

Reformas y Ayotzinapa: percepciones y estrategias en la lucha magisterial (2012-2015)

Hugo Aboites Aguilar*

En este artículo se presenta un balance del movimiento magisterial de 2013 en México contra la llamada Reforma de la Educación, pero visto desde la perspectiva del 2015. El análisis intenta describir las percepciones con que el gobierno y el movimiento magisterial –cada uno por su cuenta– analizan las iniciativas del adversario y diseñan sus estrategias durante 2012 y 2014. A finales de este último año, el surgimiento del movimiento en torno a la exigencia de presentación de los 43 normalistas desaparecidos introduce un elemento radicalmente distinto en el *impasse* en que se encuentran trabados los adversarios en campo de la reforma y obliga a maestros y analistas a repensar, desde nuevos parámetros y lecciones, las perspectivas de la lucha magisterial.

Una mirada sobre el comienzo (2012)

Entre 2012 y 2015, la Reforma en la Educación ha sufrido un proceso de progresivas modificaciones, resultado de su interacción con el magisterio y con la realidad del sistema educativo nacional. Presentada inicialmente con rasgos firmes y convincentes y como parte de las modificaciones de fondo a la estructura que sustenta la nación

mexicana, la propuesta fue inicialmente recibida sin reacciones importantes. En efecto, el texto del documento llamado *Pacto por México*, presentado el 3 de diciembre de ese año, es de una tersura ejemplar. Se propone una reforma para responder

[a] los nuevos retos [de la educación, que] consisten en culminar esta expansión [de la matrícula], pero sobre todo en elevar la calidad de la educación de los mexicanos para prepararlos mejor como ciudadanos y como personas productivas. Para ello, se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales

y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (*Pacto por México*).

La cuestión del aumento de la calidad no llamó mucho la atención, pues desde el comienzo del sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988) había ganado fuerza el discurso

* Rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Profesor-Investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, con licencia.

que apelaba al binomio de, por un lado, el aumento de la cobertura y, por otro, la necesidad de mejorar la calidad. Aunque había sido objeto de cuestionamientos, tampoco la referencia al examen PISA de la OCDE era algo nuevo: ya se aplicaba desde una década atrás en medio de cuestionamientos, pero sin mayores resistencias o protestas. Lo único que podría haber llamado la atención a una mirada crítica eran las iniciativas concretas que se proponían para la renovación de la propuesta de calidad, pero en conjunto también éstas pasaron, en gran parte, desapercibidas. Sólo generaron alguna preocupación entre grupos muy reducidos de maestros propuestas como “consolidar el Sistema de Evaluación Educativa”, porque parecía anunciar el fortalecimiento de las muy cuestionadas pruebas como Enlace y las que aplica el Ceneval. También sembraba incertidumbre la idea de “crear el Servicio Profesional Docente”, pues hacía referencia a temas como la asignación de plazas, y lo mismo la propuesta de dar “autonomía de gestión a las escuelas” pues parecía implicar el involucramiento de los padres de familia en el sostenimiento de las escuelas. Pero estos temas aparecían intercalados —y hasta cierto punto ocultos— en una nube de otras iniciativas más aceptables, como mejorar la conectividad digital y aumentar la cobertura en educación media superior y superior.

La atención se centró además en el discurso que acompañaba la presentación de la propuesta de reforma. Autoridades de la SEP y diversos comentaristas en los medios afines a las posturas oficiales, en lugar de las iniciativas comenzaron a hablar de que el objetivo real de la reforma era quitarle poder al sindicato, “recuperar la rectoría del Estado” sobre la educación y regular o —como aparecía en los encabezados de algunos diarios— “meter al orden a los maestros”. Pero como esto se planteaba una y otra vez haciendo referencia a Elba Esther Gordillo —la líder perenne del corporativizado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)—, tampoco ésta, que aparecía como una batalla en las cúpulas, generó una preocupación generalizada en el gremio magisterial. El tono de la campaña, sin embargo, era fuertemente agresivo y, como apareció claro más tarde, era parte de un acuerdo para preparar a la población en general a interpretar cualquier protesta de los maestros como motivada por intereses ilegítimos.

Las cosas comenzaron a cambiar al interior del magisterio; no obstante, cuando se consideró el conjunto del planteamiento de la reforma, fue claro, primero, que aunque la educación era una línea más en un paquete de importantes

cambios constitucionales que se proponían (Energética, Fiscal, de Telecomunicaciones), con ella precisamente se abría el proceso, y además era acompañada por una campaña de descalificación, ya mencionada, contra los maestros. Segundo, se volvió evidente el apresuramiento gubernamental por aprobar la parte de la educación sin mayor reflexión: la iniciativa de reforma constitucional se presentó el 11 de diciembre 2012, y para el día 21 del mismo mes ya había sido aprobada por ambas Cámaras. Tercero, la reforma incluía únicamente los tres puntos que ya mencionábamos como claves (evaluación, Servicio Profesional Docente, autonomía de las escuelas), sin prácticamente ninguna referencia a las iniciativas más benévolas. Así, se mencionaba la cuestión de la evaluación (el llamado “Sistema”, que no era otra cosa que reforzar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE), la propuesta del Servicio Profesional Docente y el asunto de la autonomía de las escuelas.

