

# LAS ESCUELAS INTEGRALES DE MICHOACÁN: UNA UTOPIA EN RESISTENCIA

CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO  
POLÍTICO-SINDICAL-EDUCATIVO  
DE LA SECCIÓN XVIII  
(1989-2013)



Las escuelas integrales de Michoacán son la presencia tangible que condensa las complejas luchas por la conquista de un sindicalismo democrático, una escuela democrática y alternativa y como consecuencia inevitable una educación democrática, dialógica, comunitaria, problematizadora, abierta al mundo social, político, cultural y económico. Un proceso de transformaciones y acciones liberadoras que surge desde la irrupción masiva de los maestros, en la histórica insurgencia magisterial de la primavera del 89.

Las primeras ocho escuelas abrieron sus puertas en 2003, en 2013 ya eran 53 en donde estudian, comparten experiencias y construyen conocimientos 6 000 alumnos y 564 maestros. La mas pequeña en Turicato con 54 estudiantes y la mayor en Sahuayo con 800. Todas diferentes, pero funcionan con los mismos principios educativos como trabajar en colectivo, construir y validar el conocimientos a través de la práctica y la realidad social, interactuar el estudio y el trabajo, vincular los conocimientos populares con las ciencias, construir espacios de reflexión crítica e investigación pedagógica permanente para cambiar no sólo los contenidos educativos, sino lo más importante las prácticas docentes y escolares, integrar la escuela como parte de la comunidad y a la vez a la comunidad como parte de la escuela. Hacer que la escuela no sea sólo un centro de enseñanza-aprendizaje sino un espacio de vida social.

Este libro recoge las voces, los documentos, las comprensiones y decisiones de quienes fueron poblando esta experiencia nueva, dando vida a experiencias innovadoras, recuperando pensamientos y legados históricos, recorriendo comunidades y vivencias diversas en América Latina y Cuba. Es también una “utopía en resistencia” porque su presencia a contracorriente con los programas oficiales, pone en entredicho al sistema escolar, y desenmascara la devastación impuesta por las políticas educativas neoliberales.

Las escuelas integrales de Michoacán:  
una utopía en resistencia  
Consolidación del proyecto  
político-sindical-educativo  
de la sección XVIII (1989-2013)

*Tatiana Coll*

**Las escuelas integrales de Michoacán: una utopía en resistencia**  
**Consolidación del proyecto político-sindical-educativo**  
**de la sección XVIII (1989-2013)**  
*Tatiana Coll*

---

Primera edición, 1 de septiembre de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional  
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México  
[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.  
ISBN 978-607-413-463-6

LA429  
M7  
C64 Coll, Tatiana  
2022 Las escuelas integrales de Michoacán: una utopía en resistencia :  
consolidación del proyecto político-sindical-educativo de la sección XVIII  
(1989-2013)/ tatiana Coll. -- Ciudad de México : UPN 2022.  
1 archivo electrónico (350 p.) ; archivo pdf : gráfs.-- (Horizontes Educativos)

ISBN 978-607-413-463-6  
1. EDUCACIÓN – Michoacán - Historia 2. Educación y estado - Michoacán  
- Historia I.t. II. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Hecho en México.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
Personal .....	11
Académica (ciertas acotaciones metodológicas) .....	28
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ABRIENDO EL SURCO: LA CONSTRUCCIÓN</b>	
<b>DE LAS CONDICIONES POLÍTICO-SINDICALES</b> .....	47
La gran insurreccion magisterial.....	47
La irrupción en Michoacán: se conquista la sección XVIII .....	57
Los debates político-sindicales .....	74
El Proyecto Político Sindical (PPS) de los maestros michoacanos: “hacerlo carne y sangre” cada maestro .....	82
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LAS PRIMERAS SEMILLAS: CREANDO LAS CONDICIONES</b>	
<b>ORGANIZATIVAS Y POLÍTICO-PEDAGÓGICAS</b> .....	99
En el camino de los movimientos alternativos .....	100
La propuesta de Ley de Educación del Estado de Michoacán y el programa alternativo de educación.....	152

### CAPÍTULO 3

#### **GERMINAN LAS PROPUESTAS: SE APRUEBA**

#### **EL PROYECTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

#### **PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN ..... 169**

Los primeros diseños colectivos y consensados

de una alternativa educativa crítica y democrática ..... 170

El Programa Democrático de Educación y Cultura

para el Estado de Michoacán (PDECEM-2013)..... 215

### CAPÍTULO 4

#### **LA UTOPIÍA ASENTADA... CREADA... EN MARCHA...**

#### **COSECHANDO LOS PRIMEROS FRUTOS:**

#### **FUNDACIÓN Y SOSTENIMIENTO DE LAS ESCUELAS**

#### **INTEGRALES: EN LAS VOCES DE SUS PROTAGONISTAS ..... 241**

El arranque: “quemando las naves”: convocatoria

y construcción de las escuelas integrales..... 242

Las minutas del reconocimiento y condiciones

de legalización o institucionalización ..... 272

El despliegue y características de las escuelas integrales: teoría

y práctica, escuela trabajo, escuela comunidad, planeación,

dimensiones, líneas y principios, para una nueva praxis

educativa (compromiso ético) ..... 290

La utopía en resistencia..... 314

#### **CONSIDERACIONES FINALES..... 327**

#### **REFERENCIAS..... 333**

#### **ANEXOS..... 343**

A. El cartel de la primera convocatoria

a crear las escuelas experimentales..... 343

B. Portadas de los libros de texto, guías y otros materiales elaborados por los maestros.....	344
C. Información de las escuelas integrales de educación básica de la sección XVIII .....	346
D. La primera Ley de Educación del Estado de Michoacán elaborada y propuesta por los maestros.....	347
E. El Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) .....	347



