes y ante esto nos dimos cuenta de la necesidad de crear los Consejos Municipales de Lucha (CML)... Que la gente participara desde su misma escuela conociendo cuáles eran las iniciativas de la delegación, de la sección, cuál era la situación concreta en que vivía el país, que lo analizara, lo reflexionara, que emitiera sus juicios y ya en el consejo municipal se recogían estas inquietudes y se traían al CCL... Desde ahí construimos el poder de las bases" (EPA 14).⁵

Un dirigente regional de la Coordinadora de la Costa dijo, también en 1983:

"Estas instancias organizativas (las delegacionales) nos hicieron sentir que era necesario ir mejorando porque había la necesidad de estar en constante comunicación, en constante relación; se hablaba del intenso brigadeo, de la intensa información para que las bases no fueran a caer en la campaña de confusión que Vanguardia Revolucionaria estaba desatando, porque aquí se trataba de una lucha por el poder, la lucha por el cambio de vida sindical. Es cierto, el objetivo principal era el descongelamiento del sobresueldo... la lucha por una demanda económica en ese momento ya se estaba convirtiendo en una lucha política" (EPJ 5).

La dinámica básica de las acciones políticas fue una dialéctica entre la generalización de las demandas en torno al descongelamiento del sobresueldo y el proceso organizativo del CCL y de los CML. Acciones en torno a la depuración de agentes sindicales y administrativos, la creación de instancias organizativas originales representativas de la base y sus respectivas relaciones, la formación de nuevos líderes y la politización de los maestros de base, por nombrar sólo algunas, definieron el movimiento como un sujeto *democratizador*. Los órganos de representación fueron tales no sólo porque fueron constituidos por la base, sino también porque, como dijo el primer maestro, "la gente estaba participando, analizando, reflexionando y emitiendo sus juicios desde sus escuelas".⁶

Y si la gente estaba participando era porque su salario diario de 350 pesos sólo alcanzaba para un kilo de carne y nada más, pues las rentas, los alimentos, todo, había sido encarecido por la inflación petrolera y porque "...el maestro está clasificado en la clase media, es un trabajador que tiene un sueldo no acorde a su situación familiar y a su medio convenido en donde se desarrolla, a sus necesidades..." (EPB1)

En este periodo se genera conocimiento sobre la novedosa existencia de un movimiento de masas: 15,000 maestros fuera de sus aulas. La movilización y la organización son tomadas por todos como un instrumento para *conocerse a sí mismos*. A través de este instrumento los maestros aprendieron que el conflicto, la confrontación y la contestación -eso fue la implicación de "recuperar la voz"- son legítimos y necesarios medios

de expresión colectiva y de lucha política. Las acciones generaron información sobre los deseos, las creencias, los temores, las necesidades y las apatías de los maestros de grupo, todo lo que sería el impulso hacia un rechazo activo de sus condiciones materiales de vida y hacia una esperanza para un futuro mejor.

La base pudo apropiarse de este nuevo instrumento por la permanente dialéctica entre los órganos directivos y los "juicios" de los maestros de base. Lo que el primer maestro definió como una falta de "concreción teórica y práctica" en el nivel delegacional, ocasionando un vacío en la dirección del movimiento, fue solucionada (de distintas formas en las delegaciones) mediante la creación de nuevas instancias organizativas que concentraron información y diagnósticos para la movilización.

Lo que sugiere el maestro de la Costa es que no bastaba la instancia concreta ni tampoco hacer que los maestros opinaran y tomaran posición, sino que se necesitaban también relaciones nuevas. La actividad del brigadeo tuvo su impacto en la politización de los maestros, pero este maestro está señalando que además jugó otro papel. El brigadista estableció una relación horizontal que sirvió como una acción unificadora en la gestión de una nueva identidad colectiva, pues a partir de ahora el maestro siempre estaría ligado a su movimiento democrático.

Consolidación. Periodo 2: 1981-1983

Un dirigente del Comité Ejecutivo Seccional (CES) dijo en 1986: "Lo que pasa es que hubo una especie de salto entre la base y la normatividad y los dirigentes teníamos un compromiso moral de seguir a la base pero no sabíamos cómo hacer el vínculo y tuvimos que innovar y esto se puso a prueba con los cambios de zona a zona. Entre nosotros los dirigentes, sabíamos como todo mundo que estaban mal los cambios que hacían la SEP y Vanguardia... todo maestro sabía esto. Así que lo más seguro era hacer criterios objetivos... En las asambleas detectamos las necesidades de la base, y para todo esto, lo que era claro era que el maestro quería que se respetara su derecho; esto es el prin-

cipio de todo, ahora cómo lograrlo, eso era nuestro problema. O sea, tuvimos que asumir la cosa técnica, del cómo, entonces lo que nos dio la base fue esa voluntad suya por hacer todo por derecho. Esa voluntad nos fue comunicada una y otra vez por los líderes y los maestros mismos... Hemos cambiado los procedimientos para hacerlos más justos" (SSZ3).