Más que una reforma que conjugara elementos desde muy diversos flancos, con el objetivo general de elevar la calidad y la cobertura, la reforma comenzó a perfilarse como específicamente dirigida a ejercer un mayor control sobre los maestros a través de la evaluación y el Servicio Profesional Docente. Desde la manera como se configura la reforma constitucional misma, incluso otras iniciativas (como la de escuelas de tiempo completo, el censo de maestros, la educación inicial de los profesores) podían interpretarse y sacar a la luz significados más ominosos. Más que una reforma para mejorar la calidad, comenzaba a aparecer como una reforma que tenía como objetivo fundamental el magisterio.

Otro elemento que jugó un papel importante fue que en 2012 las condiciones eran muy distintas a las de 1992-1993, cuando se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y se llevó a cabo la reforma a la Ley General de Educación, que le dio respaldo legal. Veinte años más tarde, el nivel de conciencia y organización de los docentes es muy distinto. Esto no es gratuito, pues en aquel periodo hubo innumerables luchas y discusiones en el campo de la educación (especialmente durante 2006, cuando se manifestaron contra la Alianza por la Calidad de la Educación, ACE; en 2008, cuando pugnaron por una nueva educación y rechazaron la ACE; y en 2011, cuando pelearon contra la Evaluación Universal). De ahí que la estrategia de una presentación suave, una campaña dura contra los maestros y una aprobación relámpago no funcionaron como se esperaba. Se logró la aprobación, pero en un

clima inicial ya de profunda inconformidad y reacciones. La historia de esos veinte años (1992-2012) había dado lugar no sólo a nuevas generaciones de líderes y luchadores sociales avezados en la discusión y la resistencia, sino también había dado paso a avances cualitativos muy importantes en la percepción que los maestros disidentes o democráticos tienen sobre sí mismos y su coyuntura (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE).

En especial, la lucha de 2006-2008 contra la ACE, del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), hizo que los maestros vieran claramente que esa cadena de reformas venía a despojarlos del carácter profesional de su trabajo, para convertirlo en el quehacer de operadores, empleados sin mucho poder. Pero además, en 2008 se estableció claramente que la lucha ya no era sólo por “democracia y más salario” —como había sido la consigna desde 1979, cuando se formó la CNTE—, sino también por un proyecto educativo distinto al neoliberal de la OCDE y del Banco Mundial.

Lo anterior, unido al hecho de que la mayoría de los integrantes de la disidencia provenía y trabajaba en las zonas más pobres, campesinas e indígenas, en el campo y en la ciudad, le dio al proyecto un carácter muy fuerte, clasista y de reivindicación de los orígenes. Sobre todo cuando, ya en esos años, los proyectos educativos alternos al del Estado no eran meros discursos o propuestas en el papel, sino escuelas y comunidades concretas con años de experiencia.

Esta combinación de factores fue precisamente lo que hizo que la percepción de los maestros respecto a lo que estaba ocurriendo con ellos, con la educación y con el país, tuviera una serie de puntos de anclaje que no sólo consolidó su visión, sino que le dio a la lucha una dimensión mucho más amplia. La dotó, además, de una profundidad no vista hasta entonces. Lo comprueba todo un año de intensas manifestaciones, debates y análisis que ocurrieron en 2013.

Los cambios de percepción y estrategia durante un año de lucha: 2013

La estrategia gubernamental inicial para hacer pasar la reforma (como se decía, presentación melosa, campaña descalificatoria, aprobación apresurada) logró modificar la Constitución, pero perdió la batalla fundamental. Ese mismo “éxito” inicial hizo que resultara totalmente contraproducente a mediano plazo y para lo fundamental; es decir, para el manejo exitoso de la aprobación de las leyes secundarias.

El apresuramiento, en especial, generó una corriente de crítica que desbordó los círculos mismos del magisterio disidente. Analistas en los varios medios, académicos, grupos sociales y contingentes de maestros de secciones todavía sujetas al control de la cúpula hegemónica del SNTE comenzaron a mostrar sus inquietudes y a preocuparse por la reforma y sus contenidos, y se dieron a criticar abierta y crecientemente el proceso de virtual imposición y la falta de escucha que rodeó a la aprobación de la reforma. Esto permitió que la protesta adquiriera un dinamismo cada vez más autogenerado, pues en la medida en que las expresiones de crítica nacidas desde el magisterio eran retomadas por actores externos, éstas llenaban un espacio social comunicativo importante con una crítica distinta y luego retornaban al conflicto y al magisterio —al disidente, pero también al que hasta entonces no se movilizaba—, y por tratarse de actores externos, legitimaban y reforzaban los procesos de incorporación de nuevas secciones magisteriales a la protesta.