*A los muy luchones e irredentos maestros michoacanos,  
muy especialmente a todos los que han levantado  
y sostienen las escuelas integrales día a día,  
empeñados en esa dura tarea de resistir y transformar.  
En estas épocas de miserias y mezquindades,  
en cada una de estas escuelas y reuniones  
aprendí de nuevo el irremplazable valor de ser maestro.*

*A todos los maestros rebeldes y democráticos,  
desparramados por todo el país, que siguen teniendo la palabra  
en la defensa y construcción de una educación diferente.*

Agradezco a todos los maestros democráticos que a lo largo de tantos años me han permitido participar y compartir sus angustias y sueños, sus grandes logros y también sus problemas. Agradezco a todos los que participamos con debates y reflexiones, acompañando los agitados años de la novena ola magisterial como la llamó Luis Hernández, especialmente a Antonia Candela, Tere Garduño, Juan Manuel Rendón, Enrique Ávila, el maestro Manuel Pérez Rocha, Hugo Aboites, Alberto Arnaud, a Luis de nuevo, Hugo Casanova, Luis Bello, César Navarro y a mi muy atento lector Saúl Velasco. Agradezco con cariño a los más cercanos apoyos y estímulos, incondicionales siempre, de mis dos hijas y niet@s.



## INTRODUCCIÓN

### PERSONAL

*Un atlas donde no figure un país de la utopía es un atlas incompleto.  
Porque el país de la utopía lo visitan la gente en los sueños de cada noche.*  
Oscar Wilde, retomado por Juan Gelman

*Lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación.*  
Albert Einstein

*Necesitamos una educación que nos “desapendeje”  
y no como la que tenemos que nos apendeja nomás.*  
Capitán “Fidel” del Ejército Zapatista de Liberación Nacional,  
en la Convención Democrática Nacional

Las escuelas integrales (EI) vivieron durante mucho tiempo en la imaginación y el corazón de algunos maestros de Michoacán, fueron muchas jornadas las que pasaron discutiendo como deberían ser, que características tendrían, como se organizarían, cuáles eran

sus principios, hasta un día en que decidieron que ya era el momento de lanzarse, que no podían seguir sólo pensándolas y construyéndolas en sus nostalgias de futuro, esperando siempre que algunas condiciones perfectas se dieran. Fue entonces cuando dijeron “hay que quemar las naves”, es decir lanzarse y hacerlas, así de sencillo. La teoría tenía que convertirse en práctica, ese era el reto.

Los primeros recuerdos colectivos se remontan al 2002 cuando, después de efectivamente quemar las naves, empezaron a recorrer la geografía de Michoacán señalando las comunidades o ciudades donde empezarían a conquistar este nuevo espacio. Así como aquellos jóvenes que la revolución aventó por los caminos del país a fundar ejidos y escuelas, armados con aquellas ideas, estos son los maestros que en el siglo XXI crearon, junto con sus comunidades, las escuelas nuevas y diferentes, que ellos llaman “integrales”. En el 2003 se abrieron las primeras ocho escuelas en Chamacuero, Maravatío, Arteaga, Zacapu, Apatzingán, Zacapendo, San Antonio y Caracha. Once años después había ya 53 escuelas, donde estudian y comparten experiencias 6000 alumnos y 564 maestros. La más pequeña en Turicato con 54 alumnos y la mayor en Sahuayo con 800. Son todas diferentes y cada una tiene su especificidad y perfil, pero todas funcionan con los mismos principios generales de trabajar siempre en colectivo, problematizar y validar la enseñanza y los conocimientos a través de la práctica y la realidad social, interactuar con el estudio y el trabajo, vincular conocimientos populares y ciencias, construir espacios de reflexión crítica e investigación pedagógica permanente para cambiar no sólo los contenidos educativos sino sobre todo las prácticas docentes y escolares, integrar a la comunidad como parte de la escuela y a la escuela como parte de la comunidad, hacer una escuela que no sea solamente un espacio de enseñanza sino un espacio de vida social.

El primer contacto directo con las diversas expresiones planteadas por varios de los maestros de las EI fue la participación en el primer “Taller sobre Escuelas Integrales” realizado en la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, el viernes 22 de abril del 2013. A este primer taller conjunto llegaron bien temprano desde sus diferentes comunidades en Michoacán: los profesores Mario, Emma, Miguel, Julián, Paz, Erandi, Rosario, María Elena, Salomón, Alejandra, Minerva, Mari, Froylán, Humberto, Mine, Mirabel y Carmina. Algunos son maestros fundadores de las escuelas, otros trabajaron en el proyecto desde la Comisión de Educación del sindicato, todos son parte de esta experiencia vital. De esta intensa primera aproximación surgió la idea de profundizar, de adentrarse en una vivencia tan diferente y creativa dentro del conjunto de las luchas del magisterio democrático, proceso que pude realizar a lo largo de 2014.