Un dirigente estatal dijo en 1983: "En muchos casos diferentes utilizamos distinta táctica aún cuando el método general haya sido movilización-negociación; para diferentes casos hay aspectos especiales. Por decir, cuando estamos frente a una petición de carácter laboral ante la Delegación General de la SEP tenemos la experiencia de que enfrentarnos a un funcionario menor implica no movilizar a todas las fuerzas; de acuerdo a la petición hay que movilizar, también el grado de fuerzas, o sea, cada petición deber ir acompañada de una fuerza atrás que avale la petición... Cuando hay que sacar a un coordinador regional de la FSTSE porque nos está lastimando, movilizamos a una región; cuando hay que sacar un charro de una escuela, hay que movilizar a la escuela; cuando se trata de un aumento salarial hay que movilizarnos con nuestro sindicato, con otras organizaciones que también requieren de esa fuerza. Esto la gente lo tiene muy claro y también va unido su lenguaje a la petición concreta... Claro que el charismo también ha avanzado con las experiencias que nosotros hemos asimilado" (EPA 23, 24).

La dinámica básica de las acciones políticas fue la creación de una ideología, esto es, de una propuesta para desarrollar la identidad colectiva que ya había manifestado el movimiento. Esta ideología surge de una interpretación de "lo que exigía la base" y de cierta sistematización de estrategias y tácticas realizadas por el grupo dominante en la dirección del movimiento (que desde marzo de 1981 se instala legalmente en el CES). (7). Este periodo se caracteriza entonces por la institucionalización de la relación dirigentes-base según dos principios (en tensión) del movimiento: los dirigentes informan y proponen y la base decide. Esta relación se plasma en gran actividad organizacional de ajuste entre lo estatutario y lo no-estatutario.

Las demandas del movimiento son traducidas a necesida-

des de gestoría al son de una interpretación de cómo respetar las decisiones de la base. "La base decide" es declarado y asumido como el valor máximo del movimiento; en este periodo dicha consigna se hace práctica sindical democrática.

La generación del conocimiento en esta etapa deja de tener un carácter confrontacional, pues la interpretación dominante de la legalidad hizo que la movilización adquiriera un nuevo sentido: servir como punto de presión ante las autoridades en beneficio de todos los maestros. Más que medio de autoconocimiento, la movilización fue diseñada en la experiencia como un mecanismo para generar conocimiento sobre *el otro*.

En este periodo, se generó una gran cantidad de información *pública* sobre la coherencia entre las necesidades de la base, el mejoramiento de instancias organizativas democráticas y la gestoría misma. (Para comprobar esto, basta ver la producción oficial de la Sección 7 en estos tres años, ver *Germen, El Inquieto*, y otros informes). Mediante esta producción ideológico-organizativo-política, se empezó a formalizar este nuevo conocimiento, dándole un nombre clave que da justo crédito a la intervención de los maestros en las reglas de su sistema de promoción profesional (y no sólo en su aplicación): la normatividad democrática. Se sistematizó cómo llevar la normatividad democrática en la práctica, con cuáles criterios, reglas, pasos, procedimientos y sanciones. Se socializó un compendio de todos los derechos de los maestros. En fin, las prácticas cargadas de esta ideología del derecho definieron los espacios que cada maestro ya reclamaba como suyos.

El dirigente del CES en la primera cita sugiere que la normatividad democrática fue producto de una relación especial entre dirigentes y base: un intercambio del "compromiso moral de seguir a la base" y de la "voluntad por hacer todo por derecho". "Compromiso" y "voluntad" son dos actitudes ante la existencia del movimiento y comparten un conocimiento en común: "sabíamos como todo mundo que estaban mal los cambios... todo maestro sabía esto". Este dirigente precisa el principio ineludible de la memoria colectiva del movimiento: "era claro que el maestro quería que se respetara su derecho".

En este proceso de aprehensión y de transformación opera-

tiva o "técnica" de las necesidades en conocimientos, sobresalen *valores* tales como "ser moral", la capacidad de comprometerse, el respeto al otro, el bien, lo objetivo y lo justo, valores que desde estos momentos formaron el entendimiento social de ese compromiso y de esa voluntad de los maestros. De aquí que la normatividad formalizada en este periodo no se reduzca a una serie de normas, en realidad se alimenta de conocimiento apropiado como una *moralidad*.

El maestro de la segunda cita relata todo un proceso de ensayo y error -provocado porque la SEP no cumplía lo que la legalidad de la Sección 7 exigía- para sacar adelante los acuerdos y convenios con los funcionarios y para resolver los problemas y trámites de los maestros. El principio de correspondencia entre la fuerza y la petición y la capacidad de movilización "según la situación" fueron aprendizajes producidos en las relaciones cotidianas con funcionarios y charros resentidos en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo. Este maestro ve importante captar información sobre el funcionamiento jerárquico y burocrático del aparato estatal ya que conocer una racionalidad muy diferente a la democrática era necesario para analizar los alcances del quehacer sindical.