La campaña de descalificación, aunque siguió funcionando, también produjo un efecto semejante, pues sus exagerados e irracionales exabruptos de clara autoría oficial deslegitimaban la denostación que se hacía a la movilización, e incluso por momentos generaban reacciones de solidaridad con los maestros y crítica a los autores de la campaña de descalificación. De esta manera, al comenzar el año 2013 —enero y febrero—, el enfrentamiento comenzó a perfilarse con gran fuerza. Era claro que se avecinaba un conflicto de proporciones importantes. Esto lo confirmó ante la opinión pública y, de manera sumamente dramática, la rebelión que encabezaron en los primeros días de marzo los integrantes de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), que bloqueaban la autopista del Sol, México-Acapulco, durante horas y que luego fueron violentamente reprimidos por las fuerzas federales.

Estas primeras y fuertes manifestaciones atrajeron poderosamente la atención de los medios y el conflicto desbordó a la sociedad más amplia y descolocó profundamente a las autoridades que apenas unos meses antes estaban convencidas de que su estrategia inicial había funcionado y que había dejado pasmados a los opositores. Consideraban que mientras los maestros tenían sus largas e improductivas asambleas y sus foros de análisis y perspectivas, la reforma los rebasaría rápidamente y en cuestión de semanas sería un hecho irreversible. No valoraron lo suficiente el pode-

roso impulso que la presencia de académicos universitarios y maestros, los foros de análisis y sobre todo las masivas asambleas generarían a nivel nacional, con una fuerza que no podían obtener los actores oficiales (precisamente por no tener un contacto en foros y asambleas con maestros y padres de familia).

Tuvieron entonces que repensar la estrategia y, volteando las posiciones en la mesa, eran ellos –los de la parte oficial– los que con sus largas deliberaciones y cálculos quedaron inmóviles durante semanas tratando de configurar una nueva visión y estrategia para el movimiento. Mientras tanto, y bajo sus narices, crecía aún más la fuerza de la oposición. Finalmente decidieron lo que ya conocemos, pero demasiado tarde: proponer a los maestros opositores la realización de una serie de foros a lo largo y ancho del país, con el evidente propósito de mitigar y encauzar las fuerzas más orientadas a la acción directa y hacer aparecer la aprobación de las leyes secundarias como precedidas y, por tanto, legitimadas, por los debates regionales en que ellos mismos, se supone, participarían. Los foros se realizaron, pero a esas alturas de la dinámica de oposición no contribuyeron mucho a los objetivos gubernamentales, sino que –gracias a la deliberada y errada ausencia de funcionarios– se convirtieron en espacios de análisis y debate con los maestros de a pie, facilitados y legitimados por la convocatoria conjunta magisterio-autoridades.

Incluso, los foros vinieron a reforzar el proceso de construcción de argumentos y ampliaron considerablemente la visión de los dirigentes magisteriales y de los propios maestros y padres de familia. Eso permitió incluir perspectivas y demandas que no habían sido siquiera mencionadas anteriormente, porque aparecieron una a una las percepciones de los maestros de las montañas, de las comunidades apartadas, de la periferia de las ciudades. El movimiento se fortaleció con todo eso y pudo utilizar la ausencia de autoridades en los foros y el bagaje teórico-práctico adquirido para demandar el establecimiento de mesas donde se discutieran las propuestas para la reforma, pero ya desde una perspectiva sumamente crítica y desde una posición de fuerza.

Enfrentados con la posibilidad muy real de que las mesas de diálogo autoridades-magisterio se prolongaran indefinidamente –y, con eso, que los maestros consiguieran el objetivo de posponer indefinidamente las leyes secundarias–, las autoridades optaron por presentar las iniciativas de ley ante el Congreso, pero debieron hacerlas públicas,

y los textos sólo vinieron a dar más argumentos contra su aprobación. Cuestiones como la exclusión de los maestros en el Artículo 123 constitucional, el establecimiento de evaluaciones a partir de las cuales los profesores podrían ser despedidos o removidos de la docencia, la creación de siete causales más de despido, el hecho de que diversos grupos (maestros de escuelas privadas, autónomas) quedaban excluidos y otras similares vinieron a galvanizar aún más la resistencia.

Esto hizo que en las semanas en que finalmente se decidió aprobar las leyes, el movimiento estuviera en un momento de apogeo, con una enorme manifestación de fuerza, con cerca de 26 estados movilizados de una manera u otra, cierres en las fronteras al norte y sur del país y marchas en las capitales de los estados, gigantescas asambleas en Veracruz y otras entidades y la incorporación de nuevas secciones al movimiento, a pesar de no pertenecer a la CNTE. En la ciudad de México, el plantón en el Zócalo con miles de maestros; las nutridas marchas; el cerco a la SEP, a la Suprema Corte, al Palacio Nacional y ocasionalmente al aeropuerto, a la residencia oficial del Presidente y a la Bolsa de Valores concentró en la capital de la República las expresiones más intensas y duraderas de la movilización. Debió suspenderse la actividad del Congreso en su sede oficial y trasladarse a otros lugares. La aprobación de las leyes puede finalmente darse, pero en medio de una profunda deslegitimación de su contenido en el ámbito de la educación y del procedimiento con el que se llevó a cabo, en el ámbito social más amplio.