### **Las raíces: reflexiones y planteamientos iniciales**

Allá por el año de 1994, partero de tantas efervescencias y esperanzas en nuestro país, un conjunto de maestros en lucha<sup>1</sup> fundaron el Movimiento de Bases de los Trabajadores del Estado de Michoacán. Desde aquellos más de 20 años fueron avanzando peldaño tras peldaño, primero los momentos más significativos en que “se hacen de las bases materiales del sindicato”, hasta el tiempo en que aterrizan un proyecto sólido de transformación educativa, como ellos dicen, en el primer Congreso Seccional de Bases, proceso que sitúan en 2000 abriendo el nuevo siglo y logran, con ello, consolidar las posibilidades de desarrollar un proyecto político sindical que es, evidentemente, un proyecto educativo puesto que se trata de maestros que avanzaron por el camino de apropiarse críticamente, no sólo de sus condiciones laborales, sino también de su materia de trabajo, que están esencialmente imbricadas, pero que el gobierno tozudamente se empeña en separar, relegando la función sindical a

---

<sup>1</sup> La mayoría de estos maestros había participado ya en las jornadas de 1989, la gran primavera magisterial, que los había llevado a contender por la Sección XVIII de Michoacán.

cuestiones de orden laboral únicamente. A lo largo de todos estos años y como parte integrante de su actividad sindical, se gestó una fuerte labor de reflexión y análisis sobre los procesos sociales, económicos y políticos que vivía el magisterio en el país, en el estado de Michoacán, el impacto de las nuevas políticas educativas, de los cambios vertiginosos que se producían en el país, del neoliberalismo y la globalización, de los movimientos sociales que crecían por toda América Latina. Es decir que se fueron apropiando de manera creciente de la realidad social como condición para consolidar su posibilidad de pensar críticamente y desde allí poder transformar sus propios espacios de vida y trabajo.<sup>2</sup> Así surgió específicamente un diagnóstico sobre el proceso de desmantelamiento de la educación pública encabezado por los gobiernos priistas y panistas del país, que he denominado también desposesión educativa<sup>3</sup> en todos los sentidos, no sólo desde la exclusión de niños y jóvenes que genera el sistema educativo, sino incluso desde la formación docente hasta el proceso de enseñanza aprendizaje escolar, sometidos a un constante empobrecimiento cultural y cognitivo. Un diagnóstico bien sustentado y documentado que siguen enriqueciendo constantemente como requisito de su compromiso educativo.

En este camino de “tomar la educación en nuestras manos a la par que el sindicato” tuvieron que abrirse paso hacia un mundo cultural nuevo: la filosofía, la pedagogía crítica, la economía política, la sociología, la teología de la liberación, muchos libros y autores tuvieron que leer, divulgar, editar, circular, en foros y talleres, en noches de desvelo, en sustanciales debates. Tuvieron también que acercarse a las nuevas experiencias que desarrollaban otros movimientos como las escuelas itinerantes y de los asentamientos del

---

<sup>2</sup> Ver Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 1969 y *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI editores, México, 1997.

<sup>3</sup> Darío Balvidares, Educación: operativo desposesión, en *Contrahegemonía*, noviembre, 2017. Francesc Bayo, et al. *La desposesión de la vida cotidiana*, Seminario de Economía crítica, Taifa 11, junio 2016.

MST, a la propia pedagogía del movimiento de los Sin Tierra, así como a las escuelas del sistema de educación autónomo zapatista, las “semillitas del sol”, y por supuesto a la gran experiencia transformadora de la educación cubana, una de cuyas normas fue vincular el estudio al trabajo creador y hacer de la escuela un eje de desarrollo y participación comunitaria.<sup>4</sup> Una acumulación de conocimientos que les permitieron construir los principios de un marco conceptual nuevo para la práctica transformadora que querían realizar. Podríamos enunciar por lo menos cinco de estos principios que se desprenden de sus narraciones:

1. Generar una capacidad de conocimiento teórico crítico frente a la realidad, como parte del proceso educativo.
2. Establecer a partir de esta formación teórica una práctica educativa como elemento transformador de la realidad y como consecuencia necesaria.
3. Sostener una concepción del trabajo, no como sustento salarial de vida, sino como una práctica social creativa y liberadora, además de una práctica comunitaria.
4. Desarrollar una concepción y práctica educativa que sostengan la formación del ser social como construcción colectiva, pública y no como un proceso individual, mercantil como lo subraya la teoría del capital humano.
5. Construir una educación para el “Buen vivir” que permita restituir las capacidades autónomas de las comunidades en convivencia con la naturaleza, un proyecto humanista que coloca al ser humano en el centro y no uno eficientista, competitivo, mercantilizado, instrumentalizado y estandarizado.

El proceso que iniciaron desde la sección XVIII del sindicato se encaminó a determinar un marco estratégico que les permitiera crear

---

<sup>4</sup> El análisis y referencias correspondientes se realiza de manera detallada en el capítulo 3.

y sostener las condiciones necesarias para implementar los proyectos alternativos nuevos. Entre éstos se encuentran:

- El Proyecto de Desarrollo Lingüístico Integral que se aplica en 80% de las escuelas del estado
- Los Centros de Desarrollo de la Creatividad, el Arte y el Deporte (CDCAD).
- Los Centros de Investigación Política, Pedagógica, Sindical y Cultural (CIPPSC)
- Las EI de Educación Básica (EIEB)
- El programa de alfabetización popular

El itinerario preciso o cronología significativa que hemos documentado y que reportan los maestros en el trayecto para construir las bases políticas y organizativas que les permitieran desplegar sus proyectos autónomos frente al estado, es el siguiente:

- 1989: Se da la gran insurrección magisterial en el marco del llamamiento de la CNTE y la movilización nacional democrática. Como resultado se conquista la mayoría de las bases y se establece un comité paralelo democrático.
- 1994: Participación de todos los compañeros en la elaboración de las demandas, a partir de lo cual se establecen los procesos necesarios para desdoblarse estas demandas frente al gobierno del estado.
- 1995: Se conquista formalmente la sección 18 y se firma la primera declaración conjunta con el gobierno del estado para avanzar en la reconstrucción de la educación y su carácter social.
- 1997: Se realiza el II Congreso seccional de educación y se establece una ruta a seguir de acuerdo con el Proyecto Político Sindical (PPS).
- 1998: Se termina la propuesta de Ley de Educación para el Estado de Michoacán donde se plantea la jornada de 8 horas y en

papel se reconoce por el Gobierno del Estado para las escuelas experimentales.<sup>5</sup>