Son notables también sus expresiones de "las experiencias que nosotros hemos asimilado" y "la gente lo tiene muy claro" (hasta modifica su lenguaje según la petición) porque son un indicador del consenso construido a través de la experiencia gestora del movimiento en este periodo. Así, el movimiento invade toda una sección sindical, y todavía sigue muy *en movimiento*, aprendiendo de las experiencias, asumiéndolas como consignas y modificaciones necesarias, y sensible a ciertas reglas del juego impuestas desde el aparato estatal.

Divisiones. Periodo 3: 1983-1985

Un dirigente del CES dijo en julio de 1986:

"Desde 1982-1983 se empiezan a dar las primeras inconformidades con el manejo político del movimiento. Yo creo que esto sucedió porque el movimiento empezó a rebasar lo gremialista y a ampliarse hacia otros sectores, como tiene que ser. Y

entonces, algunos dijeron que se estaba desviando el movimiento, al ver que se comenzaba esta ampliación con acciones campesinas... también se dio por divergencias entre los dirigentes del grupo dominante" (SSB3).

Otro dirigente del CES dijo ese mismo mes: "(Para entender cómo es hegemonizada la dirección del movimiento por un grupo) la experiencia de masas es fundamental... Lo primero que hace uno de los líderes es ganar cuadros... cooptar a varios cuadros medios... y hacer reuniones de cuadros, formando como una cadena que tiene repercusión en todo el estado y expande su control a través de los cuadros". (SSA4).

Otro dirigente del CES dijo en esas mismas fechas: "...para entender cómo un grupo se hace hegemónico hay que ver cómo la gente se va comprometiendo con ellos, compromiso a través de las relaciones cotidianas. Esto contrasta con el entrar en relación por ideología, por cierta posición... Es importante decir que ellos no formaron cuadros realmente, formaron redes de 'comprometidos' (al estilo de Vanguardia) pero sin realmente prepararlos" (SSG1).

La dinámica básica de las acciones políticas de esta etapa fue el cuestionamiento de la línea política dominante y nuevas tomas de posición frente al quehacer del "nuevo sindicalismo". Se dio una lucha cada vez más intensa por asignarle al movimiento, a la transformación colectiva, nuevos significados y contenidos según distintas posiciones políticas. Un documento titulado "Tiempos Nuevos del Movimiento Magisterial Chiapaneco", distribuido en Asamblea Estatal en junio de 1983, contribuyó a que grupos de maestros que habían visualizado una manera distinta de entender el poder del movimiento y del camino a seguir manifestaran abiertamente sus ideas. En "Tiempos Nuevos" los principales dirigentes del CES manejaron la tesis de que el movimiento se había convertido en una sola línea política, la correspondiente a la base:

"...han sido las experiencias directas como movimiento magisterial, los análisis, discusiones y decisiones en las instancias colectivas que han creado la lucha, las acciones de la base y los resultados, lo que ha generado ya una línea político-

ideológica sindical, misma que es sostenida e impulsada principalmente por el actual Comité Ejecutivo Seccional y la Asamblea Estatal de Representantes Sindicales de la Sección 7 y que ha respondido al interés mayoritario de las bases..." (p. 6).

Nuevas organizaciones y alianzas políticas surgieron por conflictos en torno a esta concepción de la naturaleza del sujeto que era el movimiento. Se rechazaba que un grupo político pudiera primero negarse como tal y en seguida apropiarse para sí la ecuación del sentir de la base con una línea político-ideológica. A partir del debate ideológico al interior del liderazgo, que después pasaría a la base, se desarrollaron posiciones distintas que criticaban cada aspecto del "manejo político, como por ejemplo, el concepto restringido de lo político, las restricciones a una verdadera lucha ideológica, el equivocado concepto del enemigo, la distorsión de la movilización como forma de lucha, la verdadera pérdida de los órganos representativos de la base, y la falta de una perspectiva de clase."⁸

La generación del conocimiento de esta etapa se debió fundamentalmente a los conflictos gestados a partir, primero, del cuestionamiento de la manera dominante de llevar los asuntos sindicales y, segundo, de la lucha política desatada en torno a todas las subsiguientes acciones. En este periodo, entonces, los maestros empezaron a diferenciarse según diversas concepciones de sus prácticas. La nueva variedad de perspectivas empujó a la toma de posición frente a todos los sucesos sin excepción, generando no un conocimiento sino varios, no una historia sino varias. La renovación (desde el primer periodo) de la confrontación de las ideas y (ahora) la creación de las posiciones llevó a múltiples reelaboraciones de la historia del movimiento a la vez que nuevas acciones comenzaron a plantearse en función de estas reinterpretaciones sobre cómo reproducir su fuerza.⁹

Lo dicho por dos de los maestros citados pone en entredicho el papel de la formación de cuadros en la consolidación de la dirección del movimiento. Este pequeño ejemplo de versiones contradictorias insinúa sólo un momento en lo que fue y sigue siendo todo un proceso de reinterpretación de los principales hechos y características del movimiento. En este periodo

los maestros aprendieron que el conocimiento necesario en este trabajo arduo de "reescribir" la verdad del movimiento siempre tiene un trasfondo que es la lucha por el poder.