Una reforma estancada

Aunque algunos contingentes de maestros todavía permanecieron en la ciudad de México durante un buen tiempo, es claro que algunos meses después de la aprobación de las leyes se cerró la etapa más aguda y visible del conflicto. La prolongación de la protesta más allá de la puesta en vigor de las leyes se convirtió más bien en una demostración de fuerza que, queriéndolo o no, preparó el escenario político para el retorno a los lugares de origen. Con el regreso se abrió una nueva etapa y la continuación de la lucha se daría en nuevos términos. Los maestros retornaron a sus regiones y estados para luchar ahora en su propio territorio. En la mayoría de los estados no pueden impedir que se hagan ajustes a la normatividad local (leyes de educación estatales) a fin de cumplir con el mandato que establece la

nueva Ley del Servicio Profesional Docente en el sentido de “armonizar” la legislación laboral al nuevo marco federal, pero buscan todos los subterfugios legales y políticos para evitar su entrada plena en vigor.

En otros lugares –por ejemplo en Oaxaca con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), en Michoacán con las Escuelas Integrales y las Escuelas Altamiranistas en Guerrero– los maestros han podido oponer su propuesta de educación e incluso su propuesta de ley local (que, obviamente, presenta grandes diferencias respecto de las leyes secundarias) y la defienden denodadamente. Esto ha generado un mosaico nacional muy diverso en cuanto a grados de aplicación, y en algunas regiones del sur incluso un verdadero *impasse* en la penetración de la reforma. Como resultado, el gobierno federal, reconociendo en los hechos su incapacidad para impulsar que en todo el país se logre la adecuación, ha convocado, por una parte, a los gobernadores de los estados a reuniones donde se les conmina a impulsar en sus respectivos Congresos la aprobación de las modificaciones a su marco legal y, por otra, amenaza con interponer recursos ante la Suprema Corte de Justicia para obligar a los estados en falta.

Esta rebeldía es importante porque a nivel nacional genera excepciones que, con el solo hecho de que existan, fortalecen el clima de rechazo a la reforma y amplía sustancialmente el repertorio de rutas de resistencia que se pueden tomar en otras entidades. Otro ejemplo interesante es el de la capital del país, que aunque no es un estado soberano cuenta con una Asamblea Legislativa y un grado importante de independencia respecto del gobierno federal y tiene sus propias leyes (incluyendo de educación y las leyes que norman a las instituciones educativas propias). Éstas se pusieron en marcha a partir de movimientos estudiantiles a finales de los años noventa y están a cargo del gobierno del Distrito Federal. Entre ellas se encuentra la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (que se convirtió en autónoma en 2005) y, más relevante aún por su conexión con la Reforma Educativa, el sistema de escuelas de nivel preparatoria (para jóvenes de 15 a 18 años). En este sistema –público, gratuito, crítico y sin examen de selección para el ingreso– la contratación de profesores, su permanencia y condiciones de trabajo han estado normadas por esa ley y por la negociación bilateral entre los trabajadores organizados sindicalmente y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS).

Al principio de 2014, y de manera sorpresiva, sin que se aclararan de forma abierta las razones por las cuales se daba ese paso, se propuso desde la Asamblea Legislativa una serie de cambios en la ley que rige al IEMS. El propósito era llevar a cabo la armonización, pues la reforma impulsada por el gobierno federal incluye, además del preescolar, elemental y secundario, el nivel preparatorio. Un artículo de la propuesta (el número 35) muestra claramente la profundidad del cambio que tendría que hacerse para adecuarse al nuevo marco. La iniciativa de modificación dice, hablando de las preparatorias del Instituto mencionado, que

la incorporación, promoción, reconocimiento y permanencia del personal académico, incluido el personal técnico docente, deberá sujetarse a lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuyas disposiciones al respecto serán parte del estatuto orgánico del instituto (*Gaceta Parlamentaria ALDF*, 2014).

Esto representaba una sorpresa en el contexto del proyecto educativo del Distrito Federal, muy independiente y distinto al del resto del país y, sobre todo, totalmente opuesto a las iniciativas de cambios curriculares, de financiamiento e institucionales propuestos (e impuestos) sin pausa por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública federal (SEP).

Sólo este artículo citado representaba un cambio radical, pues los trabajadores académicos y técnicos, para efectos prácticos, dejaban de ser empleados del IEMS al ser transferidos al contexto establecido para la SEP federal. La Ley General del Servicio Profesional Docente, como se recordará, implica además un retroceso brutal en los derechos laborales, pues los maestros quedan fuera de la protección que comprende el Artículo 123 constitucional, que establece los términos de ingreso, promociones y permanencia para todos los trabajadores del país. Esto significa profundas restricciones a sus derechos como resultado de la Reforma Educativa.