- 2000: Se realiza el I Congreso estatal popular de educación con más de 500 delegados donde se concreta el Programa Estatal de Transformaciones Educativas Inmediatas (PTEI). Primer antecedente del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM).
- 2002: Se aprueba conjuntamente, la sección y el gobierno, conformar la comisión bipartita que elaborará la convocatoria para la conformación de las EI. Los representantes del gobierno se retiran y la convocatoria la hace el sindicato.
- 2003: Se abren las ocho primeras EI fundacionales y se establece su condición en una minuta de acuerdos firmada con el Gobierno del Estado, entre los cuales se determina crear una comisión bipartita que dé seguimiento constante a los compromisos firmados para lograr aterrizarlos y consolidar el proyecto.
- 2004: Se acuerda la expansión del número de EI, mediante un previo trabajo para determinar el número de maestros y los posibles procesos a desarrollar. Se sostienen los acuerdos en las minutas y un financiamiento acorde para las EI.
- 2005: Se logra mantener los apoyos a estas iniciativas.
- 2006: Se precisa el modelo educativo de las EI.
- 2007: Se firma un acuerdo para realizar un proceso de evaluación de la experiencia, que involucra un proceso comunitario de evaluación, con la realización de foros en las escuelas con maestros, padres de familia y la comunidad. Se realiza un primer Foro Estatal de intercambio entre todas las EI.
- 2009: Con el cambio de gobierno se inicia una dinámica diferente para acordar las minutas, cambian el lenguaje y ciertos elementos. Sin embargo los acuerdos ya alcanzados y establecidos, permiten crecer e incrementar las EI. Se termina de

---

<sup>5</sup> Aunque en la realidad nunca se logró concretar y operar.

integrar el Programa para la Transformación Educativa Democrática (PTED).

2010: Se determina preservar y fortalecer el carácter integral de los procesos educativos, pero no se especifican en la minuta de acuerdos los recursos para los proyectos de transformación educativa.

2011-2014: Se termina la versión final del PDECEM. Pero a partir de ese momento es cada vez más tensa la situación política y la posibilidad de acordar con el Gobierno del Estado a pesar de tener una Comisión Bipartita institucionalizada. Con la llegada de un Gobierno priista de nueva cuenta y las presiones federales ejercidas a través de la Reforma Educativa impuesta en el 2013, se congelan prácticamente todos los avances pues se cierra en la práctica el espacio de una autonomía estatal.

El mayor crecimiento de las EI ocurrió a partir de 2009, una vez asentado con mayor certeza el proyecto, año en el que se habían establecido 27 más. Es en 2012-2013 cuando se llega a tener las 53 EI actuales a pesar de las tensiones políticas y el escaso cumplimiento de los acuerdos previos, durante estos últimos años.

Este proceso de “arrancarle” al Gobierno del Estado el reconocimiento y la aceptación del establecimiento de estas escuelas se debe, sin lugar a dudas, a una constante resistencia y acción magisterial en diferentes planos, como son el sindical organizativo y el político educativo, que permiten crear las condiciones para obtener recursos e infraestructura que posibiliten su desarrollo, pero también que garanticen el reconocimiento oficial a los estudios impartidos, una cuestión vital para los padres de familia. Estas condiciones que hay que crear necesariamente pasan también por la consolidación de la organización y participación masiva de los maestros, así como la construcción del apoyo popular a los proyectos, mediante diferentes iniciativas de socialización y concientización entorno a los objetivos y procesos de los propios proyectos. Un momento importante en

este crecimiento del tejido de la resistencia fue la construcción en el sindicato de la Comisión de Educación.

### **El arranque: decisión e iniciativa**

Primero se lanzó por la sección sindical una convocatoria a todos los maestros, “cuando se juntaron los interesados” se planteó que se iba a recibir una formación de dos semanas, el Gobierno del Estado había exigido que la formación estuviera a cargo de “reconocidos expertos” en educación y consiguieron a varios universitarios, entre ellos algunos profesores de la unidad de Morelia de la UPN, pero casi desde el principio empezamos a tener problemas porque estos expertos tenían una visión totalmente institucional, que era exactamente de lo que veníamos huyendo, y no tenían la perspectiva que se requería, así que empezamos a rebatirles todo con muchísimos argumentos porque no queríamos ese tipo de educación y optaron por retirarse” señalan los maestros fundadores.

La decisión de los maestros de la sección era empezar de una manera totalmente diferente, no se trataba de reproducir en estas EI las viejas prácticas. Los profesores que al final quedaron firmes en el propósito salieron a recorrer sus comunidades y su tarea era conseguir a los alumnos, conseguir la casa que serviría de escuela, enfrentar las campañas de difamación que les hicieron los charros, en una palabra convencer a la comunidad que esas escuelas serían mucho mejores. Salieron a “perifonear calle por calle, día tras día”, hicieron reuniones, dieron explicaciones a los padres uno por uno. El punto más complicado que enfrentaron fue convencer a los padres que era una mentira que no iba a haber boletas de fin de año. En *Chamacuero* dicen los maestros “nos dieron tres meses de vida y tenemos más de diez años”.

Los profes de Arteaga recuerdan que:

empezamos a trabajar sin libros de texto, pues los habíamos revisado con empeño y veíamos que eran muy reproductores de la ideología del estado, pero

era bien difícil, porque entonces ¿qué íbamos a hacer?, ¿cómo dejarlos, y luego? Pues sencillamente teníamos que generar un nuevo currículum, nosotros y los demás maestros teníamos que investigar a fondo. Empezamos formulando un problema social y a partir de ahí desarrollábamos las diferentes materias, deducíamos las nociones de matemáticas, geografía, historia.