Defensa. Periodo 4: 1985-1989

Un dirigente del CES dijo en 1986:

"Como que los funcionarios aprenden que el movimiento se da en ciclos; saben que ahora es difícil que nos movilizemos... Aprenden también qué esperar con ciertos tipos de lucha y por lo tanto cómo anticiparlo y debilitarlo, lo que nos fuerza a innovar siempre. Esto lo llamo 'domesticación de la autoridad', cómo se adentran en lo nuestro; aprenden a no dar pretextos al movilizarnos. Y entonces lo que se da aquí es una cierta negociación de la represión ya que cada quien está midiendo al otro. Continuamente estamos viendo cómo romper eso de la domesticación. Cuando el mismo método no causa el mismo efecto, no sirve..." (SSJJ6).

Un grupo representativo de padres de familia y maestros de 22 escuelas de la región centro, escribió en un pliego petitorio a la SEP en noviembre de 1986 lo siguiente:

"Considerando... que tenemos conocimiento de que la USED no ha sido imparcial en la aplicación de sus reglamentos a los trabajadores de la educación; que la destitución e imposición de autoridades educativas medias han provocado intranquilidad entre profesores y padres de familia de algunas escuelas y creado incertidumbre en otras; que es sumamente necesario que nuestros hijos tengan una educación más completa (pero que)... esto no es posible sin la totalidad de los libros de texto; que hace falta calidad en la enseñanza que se imparte, debido a que la SEP no programa cursos... que tiende a mejorar la educación de los niños..." (No pasarán, No.2, diciembre, 1986).

Un padre de familia de la escuela "Los Laguitos" en Tuxtla Gutiérrez dijo en 1986:

"Algunos maestros democráticos estaban comportándose como padres antidemocráticos, una inconsistencia que algo se ha quitado con nuestra lucha (por rescatar su escuela del

control de los vanguardistas) pues cuestionamos a los maestros si no están cumpliendo y les hacemos ver que ellos también son padres de familia" (SSL4).

La dinámica básica de las acciones políticas fue la organización para enfrentar batallas múltiples provenientes de ataques externos de Vanguardia y de la SEP y frente a una lucha interna por el poder cada vez más enraizada y contradictoria. La negativa de la SEP (desde 1985 como política general y desde antes de manera coyuntural) de avalar los acuerdos y negociaciones hechos con la Sección 7¹⁰ conjuntamente con sus intentos por subvertir la operación cotidiana de esa normatividad al apoyar a vanguardistas en las escuelas injustificadamente, fueron esfuerzos por impedir una penetración mayor de la influencia democrática en el aparato de la SEP. Se trataba definitivamente de un Estado más unido en su propósito de destruir al movimiento.

Las arbitrariedades de autoridades y vanguardistas en concertación se convirtieron en los casos cuya resolución pelearon maestros, padres de familia y alumnos: remoción injustificada de maestros de sus escuelas, contratación unilateral de personal "sin el perfil requerido", ubicación en lugares preferenciales a quienes tenían menor antigüedad, asignación de plazas unilateralmente, sostenimiento y reinstalación de personal con cargos comprobados en su contra, maestros "puestos a disposición" de la SEP por participar en marchas y mítines, invasión de escuelas operando normalmente para imponer personal "en masa", ceses y suspensión de sueldos a los que defienden sus derechos.

Con el paro de actividades del magisterio democrático a partir del 19 de febrero de 1987, estos conflictos fabricados desde arriba se multiplicaron, pues cada escuela requirió de una defensa activa por parte de padres, alumnos y maestros. La toma de escuelas, el control de las guardias, el rechazo al personal impuesto no permitiendo su presencia en las escuelas, la formulación de pliegos y la documentación de los problemas constituyeron parte de este proceso de lucha que los fueron fortaleciendo en su toma de posición conjunta. Se empezaron también a articular sistemas de asambleas y consejos de padres

y de alumnos con las instancias democráticas reforzadas con la recreación de los CCL.

La generación del conocimiento se dio a través de la movilización para la defensa del movimiento. La especificidad del nuevo conocimiento es que es un saber compartido -construido a través de negociaciones, no siempre libres del conflicto- que promueve relaciones horizontales entre maestros y padres de familia y entre trabajadores. Para los grupos que entienden el movimiento como la acción-hacia-la-nueva-hegemonía, es un conocimiento que vuelve los vínculos de clase cada vez más importantes para el movimiento. Como previó un dirigente de una Coordinadora Regional a mediados de 1985, "la vinculación, las alianzas y trabajo con padres de familia es el único medio que puede dar la continuidad del movimiento en Chiapas... Es indispensable que se elaboren proyectos concretos con los padres de familia... ya que de esta manera se tendrá mayor compromiso con los padres" (SSV11).