Además, es una ley que incluye siete nuevas causales de despido; establece la posibilidad –en el Artículo 75– de procesos de investigación y sanción (“cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado considere que existen causas justificadas que ameriten la imposición de sanciones, lo hará del conocimiento del presunto infractor” para que éste intente defenderse). Además, la ley abre la posibilidad de perder el empleo o la asignación a tareas

docentes a partir de los resultados de las evaluaciones periódicas que en ella se establecen (*Decreto Ley General del Servicio Profesional Docente*, 2013). Evidentemente, todo esto hizo que se desatara de inmediato una fuerte protesta entre los académicos y técnicos del IEMS, quienes acudieron a manifestarse a las puertas de la Asamblea y lograron que, apresurados, los diputados promoventes se desdijeran de sus intenciones de someter la iniciativa de inmediato al pleno de la Asamblea para que votara los cambios a la ley del IEMS. Con esto se logró un triunfo muy importante para la movilización magisterial, aunque sin proponérselo, pues la lucha de los trabajadores del IEMS no se enmarcaba dentro de las protestas de la CNTE (por ser de nivel medio superior, mientras que las movilizaciones fueron protagonizadas sobre todo por profesores de nivel básico). El solo hecho de que en la capital económica y política del país no prosperara la armonización en una institución (y con eso se diera un fuerte golpe al eje central de la reforma: lo laboral) sentó un precedente importantísimo.

Con episodios de este tipo se mostró lo que ya se decía desde el comienzo de 2013: que se trataba de una reforma laboral-administrativa no orientada a resolver los graves problemas de la educación en un sistema enorme y anquilosado. Incluir el tema laboral generó un conflicto que contaminó y colocó en un segundo plano las otras propuestas y cualquier otra iniciativa de reforma que hubiera sido interesante discutir con los maestros y que, de darse un acuerdo, podría haber dinamizado en forma decisiva la educación mexicana. Por ejemplo, discutir y acordar los alcances que podrían darse a la autonomía escolar, las escuelas de tiempo completo, el uso escolar de las nuevas tecnologías, la formación inicial de los maestros, una evaluación de corte muy diferente y el aumento en la cobertura de nivel medio superior y superior. Estos aspectos, que eran parte del plan original de la reforma, ni siquiera se mencionaron durante todo el periodo de discusión a nivel nacional ni en las discusiones entre maestros, diputados y senadores, que tuvieron lugar en el verano de 2013, ya a punto de aprobarse las nuevas leyes, y ciertamente menos durante la atropellada aprobación del paquete legal. Este fue un error costosísimo para la educación mexicana, pues la insistencia obsesiva de “poner orden y controlar a los maestros” hizo que en ese punto convergieran todas las energías y experiencias del magisterio, y no para un fin más productivo como reformar a fondo los cientos de miles de escuelas.

Los objetivos de cualquier reforma que se impulsa por la vía legal (que, para empezar, no es necesariamente la mejor en el caso de la educación) son, primero, lograr que se acepte legalmente por las fuerzas políticas en todo el país; segundo, lograr que su cumplimiento se convierta en norma aceptada y que se vuelva parte de la normalidad cotidiana y –lo más importante– que en efecto contribuya de manera decisiva a darle a la educación un nuevo dinamismo. Esto último es precisamente lo trascendental, pues la aceptación y el cumplimiento burocrático modifican la burocracia en torno al proceso educativo, pero poco inciden directamente en éste. Y, tratándose de reformas, no alcanzar los objetivos mínimos –como lograr que se aprueben en todo el país, como ha sido el caso– en realidad constituye una sonora derrota. Ciertamente, no se puede decir que ganó el movimiento (que exigía la derogación de la reforma constitucional y legal), pero lo más importante en un conflicto entre dos oponentes donde uno de ellos tiene fuerzas desproporcionadamente mayores que las del otro, es que el más débil consiga que el más fuerte no logre sus objetivos. En ese sentido, el movimiento impidió que triunfara el que tiene la fuerza y posee todos los recursos y el poder político y legal del Estado. Incluso, todos los amparos promovidos por los disidentes fueron rechazados.

Peor aún, con este episodio de reforma frustrada quedó claro que las autoridades ya no tienen, para el futuro inmediato y mediano, ni la voluntad ni la capacidad ni la visión para impulsar nuevas reformas de corte profundo en la educación. En el primer año efectivo del nuevo gobierno –2013– se agotó totalmente el bagaje de posibles reformas en la educación, porque si no fue posible hacerlo por sorpresa, en el primer año de gobierno –con el apoyo irrestricto de los tres principales partidos políticos y en un contexto donde una reforma en este terreno ha sido largamente esperada– es muy difícil pensar siquiera en una segunda oportunidad. Además, hay otro problema: los pocos avances que puede tener la reforma de 2013, en otro de los rubros (conectividad, autonomía, cobertura), ahora ya claramente dependen de que estén de acuerdo y trabajen en ese sentido las fuerzas opositoras que se construyeron en ese mismo año.