Las maestras de Maravatío apuntan que en este proceso de crear las nuevas escuelas:

enfrentamos un grave problema generalizado en todo el magisterio y es el enorme despojo cultural del que ha sido objeto la sociedad en su conjunto y particularmente los maestros, por eso este fue uno de los problemas fundamentales a la hora de enfrentarnos al reto de innovar un programa y un plan de estudios para una escuela nueva y diferente. Teníamos que estudiar muchísimo, buscar apoyos en otras experiencias conocidas.

Para muchos conocer las pautas de la planificación escolar que realizan los maestros del MST fue fundamental y les abrió camino.

Esto es lo que significó “quemar las naves”, es decir que en este proceso se pasó de una *deconstrucción* de los conceptos y prácticas tradicionales a una *reconceptualización* no sólo de los programas y currículas, sino de la función y perfil del propio maestro, de los alumnos, del papel de los padres y sobre todo de la comunidad, para construir una nueva unidad educativa social, con otro sentido. Para todos los maestros este fue el punto más difícil y complejo, puesto que tenían que reconocer y deshacer día a día todas sus prácticas reproductoras que casi instintivamente se realizan y mantenerse vigilantes, esto lo lograron a través de análisis colectivos constantes.

Los compañeros de Apatzingán señalan que:

desde el inicio, desde el momento de la inscripción tenemos que hablar con los padres de familia sobre nuestro compromiso de lucha sindical, educativa y cultural que se refleja en nuestros programas, tenemos que explicarles y convencerlos de nuestros principios. Se les plantea también que ellos van a

participar del diagnóstico y van a revisar con nosotros el plan de trabajo, se les señala que va a haber asambleas de padres, que los alumnos también deben de estar organizados en asambleas. Esto forma parte de una nueva forma democrática de organizar a la escuela para generar un autogobierno que nos incluye a todos.

### **El sostenimiento: crear las condiciones necesarias**

Las reflexiones de los maestros que han integrado las Comisiones de Educación del sindicato nos permiten percibir claramente hasta qué punto han desarrollado y sostenido sus propias propuestas de política pública educativa construidas desde el magisterio. La ruta que construyeron para lograr el desdoblamiento de su proyecto pasó por cuatro elementos determinantes; condiciones políticas, organizativas, pedagógicas y éticas.

- a) *Las condiciones político-sindicales* “que se tienen que construir son fundamentales para poder desarrollar el proyecto y ganar la posibilidad de tomar las decisiones colectivas que se necesitan como movimiento, apoyándonos en la fuerza y la legalidad que nos da el sindicato”.<sup>6</sup> La primera base sólida de este proceso fue la construcción del Proyecto Político Sindical en el año 1995 que junto con la legitimación total de la mayoría democrática al frente de la sección 18 permitió avanzar.

Desde la fuerza del sindicato [profundiza Mirabel] nos enfrentamos a la primera pelea en el terreno de la propuesta educativa: por ejemplo la primera pelea consistió en que nosotros planteamos que el sindicato “propone” lo educativo, pero la secretaria de educación lo “opera”, es

---

<sup>6</sup> Planteamientos de la profesora María Mirabel Mejía Rodríguez, en aquel momento miembro de la Comisión de Educación de la Sección.

decir garantiza su sustento material nada más, esto no fue aceptable para la SEP estatal, pero era y es la garantía de nuestra autonomía.

ésta ha sido una de las peleas más fuertes y constantes del conjunto del magisterio democrático de Michoacán.

El segundo momento de esta batalla política se presentó cuando se decidió establecer una nueva definición frente al Gobierno del estado, que en resumidas cuentas significaba romper con ellos y dar lo que se llamó “el salto al vacío” sustentado en que “el imaginario colectivo dio la seguridad de que se lograría la utopía posible y deseada”.<sup>7</sup> Se contaba con el apoyo mayoritario y el compromiso de los maestros del sindicato. En estas condiciones no se reconoció la Ley de Educación que votó el estado y por el contrario el Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura (CEPEC) se pronunció por una Ley propia, por una determinación de autogestión basada en la participación democrática y la toma de decisiones colectiva. Así surgieron las primeras escuelas experimentales, tuvieron la legalidad que le dieron los maestros y el sindicato, aunque frente al estado podría ser ilegal, se cuenta con la legitimidad popular que ahora, además, se ha incrementado con la legitimidad que le dan las comunidades que participan muy activamente del proyecto.

- b) *Las condiciones organizativas* se desarrollaron claramente en varias etapas, primero fue la creación de la Comisión de Educación en el sindicato que permitió generar las condiciones para realizar en 2000 el primer Congreso Educativo, donde se aprueba el proyecto de las EI, a partir de los elementos perfilados anteriormente en la Ley de Educación para el Estado de Michoacán que será impulsada sostenidamente por

---

<sup>7</sup> Planteamientos de la profesora María Mirabel Mejía Rodríguez, en aquel momento miembro de la Comisión de Educación de la Sección.

la sección. En segundo lugar, desde ese momento se empiezan a incorporar en todos los pliegos petitorios las demandas educativas, algo muy nuevo para el Gobierno, pero que para los maestros era esencial. Así en 2002 se logra acordar la creación de las EI y

se convoca a un taller de formación que planteó el gobierno y que en realidad no funcionó con los profesores que nos sugirieron, así que tuvimos que tomar en nuestra manos esta tarea de sistematización, que en realidad ya se había venido haciendo desde mucho antes.