Ante ataques al "corazón de la democracia", los maestros dirigieron sus acciones a defender la unidad del movimiento, que ahora interpretaron de un nuevo modo. Como se habían reconstituido las fuerzas sociales articuladas al sindicalismo democrático, el movimiento se redefinió como sujeto social. En esta etapa cada grupo político descubrió y analizó el significado de esta nueva identidad colectiva. No todos lo vieron como un signo positivo, ya que el arraigo del gremialismo se dejaba sentir. Pensarlo como la sobrevivencia política, como una estrategia innovativa o como una alianza necesaria fueron distintas interpretaciones al hecho de que las prácticas democráticas del magisterio se habían abierto a una nueva fuente de incidencias e intervenciones, a la vez que los principios del movimiento multiplicaron su vigencia social y política. Entonces, los maestros abordaron su movimiento con nuevos conocimientos sobre la estrategia y capacidad del Estado por expulsar la normatividad democrática del seno de su aparato. Y sobre una nueva estrategia global al interior del sindicato democrático por profundizar la definición clasista de éste.

Lo que dijo el dirigente del CES indica que los maestros identificaron un nuevo ingrediente en las agresiones más ar-

ticuladas del Estado: la capacidad de aprendizaje de los funcionarios y la consiguiente necesidad de "romper la domesticación" e "innovar siempre". Esta dialéctica permanente exigía una renovación constante de sus análisis de los otros actores a la vez que de las cambiantes condiciones de lucha. Sin ella, no hubieran abierto los ojos hacia su "aliado natural": los padres.

El documento de los representantes de escuelas ejemplifica un acuerdo discutido y negociado en que se manifestaron los intereses de los dos grupos. Tanto maestros como padres se apropiaron de estos intereses para redefinirlos desde una posición de demandas unitarias ante las autoridades. La elaboración de su nuevo conocimiento ahora compartido llevó a perfeccionar sus instancias organizativas y les abrió un espacio único de acción: constituirse en un vocero legitimado por maestros y padres en vez de por algún nombramiento oficial. Esta nueva práctica democrática sitúa la educación y la escuela en el terreno de la lucha por los derechos y por tanto como parte íntegra del conocimiento asimilado en esta etapa. Esta cita ilustra cómo los maestros "innovaron" sus métodos de lucha, en parte utilizando la normatividad democrática como paradigma para organizar mundos anteriormente percibidos como lejanos o extraños.

Por último, el padre de familia de "Los Laguitos" sugiere que parte de la generación del conocimiento en esta etapa pasó por el cuestionamiento del papel del maestro: maestro como padre, maestro como educador pero también como alumno; maestro como "hijo de campesino", maestro como trabajador. En esta etapa más que en las anteriores, el maestro democrático se ha puesto a sí mismo en tela de juicio, forzado a hacerlo por las capacidades autogestivas de los padres de familia -que el mismo ayudó a inspirar- y por la retirada del Estado patrón como su único benefactor. El movimiento había creado un nuevo papel que había que asumir: el maestro como sujeto que decide su propio destino.

Periodización	Definición de la etapa	Dinámica de las acciones políticas	Generación de conocimientos
1979-1980	Origen el maestro opina y actúa: "yo existo"	generalización de movilización y organización en función de demandas	apropiación colectiva de acción democratizadora como auto-aprendizaje
1981-1983	Consolidación la maestra tiene derecho a defender su derecho (conocimiento concientizador)	creación de una ideología traducción de consignas en prácticas democráticas	socialización de información sobre necesidades y soluciones formalización de la normatividad democrática.
1983-198	Divisiones el maestro aprende a optar por una historia (conocimiento pragmático)	multiplicación de posiciones políticas intensificación de la lucha por el poder	diversificación de identidades confrontación ideológica
1985-1989	Defensa la maestra estrecha manos con otros trabajadores (Conocimiento negociado)	profundización de la organización de padres de familia agudización del enfrentamiento al Estado	recomposición del sujeto apertura a nuevos significados