Todo lo anterior muestra que en 2015, a más de un año de concluida la fase más activa y visible del conflicto, existe en el país una fuerza social que no existía con tal presencia antes de la reforma. En dos terceras partes del país, más

de medio millón de maestros se alzaron contra la Reforma Laboral y sostuvieron, en territorio ajeno e inhóspito –la ciudad de México–, una lucha incansable por cerca de un año, y todo eso no se disipa en el aire. Queda ahí un acervo profundo de experiencia, de organización, de aprendizajes y de emociones que –como en otros eventos mexicanos, el 68, por ejemplo– pasan a formar parte no sólo de la historia, sino del marco de lo pensable y posible en el presente. Muchas cosas cambian y no volverán a ser iguales.

Ayotzinapa: el camino que se abre para el magisterio

El proceso de la lucha magisterial, que entró en una fase más local en 2014, a finales de ese año fue empujado con gran fuerza –especialmente la CETEG– a pronunciarse y a actuar con motivo de la desaparición de 43 normalistas a manos, primero, de fuerzas del Estado y luego de narcotraficantes. La movilización nacional que tuvo lugar hacia el final de 2014 en torno a Ayotzinapa despertó a muchos rincones sociales adormecidos o apáticos y generó un cuestionamiento profundo al gobierno federal, al del estado de Guerrero y al Estado mexicano. Pero también trajo muchas nuevas enseñanzas para la historia de movilizaciones sociales del país, entre ellas las del magisterio.

Creó, para empezar, un contraste muy importante. Visto desde 2015, hay una fuerte tentación de considerar la movilización magisterial como un movimiento estrictamente gremial. Esto no es del todo exacto, porque tuvo un importante y dinámico componente de movimiento social amplio, en tanto que se sumaron múltiples organizaciones y sectores populares, incluyendo a un nuevo protagonista hasta ahora remiso: los padres de familia que, junto con las comunidades, subrayaron la importancia política amplia de la jornada magisterial. Estaba además presente, de manera muy importante, la cuestión de la educación como crítica a lo actual y como la necesidad reconocida de una transformación. Esto influyó poderosamente en el acervo de argumentos y horizonte de la argumentación de los maestros. Lo laboral fue visto, sistemáticamente, desde una terraza mucho más integral y vinculada con los niños y jóvenes del país, lo cual atrajo a muchos padres de familia.

Sin embargo, la dirección, el objetivo, los ritmos y las etapas de la lucha fueron fijados por los maestros. Ade-

más, es cierto que los planes de acción se establecían en asambleas donde participaban integrantes provenientes de distintos rumbos, desde trabajadores hasta estudiantes; las secciones magisteriales tenían un papel preponderante. La propuesta gubernamental –sobre todo laboral y, por tanto, convocando a una respuesta gremial– tuvo en este sentido un muy claro efecto de distraer de la cuestión educativa. Ésta se incluyó, pero no con la fuerza y profundidad que merecía.

Por su parte, el movimiento en torno a Ayotzinapa –por su naturaleza, integrantes y objetivos (muy distintos al magisterial)– ha generado un fenómeno sumamente novedoso en el país por su fuerza y amplitud. Es una lucha de los más pobres, de la parte más olvidada de México, pero que logra convertirse en un tema mundial donde intervienen Obama y el papa, pasando por gobiernos y organismos internacionales sumamente importantes.

A nivel nacional, genera movilizaciones en serie e involucra en torno suyo –y de manera muy notable– a los actores de la educación mexicana, sobre todo estudiantes e incluso maestros de educación superior y, por supuesto, al mismo magisterio organizado.

Frente a esta movilización el magisterio no se ha enconchado, sino que generosamente ha apoyado la movilización y ha participado en ella de manera importante. El lunes 26 de enero, por ejemplo, la CNTE convocó y realizó marchas desde distintas entradas de la ciudad, para converger en el centro y en el zócalo de la ciudad de México y recordar así los cuatro meses de desaparición de los normalistas.

Es un movimiento que, sin pretenderlo, ha recuperado y hecho visible la profunda herida nacional que han generado los atropellos (asesinatos, extorsiones, secuestros) de la criminalidad, pero ahora –y esa es la desoladora contribución de Ayotzinapa– clara y directamente vinculada con el Estado. Esto hace que el hartazgo respecto de la corrupción de diversos niveles y órganos del Estado ahora cobre un significado también terrible: es claro que esa corrupción y falla profunda del Estado se sostiene igualmente sobre la alianza con el narcotráfico.