Para desarrollar las EI, junto a los demás proyectos de transformación educativa es esencial sostener todo un tejido organizativo que permita reforzar y avanzar en la solución de múltiples problemas y requerimientos que van surgiendo, desde sostener una formación continua, elaborar los nuevos materiales, entre otros, hasta los recursos para infraestructura, plazas y mantenimiento.

- c) *Las condiciones pedagógicas*, éstas son una tarea permanente que se ha ido construyendo paso a paso para afianzar el proceso de construcción de los conocimientos específicos que se requieren y mediante los cuales se han definido un conjunto de “perfiles en formación en el ser humano, que a su vez determinan las líneas estratégicas, las áreas y finalmente los conocimientos con sus contenidos y habilidades”. Se han podido establecer un conjunto de estrategias pedagógicas que comprenden

la planeación global que integra los intereses de los alumnos, padres de familia y de los maestros, el dibujo y mural libres que implica un diálogo constante, el texto libre que fomenta la escritura libre y creativa, la conferencia escolar que desarrolla las habilidades de expresión oral, los talleres escolares y talleres de tecnología, la asamblea escolar, el teatro escolar, la radio escolar, entre otras.

Existe un proyecto central que define las líneas esenciales y después cada escuela define su proyecto específico de acuerdo a las condiciones y especificidades de cada comunidad.

- d) *Las condiciones éticas*, que representan finalmente, para estos nuevos maestros, el compromiso básico e ineludible con las comunidades donde se asientan los proyectos y que son de hecho la base central para sostenerlos, la escuela debe ser parte de la comunidad y la comunidad debe ser parte de la escuela y en esta interacción se debe de establecer el compromiso de crear nuevos sujetos éticos, a partir de recuperar una escala de valores humanos, en el compromiso del trabajo y el colectivo. La “integralidad” de las EI descansa precisamente en el compromiso que asumen los actores de esta propuesta. Para los docentes involucrados este ha sido el reto más demandante y complejo, a la vez que gratificante.

Estas cuatro condiciones que deben operar para el sostenimiento del proyecto en realidad se construyen paralelamente y al mismo tiempo y funcionan interrelacionadas entre sí, enriqueciéndose e interdeterminándose. Estas cuatro condiciones esenciales se corresponden con el PPS construido desde las bases magisteriales del propio espacio de la sección 18, en la lucha por conquistar la mayoría, en la lucha por determinar la democratización total de la sección iniciada masivamente en la insurrección de los maestros de 1989.

Una vez incorporado, hecho “carne y hueso” el PPS, en el imaginario colectivo de los michoacanos, este conjunto de condiciones o tareas se convirtieron en procesos que a su vez se desdoblaron en lo que ellos denominan: los 11 ejes de trabajo que deben conducir y permitir el desarrollo del proyecto educativo popular alternativo, los cuales enuncian de la siguiente manera:

1. Proyecto general, que integra el horizonte de transformación, los principios identitarios colectivos y los objetivos a alcanzar.

2. Desarrollo curricular, donde se plasman los perfiles y las dimensiones culturales, sociales y económicas.
3. Vinculación comunitaria, esencia de la escuela integral a partir de las relaciones sociales de convivencia colectiva.
4. Vinculación con el trabajo, factor creativo y social.
5. Relación permanente entre teoría y práctica.
6. Normatividad, la propuesta de Ley educativa.
7. Organización permanente.
8. Participación en el movimiento de lucha magisterial.
9. Formación constante política y cultural del sujeto.
10. Financiamiento y sostenimiento de los proyectos.
11. Acompañamiento de todos para desdoblarse el proceso.

Durante su participación en el taller, nos explicaron como entendían y desdoblaban cada uno de estos 11 ejes de trabajo y después “se soltó” cada uno a relatar con entusiasmo cómo y dónde habían empezado la construcción de su proyecto, y subrayo *su proyecto*, pues sin duda alguna ellos encarnan el proyecto de las EI. En este primer contacto con los empeñosos y tenaces maestros michoacanos, resaltó la vehemencia con que explicaban y defendían sus principios, los análisis de las experiencias acumuladas, la búsqueda de procesos creativos, el trabajo que creen que aún está pendiente de sistematización de tantos días y obras almacenadas en libretas y libretas de planeación y que viven en sus pensamientos.

Al final del primer encuentro nos preguntamos todos ¿Cuáles son los retos que perciben estos colectivos de maestros transformadores en su marcha? En primer lugar generar las condiciones para extender esta experiencia, lograr avanzar y abrir más EI, incorporar más maestros a esta experiencia. En segundo lugar poder revertir el despojo cultural social y en particular del maestro creando espacios más efectivos de desarrollo cultural y cognitivo. En tercer lugar lograr mantener e incluso ampliar los apoyos y el financiamiento, las plazas y las condiciones materiales para la reproducción y ampliación de las escuelas. En cuarto

lugar poder generar un intercambio suficiente y constante para intentar obtener un desarrollo más homogéneo de las escuelas, así como establecer un acompañamiento que permita desdoblarse más eficientemente el proceso educativo hacia adentro y hacia afuera de las escuelas, construyendo una evaluación diferente a la oficial para los procesos educativos. En quinto lugar sostener y profundizar los procesos de investigación de los maestros sobre su práctica docente y despliegue curricular, sistematización y planeación, con el fin de avanzar cada vez más sistemáticamente en la definición y construcción de planes, programas, materiales y libros que acompañan el proceso educativo, a partir de las experiencias acumuladas y sobre todo integrando las diferencias y diversidad que existen en un estado tan múltiple como Michoacán. Por último, lograr una mayor difusión de este proceso alternativo. Retos convertidos en metas bastante ambiciosas, pero a la vez ineludibles para sostener el proyecto con la vitalidad y autonomía que requiere. Retos y metas que constantemente deben someterse a revisión y evaluación, a pesar de las difíciles condiciones que se han agudizado desde 2011 y 2013 a partir de la aprobación e imposición de la reforma educativa de Enrique Peña Nieto.