Una dimensión educativa del movimiento magisterial chiapaneco

CUADRO 1

CUADRO 2 Algunas acciones políticas en orden cronológico

Origen 1979-1980 abril, 1978 mayo-junio 1979 sept.-oct. - nov. 1979 feb.-mayo, 1980 mayo, julio, nov. 1980	lucha por plaza base y aumento salarial, Escuelas Agropecuarias primer paro en Estación Juárez 60 zonas paradas con demanda única de aumentar sobresueldos huelga estatal (180 delegaciones), 29 días toma de la Delegación del SEP paros y marchas por solución de problemas específicos 12,000 toman edificio sindical CCL sacó 250 cambios conforme al derecho plantón en D.F.; convenio con CEN, SNTE
Consolidación 1981-1983 marzo, 1981 marzo, 1982 marzo, 1983	Congreso Seccional (11 delegados vanguardistas; 196 democráticos) desaparece el CCL para indefinido con CNTE toma de delegación por retención de cheques cambios de comités delegacionales
Divisiones 1983-1985 sept.-nov. 1983 marzo, 1984 marzo, 1984 oct. 1984 feb.-marzo, 1985	división interna sobre participación de la 7 en Paro Cívico Nacional primera Asamblea Estatal conjunta entre Chiapas y Oaxaca Congreso Seccional (10 delegaciones vanguardistas; 254 democráticas) (se creó el Comité Estatal de Vanguardia Revolucionaria) movilizaciones en la región Costa en protesta por acciones vanguardistas movilización estatal -para indefinido, plantones, casi 100%- por demandas económicas y laborales; nuevas alianzas y nuevos fraccionamientos
Defensa 1985-1989 marzo, 1985 marzo, 1985 mayo, 1986 feb.-mayo, 1987 mayo, 1987 abril-mayo, 1989	Vanguardistas toman casi 100 escuelas; acciones democráticas por recuperarlas se crea Comité Democrático de Padres de Familia de Los Laguitos maestros presos en Cerro Hueco por participar en lucha de "maiceros" movilizaciones -para indefinido, plantones, caravana, campamento- por demandas múltiples imposición de comisión ejecutiva por CEN, SNTE; nuevas alianzas democráticas movilizaciones nacionales organizadas por CNTE; cae Jonguitud.

Notas

1. Esta frase es de Oscar Jara (1981). Es común también referirse a dicha capacidad como "memoria colectiva". Ver Rivera, 1982.
2. Para mayor profundidad con respecto a los movimientos, ver Fals Borda, et al, 1985; Camacho, 1985; León y Marván, 1983; Pease y Ballón, 1982; con respecto a la educación popular, ver Puiggrós, 1984; Guzmán, Vargas y Joseph, 1981; Torres, 1987 y Jara, 1984.
3. Para este tipo de análisis, ver Hernández, 1981; Salinas e Imaz, 1984; Pelaez, 1980, además de la producción de la Sección 7, citada más adelante.
4. Publicaciones que dan cuenta de esta investigación son: McGinn, Orozco y Street, 1983; Street, 1983 y 1984; específicamente sobre Chiapas ver Street, 1989 y 1987 a y b y artículos en *Excelsior*, 25 de marzo, 1 de abril, 10 de abril y 24 de junio de 1987. Entrevistas, observación participativa y análisis documental en distintos momentos, instancias y acciones de la Sección 7 sirvieron de tema para mi tesis doctoral, misma que publicará *Editorial Nueva Imagen* a mediados de 1990. Mi sincero agradecimiento a los maestros chiapanecos por su apertura y su comprensión.
5. Todas las citas llevan un código para proteger a los entrevistados. "EP" se refiere a entrevistas con dirigentes chiapanecos realizadas por Equipo Pueblo en 1983; "SS" se refiere a entrevistas realizadas por la autora en mayo y julio de 1986 y de febrero a junio de 1987.
6. Sobre los orígenes del movimiento, ver Equipo Pueblo, sin fecha y FMIN, 1981.
7. Esta sistematización es evidente en los documentos oficiales de la época, ver por ejemplo, "Brechas de unidad y lucha magisterial", 1982; "Movimiento magisterial chiapaneco, introducción: principios, tácticas, método, estrategia", septiembre, 1982; y después el planteamiento sería defendido en "Radiografías y diagnóstico de un proceso sindical; el movimiento magisterial chiapaneco", febrero, 1985 y "Un Antes; acerca del porqué de las contradicciones de esta etapa de lucha magisterial en Chiapas", abril, 1985.
8. Para los planteamientos críticos, ver por ejemplo, "Crítica y Análisis de Tiempos Nuevos y una alternativa proletaria para el magisterio chiapaneco", verano, 1983. Como ejemplo del proceso de "diversificación" o de "fraccionamiento", en 1981 existían tres grupos y en 1985 ya eran ocho. Dos ejes importantes de división fueron la relación con el gobierno (estatal y federal): colaboracionismo/opportunismo (arreglos antes de movilizaciones) contra, negociaciones según la fuerza movilizadora y las alianzas con otros sectores sociales: con trabajadores organizados por el Estado contra organizaciones independientes de masas. Optamos por dejar fuera de este trabajo los nombres y la descripción de los grupos políticos, considerando que, si bien esta información es fundamental para analizar el movimiento y forma parte de este análisis, explicitarla aquí tal vez violaría algunos entendimientos y reglas profesionales. (Para el tratamiento de los grupos en la CNTE en general, ver Hernández, 1982 y Salinas e Imaz, 1984).
9. La planeación del paro de actividades de febrero, 1985, ejemplifica los conflictos en donde se manifestaron las posiciones ya definidas de los grupos en torno a todos los aspectos de la acción política. Un grupo quería movilizarse sólo con los sindicatos federados (rechazando vinculación con el movimiento campesino independiente); otro grupo propuso hacer la acción con organizaciones de masas independientes y conjuntamente con los maestros oaxaqueños; y otros grupos querían posponer la movilización.
10. Documentos oficiales de la Sección 7 de esta etapa contienen fuertes denuncias de los "atropellos y agresiones" a la normatividad democrática. Ver por ejemplo,