Por todo esto, esta es una lucha de sesgo muy diferente a la magisterial. Mientras que el movimiento de los maestros en 2013 buscaba en los hechos acotar y reorientar la acción del Estado en la educación, el movimiento Ayotzinapa

apunta y cuestiona severamente los fundamentos mismos del Estado, y ha logrado introducir algo que no ocurría a nivel masivo desde hace mucho tiempo: la pregunta acerca de qué hacer entonces con las elecciones, con el Estado; cómo sustituirlo o, al menos, cómo reorganizar el poder en la sociedad desde otras perspectivas y protagonistas como las comunidades, los estudiantes, los maestros, los sindicatos, los padres de familia, los organismos sociales y, por supuesto, los movimientos magisteriales.

En este panorama, el balance sobre el movimiento magisterial está incompleto si no incorpora, analiza, critica y replantea para sí mismo lo nuevo que trae Ayotzinapa. Para esto, lo primero es tal vez darse cuenta de que ambas perspectivas y movimientos responden a una dualidad de historias y planteamientos muy importantes en el país: las luchas obreras y las campesinas, acercándose y alejándose a veces; los sindicatos, por una parte, y las asambleas populares y comunidades, por otra; por un lado, la disciplina, los recursos, la organización y la claridad de metas de los sindicatos y, por el otro, la creatividad y el atractivo social que consiguen los movimientos más amplios; la tendencia de unos hacia la rigidez y la tentación de otros hacia la desorganización y la dispersión. Aunque estos temas parecen contradictorios, en realidad son formas de expresión de una misma dinámica de resistencia y por tanto pueden ser perfectamente complementarias y explorar vías que no sean las que buscan subordinar una expresión bajo la otra. En ese propósito de convergencia, Ayotzinapa envía mensajes muy importantes para la construcción de movimientos que apunten claramente a transformar de raíz el poder en México.

La primera gran lección es de carácter ético. El movimiento de Ayotzinapa ha podido colocarse en la vanguardia de la transformación social porque es completamente incuestionable desde el punto de vista ético. Un grupo de madres y padres, pobres entre los pobres, protestan a grito airado por la violenta desaparición de sus hijos y con eso cimbran de raíz al Estado mexicano, que fue uno de los más perdurables y poderosos del continente latinoamericano, aparentemente inmune a los golpes de Estado y construido sobre enormes masas populares, pero sabio para controlarlas y reprimirlas. Pero Ayotzinapa está poniendo en crisis a ese Estado, precisamente porque su movimiento tiene un carácter de profunda inconstitucionalidad.

Pocos –tal vez nadie– tienen la estatura moral como para cuestionarlos por su demanda. Ciertamente no un Presidente denunciado por la conexión con contratistas beneficiados con dinero público y muy lejano del sentir popular. Tampoco las fuerzas armadas del Estado, que estuvieron en el lugar de los hechos y que, por decir lo menos, no hicieron algo para darles protección: “váyanse, ya se calmó todo”, dijeron cuando todavía estaban libres muchos de ellos, en aquella clínica en medio de la noche en Iguala. Ciertamente, los partidos políticos que siguen aún hoy, después de Ayotzinapa, buscando el puesto y los privilegios continúan planteando las mismas innombrables alianzas, las vagas promesas. Menos cuestionarán la legitimidad de estas demandas los grandes empresarios, que exigen que termine la “violencia” de maestros y ciudadanos airados que queman autos y edificios, pero que permanecen silenciosos y sin cuestionar al Estado por las decenas de miles de muertos y desaparecidos, para no perturbar sus negocios.

Que Obama y el papa (y lo más importante, el pueblo de México) no tengan más alternativa que reconocerlos es un logro que muchos de los movimientos no alcanzan, precisamente porque no ha sido posible transmitir un mensaje ético de esa potencia. Esto obliga a continuar la búsqueda de las raíces éticas de la figura del maestro en este momento de corrupción y decadencia generalizada. Y hay muchas vetas que explorar en ese terreno.

Una segunda lección es que la demanda de Ayotzinapa recorre y retoma la angustia de millones en el país. Hoy, prácticamente no hay lugar en México donde no se escuche una historia de terror, de extorsión, de secuestro, de asesinato, de desaparición, y eso es lo que le da increíble fortaleza al movimiento por Ayotzinapa. Un movimiento por la educación tendría que analizar cuáles son las grandes crisis y angustias del pueblo mexicano respecto de su educación, su esperanza en el maestro y cuál es la demanda que debe plantearse.

Una tercera lección es la de la historia. Este pueblo mexicano que nació de la Conquista, la Colonia y de una pequeña Independencia, sigue siendo –gracias a los poderosos y políticos –una nación de pobres, campesinos e indígenas en el campo y las ciudades. Y cuando ellos –como en 1994 lo hicieron los zapatistas– deciden levantarse en rebelión, la más grande e importante reacción es

la de una solidaridad que, sin saberlo, es una solidaridad consigo mismos. Y, por eso, los zapatistas llegaron a todo el mundo y los de Ayotzinapa llegan ahora a todo el país y a muchas otras partes. Somos, final e inevitablemente, un pueblo de muchos pueblos originarios, de lenguas antiguas, de comunidades solidarias y profundamente fincadas en la colectividad como única manera que, a través de los siglos, han encontrado para sobrevivir. Por eso el movimiento encontró apoyo, porque —digámoslo así— ellos son lo que somos.