En este primer encuentro nació con fuerza la idea y la necesidad de realizar una investigación que nos permitiera profundizar en esta experiencia, no como juez y evaluadora sino como acompañante comprometida, tal y como lo señalara Bourdieu en uno de sus últimos escritos en torno al papel del sociólogo en este nuevo mundo globalizado y neoliberal.<sup>8</sup> Para ello realizamos a lo largo de varios meses, desde finales de 2014 hasta mediados de 2015,

---

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu en una de sus últimas conferencias, publicada posteriormente en *Contrafuegos 2*, Anagrama, Barcelona, 2001, “*Pour un savoir engagé*” [Por un conocimiento comprometido] señaló debemos convertirnos en un verdadero “intelectual colectivo” capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y acción, es decir autónomo. Es ahí donde el intelectual colectivo puede desempeñar su papel, insustituible, contribuyendo a crear las condiciones sociales de una producción colectiva de utopías realistas.

entrevistas con los maestros, visitas y experiencias en las EI, recogimos gran cantidad de materiales, libros, percibimos sus alegrías y angustias, hemos asistido a varios de sus encuentros denominados “El educador popular”, un gran caudal que intentamos incorporar como material significativo en el presente trabajo. Sin ellos esta investigación sería simplemente un ensayo teórico, menos que más logrado, con ellos es parte de una realidad histórica irrefutable, una experiencia social vital.

Los maestros michoacanos son ciertamente empecinados, dinámicos, abusados y dispuestos, imaginativos, también escriben muchos documentos, estudian mucho, se reúnen con persistencia para debatir y acordar o no acordar, sino seguir debatiendo. Inventan a cada rato un nuevo proyecto o una nueva actividad y le ponen un nuevo nombre y lo platican por sus siglas, abundan las siglas a tal grado que uno se pierde entre ellas y todo el tiempo hay que preguntar: ¿de qué están hablando? Han demostrado a lo largo de estos más de 25 años de batallas continuas y sostenidas que han desarrollado una capacidad integral de acción, movilizaciones, propuestas, proyectos, formación y desarrollo creativo en todos los terrenos necesarios para mantener con autonomía y unidad los complejos embates y desafíos que una propuesta de esta envergadura implica.

Ha sido tan rica y fértil su producción en todos los terrenos que atañen al desenvolvimiento de un movimiento social que, alcanza para emprender varias investigaciones con enfoques diversos, tanto jurídico para profundizar en el alcance y significado de las propuestas de Leyes educativas que han construido, como pedagógicos para ahondar en su sentido más íntimo de proceso de enseñanza-aprendizaje crítico y democrático, así como valorar desde esa mirada especializada los múltiples y cuantiosos materiales, cuadernillos, y libros que han producido, incluso podría hacerse un estudio estético sobre los diferentes murales que pueblan estas escuelas nuevas. Valdría la pena también escudriñar con mayor detalle en el conjunto de tácticas y estrategias político-sindicales desplegadas en estos años de protesta y movilizaciones constantes. Sin embargo en esta

aproximación sólo pretendo dimensionar el proceso socio-político-educativo a lo largo de los años<sup>9</sup> en que fueron construyendo, echando a andar y sosteniendo su proyecto de una educación autónoma, diferente, democrática y crítica a través de las EI, y presentar analíticamente los diversos elementos y facetas que se requirieron para lograrlo, así, desde ahí, entender la importancia social que tiene la creación y el funcionamiento de estas EI en las comunidades en que se enraízan, así como su proyección como propuesta transformadora y autónoma. Se trata también, y más bien, diría que, en primer lugar, por su alcance y valor, de recuperar las voces tan significativas de sus protagonistas, los maestros, los niños, las madres y sus comunidades. Ellos son los verdaderos hacedores de estas experiencias vitales para nutrir nuestra abandonada, empobrecida, privatizada y mercantilizada educación nacional.

#### ACADÉMICA (CIERTAS ACOTACIONES METODOLÓGICAS)

*Creo que una de las grandes debilidades de la historia es –todos mis amigos son historiadores, así que no se me puede sospechar ninguna maldad– es que, paradójicamente en el fondo, no está sometida a esa especie de prueba permanente que sufre el sociólogo, obligado a justificar su existencia sin cesar, sin poder considerarla nunca un hecho adquirido.*

Pierre Bourdieu, *El sociólogo y el historiador*.

Envuelta entre esas tácitas “debilidades” y “fortalezas” que señala Bourdieu como inherentes a las disciplinas histórica y sociológica, me propuse expresar en la primera introducción que apellidé personal,<sup>10</sup> de manera implícita y no explícita, es decir sin acudir

---

<sup>9</sup> Como un hecho o conjunto de procesos socio-históricos instituyentes y constitutivos de los sujetos sociales