"Consideraciones, Acuerdos y Tareas" (noviembre, 1986) donde aparece la siguiente denuncia de maestros indígenas: "(Las autoridades de la USED) ...pretenden romper con la estructura (los planes, programas, lineamientos y objetivos del nivel de Educación Bilingüe Bicultural), incluso desaparecer el nivel, a través de remoción de supervisores y jefes de supervisores para imponer a personas distintas a las de la etnia, personas que en el terreno profesional se han distinguido por actitudes corruptas, como el abuso de autoridad, el robo de cheques, las proposiciones indecorosas a compañeras para alcanzar ascensos, cambios y contrataciones; lo más grave es la forma como estas autoridades se sostienen. En algunos casos hasta utilizan la fuerza pública (policías, seguridad pública, etc.) en otros sólo represión administrativa..."

Referencias

- Calderón, Fernando, ed. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES ANTE LA CRISIS, Buenos Aires: Universidad de Naciones Unidas, 1986.
- Camacho M., Daniel. MOVIMIENTOS SOCIALES, ALGUNAS DISCUSIONES CONCEPTUALES, San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, 1985.
- Coraggio, José Luis. NICARAGUA, REVOLUCION Y DEMOCRACIA, México: Editorial Línea, 1985.
- Equipo Pueblo, "CNTE: Organización y democracia sindical", sin fecha.
- Fals Borda, Orlando. CONOCIMIENTO Y PODER POPULAR, México: Siglo XXI Editores y Punto de Lanza, 1985.
- Fals Borda, Orlando, et al. "Movimientos sociales y participación comunitaria", Lima: Centro Latinoamericano de Trabajo Social, (Nuevos Cuadernos CELATS, 7), 1985.
- Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN). "Chiapas: Testimonios de dirigentes del movimiento magisterial", abril de 1981.
- Foss, Daniel y Ralph Larkin, BEYOND REVOLUTION; A NEW THEORY OF SOCIAL MOVEMENTS, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1986.
- García Huidobro, J.E. LA RELACION EDUCATIVA EN PROYECTOS DE EDUCACION POPULAR, Santiago: CIDE, 1982.
- Guzmán, V., V. Vargas y J. Joseph. "Educación popular y nueva hegemonía," en CULTURA POPULAR, (Lima) No. 1, 1981.
- Hernández, Luis. "Las corrientes político sindicales dentro del SNTE," en INFORMACION OBRERA, No. 1, verano, 1982.
- Hernández, Luis ed. LAS LUCHAS MAGISTERIALES 1979-1981, México: Editorial Macehual, 1981.
- Jara, Oscar. LOS DESAFIOS DE LA EDUCACION POPULAR, San José: Alforja, 1984.
- Jara, Oscar. EDUCACION POPULAR: LA DIMENSION EDUCATIVA DE LA ACCION POLITICA, San José: Alforja y Ceaspa, 1981.
- León, Samuel e Ignacio Marván. "Movimientos sociales en México (1980-1983); "Panorama general y perspectivas", mimeo, 1983.
- McGinn, N., G. Orozco y S. Street. LA ASIGNACION DE RECURSOS ECONOMICOS EN LA EDUCACION PUBLICA EN MEXICO, México: Fundación Javier Barros Sierra y GEFE, 1983.
- Pease, Henry y Eduardo Ballón, "Límites y posibilidades de los movimientos populares: su impacto en el proceso político" en DIALOGO 2, 1982.
- Pelaez, Gerardo. INSURGENCIA MAGISTERIAL, México: EDISA, julio de 1980.
- Puiggrós, Adriana. "Discursos y tendencias en la educación popular latinoamericana"

cana", en NUEVA ANTROPOLOGIA, Vol. VI, No. 21, junio, 1983.
Rivera, Silvia. "Historia y conciencia en los movimientos populares del Tercer Mundo", en DIALOGO 2, 1982.
Salinas, Samuel e Imaz, Carlos. MAESTROS Y ESTADO; ESTUDIO DE LAS LUCHAS MAGISTERIALES 1979 A 1982, México: Editorial Línea, 1984.
Street, Susan. "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la SEP", en ESTUDIOS SOCIOLOGICOS, (Colegio de México), Vol. 1, No. 2, mayo-agosto, 1983.
"Cómo entender las luchas magisteriales recientes", en FORO UNIVERSITARIO (STUNAM). No. 74, enero de 1987a.
"Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la SEP", en PERFILES EDUCATIVOS (CISE), No. 7, octubre-diciembre, 1984.
"El magisterio democrático y el aparato burocrático del Estado: nuevas condiciones de lucha", en FORO UNIVERSITARIO, (STUNAM), en prensa.
"Vuelven los maestros chiapanecos", SIEMPRE! (Suplemento Cultural), No. 1301, 5 de marzo de 1987.
Torres, Rosa María. DISCURSO Y PRACTICA EN EDUCACION POPULAR, Quito: CIUDAD, 1988.
RECUPERAR LAS HISTORIAS DEL PUEBLO, Quito: CIUDAD, 1987.