La cuarta lección es que se trata de una rebelión de los más sabios entre los pobres. Los normalistas asesinados, los desaparecidos y los —según ellos— incinerados, finalmente son como los maestros y académicos: interesados en saber qué pasó en la historia que determina nuestro presente y nuestro futuro. Es decir, son estudiosos, interesados en conocer qué es el país, cómo se crean las condiciones para educar, cómo transforma la educación a personas y comunidades, cómo pueden favorecer los diálogos con culturas, ideas y conceptos lejanos a los de la cotidianidad.

En quinto lugar se trata, con Ayotzinapa, de una rebelión por los hijos, los jóvenes de este apesadumbrado país. Y eso le da a Ayotzinapa una vitalidad y dinamismo que surge de la entraña misma de la naturaleza humana evolutiva: la defensa de las crías, de aquellos que son cuidados desde niños y se les ve crecer. Ellos no pueden desaparecer así nomás, convertidos en cenizas y en meros fantasmas, objetos de búsqueda en lugar de ser objetos de amor y convivencia. Se trata de convertir a todos en seres indiferentes a la muerte y desaparición de los hijos, ser un pueblo sin rituales y sin una cultura que recuerde y guarde cariñosamente a los que se han ido. Se pide que todo eso quede atrás y que los mexicanos sean ahora fundamentalmente competitivos y emprendedores, enfocados sólo a ser un país de más calidad que todos los demás, aunque seamos hoy, éticamente, uno de los peores del planeta.

Un movimiento como el magisterial no puede, mágicamente, recuperar todas estas lecciones, pero puede comenzar a hacerlo empezando por mirarse en el espejo de otros movimientos, aprender de ellos e integrar lo que es posible integrar. Eso significa tomar un rumbo hacia el que debe marchar para que su próxima masiva y nacional

rebelión tenga una fuerza mucho más profunda que aquella de la mera defensa de sus condiciones laborales. De hecho, cuando los maestros y/o las comunidades organizadas generan propuestas alternas como más visiblemente ocurre en Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas, están dando los primeros pasos para enraizar su movimiento en cuestiones mucho más nacionales y profundas que sólo sus propios derechos laborales. Esto no significa posponerlos, sino asumirlos como lo que históricamente han sido: una eficaz plataforma para consolidar la identidad magisterial, organizarse y extender las fronteras del movimiento hacia las comunidades, las regiones, el mundo. Falta aún mucho camino por recorrer.

Para eso es necesario imaginar un país en el que sus maestros, masivamente, salen a las calles y retoman sus escuelas para defender los valores y principios éticos más profundos de su naturaleza humana, como el valor y la ética del aprendizaje. Pocas cosas son tan humanas como la intensa actividad de aprendizaje que hombres y mujeres llevan a cabo desde el nacimiento mismo y que muchas veces la escuela rígida y tradicional simplemente obstaculiza o distorsiona. Cuando esto ya no ocurra, cuando los maestros logren masivamente ofrecer una vía abierta a la poderosa dinámica del conocimiento que tienen niños y jóvenes, habrá una nueva educación y la determinación y la creatividad habrán hecho una alianza. Cuando esto comience a ocurrir, los movimientos sociales podrán fortalecer la posibilidad de que haya cambios fundamentales en este país.

Bibliografía

- Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2014). "Iniciativa con Proyecto de Decreto por la que se crea la Ley del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal". *Gaceta Parlamentaria*. 3 de abril. 139-164.
- Gobierno Federal (2012). *Pacto por México*. Disponible en <<http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>> 3 de diciembre.
- Gobierno Federal (2013). "Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente". *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.

EDUCACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO
EL SEXISMO EN LA ESCUELA PRIMARIA, UN ESTUDIO DE CASO EN CIUDAD JUÁREZ
DIANA CAROLINA NAVA SAUCEDO
MARÍA GUADALUPE LÓPEZ ÁLVAREZ

EL HOMBRE QUE EJERCE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR
JUAN VARGAS SÁNCHEZ

El hombre que ejerce la violencia intrafamiliar. Hacia una psicoterapia psicoanalítica desde Ciudad Juárez
Juan Vargas Sánchez

HACIA UNA PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA
DIVERSIDAD SIN VIOLENCIA

Crímenes de odio por homofobia
LOS OTROS ASESINATOS DE CIUDAD JUÁREZ
EFRAÍN RODRÍGUEZ ORTIZ

Crímenes de odio por homofobia. Los otros asesinatos de Ciudad Juárez
Efraín Rodríguez Ortiz

DIVERSIDAD SIN VIOLENCIA