La construcción social de la autonomía

Maestros y autogestión

Luis Hernández

Hechos

Desde septiembre de 1979, fecha del primer paro magisterial, hasta agosto de 1988 han pasado muchas cosas entre los maestros que pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La prensa nacional, en los momentos álgidos de la lucha, ha dado cuenta de algunas de sus transformaciones, pero sólo de algunas. El profundo cambio que se está operando en este gremio supera con mucho las pequeñas notas que dan cuenta de paros y manifestaciones, para sumirse de lleno en la gestación de los nuevos movimientos sociales que hoy anuncian un país distinto.

Más allá de la lucha sindical, de la conquista de la democracia o de aumentos salariales, estas transformaciones caminan en el terreno de la vinculación de los maestros con los sectores populares o, más específicamente, con los campesinos. Esta vinculación ha modificado ya sensiblemente la correlación de fuerzas en algunas regiones del país y ha propiciado la construcción de nuevas organizaciones campesinas o de luchas por demandas sentidas en diversos terrenos. Hoy, al igual que durante el cardenismo, se trata de una vinculación más o menos masiva y no de algunos cuadros, pero a diferencia de aquel en-

Estante

Puerta abierta

Carlos Monsiváis

El magisterio y la modernidad

(p. 11)

Caja de los recuerdos

Luis Hernández

Entre dos luchas: la experiencia de la insurgencia
magisterial a la luz del movimiento del 56-60

(p. 29)

En la década de los sesenta

(p. 41)

En el corazón del charrismo: la lucha
de la sección IX entre 1979 y 1981

(p. 45)

Víctor

Una carta, un compromiso

(p. 53)

Gises de colores

Juan Luis Campos

Quemar a los charros

(p. 59)

Los maestros han dado su lección

(p. 61)

La nación de los maestros

(p. 67)

Rosa Elvira Vargas y Carlos Rojo

Tres congresos de los de antes

(p. 73)

Paco Ignacio Taibo II

La forma en que a veces la patria deposita su destino

(p. 79)

Información Obrera Equipo Pueblo México, 1990

Editores: Gabriel Salinas - Arturo Cano

Portada: Rogelio Naranjo

Información Obrera

Víctor Hugo 101-401

Colonia Proletaria C.P. 03300

Equipo Pueblo

Francisco Villa Juizado 51

Colonia Independencia C.P. 03630

Tels. 339 00 15 y 339 00 55

- Francisco Pérez Arce**
La nueva insurgencia
(p. 85)
- Un sindicato, un cacique, una huelga
(p. 89)
- El paro ha terminado
(p. 95)
- Pilar Vázquez**
Negociar antes, durante y después de la movilización
(entrevista a Teodoro Palomino)
(p. 99)
- Luis Hernández**
Jaque al Rey
(p. 107)
- Del gambito de dama al jaque mate
(p. 123)
- De la coronación de la dama a los tiempos nuevos
(p. 133)
- Arturo Cano Blanco**
Un congreso sin condiciones lleno de condicionantes
(p. 143)
- Un congreso que esperó treinta años
(p. 151)
- Con todo respeto
(p. 171)

Cuaderno de avance programático

- Susan Street**
Proyecto educativo alternativo
(p. 191)
- La dimensión educativa de la acción política:
el movimiento magisterial chiapaneco
(p. 197)
- Luis Hernández**
La construcción social de la autonomía
(p. 217)
- Gisela Salinas**
Hacia un nuevo sentido de ser maestra
(p. 241)

El magisterio y la modernidad

Carlos Monsiváis

Puerta abierta

Prólogo de Carlos Monsiváis

En la campaña presidencial de 1988 se reafirma — con abundancia de pormenores — el papel premoderno de los profesores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en las elecciones, entre tablas gimnásticas, coros algo menos que majestuosos, algunos que no abundan en la literatura. El candidato Carlos Salinas de Gortari recibe el entrañable respaldo de Vanguardia Revolucionaria y su pristino Guía Moral y líder vitalicio Carlos Jonguitud Barrios, ex-gobernador de San Luis Potosí y aliado por excelencia del régimen. El candidato agradece y Jonguitud (candidato a senador), sonríe con placidez eclesiástica: ¿Quién lo contradice? El profesor y licenciado Jonguitud perfeccionó la estructura donde el sindicato domina, el secretario de Educación se irrita y pacta, el Presidente concede a quienes tanto le dan (el sometimiento incondicional) a cambio de tan poco (el poder sectorial); y en casi toda la República a quien le deben lealtad los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es al cacique, el belicoso representante de la degradación gremial. Encumbrado por métodos gangsteriles (homenaje a la técnica de sus predecesores inmediatos), elogiado sin límite por Echeverría, López Portillo, De la Madrid, y Salinas de Gortari, Jonguitud es, durante 18 años el amo del magisterio. Es suyo el sindicato más grande de América Latina, y son suyos los delegados y es suya la dinámica cor-