<sup>10</sup> Que en realidad para mí representó un ejercicio necesario de coherencia lógica con el propio “sujeto que se presentaba delante de mí en toda su diversidad y

a las formas tradicionales de “sustentación metodológica”, la ruta socio-histórica que mis sujetos de análisis (los maestros michoacanos y su propuesta de educación alternativa) recorrieron desde su emergencia o rebelión inicial, hasta el aterrizaje de su propuesta de transformación educativa, en un periodo de tiempo ni corto, ni largo, ni coyuntural ni de alcance nacional, tal vez de mediano alcance. Señalando o delimitando las paradas estratégicas en esta ruta, de unos 25 años, en las cuales construyeron y sustentaron las condiciones necesarias de este proceso. Me guió la lógica de comprender que los sujetos se constituyeron en un espacio y tiempo determinados y que le impusieron a ese espacio y tiempo sus transformaciones, dado que son los hombres los que construyen su historia, en determinadas condiciones y que al cambiarlas, se transforman ellos mismos y sus propias condiciones. Inútil, por obvio, referir que esto pertenece a la tradición marxista denominada materialismo histórico dialéctico. Ahora intentaré realizar este acotamiento metodológico, ya que para los que estamos escribiendo y los que leen desde los requerimientos y la lógica académica es necesaria esta justificación explícita o sustento de validez sobre el sujeto que miras y delimitas y la mirada con que lo miras y delimitas, claro que corriendo el peligro siempre de “objetivarlo” tanto que lo podrías esquematizar y ceñir al apretado corsé de alguna definición teórica.

Según Bourdieu, el historiador parece tener la capacidad de garantizar un proceso de “objetivación” mayor y de cierta “veracidad”, sin tantos peligros al mantener un rigor y fidelidad con relación a sus fuentes y una coherencia al sistematizar los “hechos”. Por el contrario, el sociólogo estará siempre sujeto al pecado original del “subjetivismo” y la relatividad del momento. Por ello los sociólogos tenemos que hacer una especie de profesión de fe antes de lanzarnos a reconocer y aprehender a los sujetos de nuestra inquietud y comprensión.

---

riqueza, al decir coherencia lógica me refiero a la necesidad de presentar a este sujeto bajo la dimensión histórica que tenía y a la multiplicidad de elementos que desplegó y construyó en este tránsito, antes de encerrarlo en dimensiones cognitivas elaboradas en torno a otros sujetos y procesos.

Por otra parte [dice Bourdieu en el mismo texto<sup>11</sup>] pienso que la distancia temporal tiene una virtud neutralizadora que todo el mundo conoce. Ahora bien, en el caso de la sociología, andamos siempre en arenas movedizas y las cosas que debatimos están vivas, no están muertas ni enterradas.

Se refiere el autor a que la sociología se sitúa generalmente frente a procesos que en sí mismos son objeto de luchas entre los agentes políticos, dominantes y dominados, entre los agentes económicos, desposeídos y poseedores, y otros, justamente porque están vivos y se confrontan entre sí los sujetos de y en la acción social, que intentamos sistematizar o significar. En cada uno de estos “campos de batalla” se formulan palabras clave que entran también al terreno de la disputa y las palabras clave o categorías cognitivas a su vez se van transformando en el proceso histórico mismo.

El análisis sociológico sobre los procesos sociales que transcurren se vuelve parte de este campo en conflicto, el discurso sociológico es en sí parte del campo social en disputa, “un campo científico” de luchas y rivalidades.

Para Bourdieu precisamente deben de afinarse los instrumentos críticos al percibir y mirar de una determinada manera lo social, para contrarrestar la disputa hegemónica que los dispositivos simbólicos del poder despliegan para ganar la batalla del significado socio-político al construir discursos “ordinarios” con apariencia de “metadiscursos” significativos. El oficio del sociólogo será para Bourdieu el de acompañar a los movimientos sociales y apoyarlos en la construcción de sus herramientas cognitivas, “contribuyendo a crear las condiciones sociales de una producción colectiva de utopías realistas” y, por ende, frente a las batallas que enfrentan y desatan. No es éste, ciertamente, un compromiso menor, ya que prevalece en la academia una tendencia a sustituir a los sujetos, sus voces reflexivas, prácticas organizativas y acciones políticas, a la hora de generalizar y resignificarlos cognitivamente.

---

<sup>11</sup> Pierre Bourdieu y Roger Chartier, *El sociólogo y el historiador*, ABADA editores, Madrid, 2011. Ver también *Contrafuegos 2...* y “*Pour un savoir engagé*”, *op.cit.*

La historia se presenta como un campo constitutivo de lo social y, al revés, el devenir social constituye significativamente lo histórico

[Ese debate] puso de manifiesto la necesidad de que, pese a esos enfrentamientos, historiadores y sociólogos comprendieran que las luchas de clasificación eran tan reales como las luchas de clases [...]; demostró también que las representaciones enfrentadas en el mundo social no sólo expresaban ese mundo, sino que también lo producían.

Ees claro que el trabajo de análisis en torno a los sujetos sociales “maestros” y la construcción de sus proyectos alternativos educativos, entra en un campo de disputa muy amplio, que va de entender y validar lo constitutivo histórico-social, como la creación y apropiación del nuevo-sujeto-maestro, así como su propia transformación, hasta su confrontación radical con las políticas educativas gubernamentales y los medios e instituciones instaladas para su imposición. Entendiendo y asumiendo que en la medida en que sistematizamos esta experiencia histórico-social a partir del reconocimiento de los elementos significativos desde el propio magisterio, estamos también participando de la confrontación en un espacio determinado.

Nos situamos pues en el campo de la sociología histórica. Una mirada histórica de lo social. Una mirada que sostienen muchos autores bajo diferentes derroteros. Una mirada que permite percibir a los sujetos y las estructuras en tiempos de emergencia, constitución y transformación. Una mirada que puede apuntar a relaciones de causa y efecto, destituyentes o instituyentes de procesos, movimientos, cambios o permanencias, que apuntan a fenómenos de rupturas y guerras, confrontación de clases, desigualdad, dominaciones de género o etnia, rebeliones y organización. Una mirada que puede abordar factores complejos que se van desarrollando no sólo en un tiempo, sino en un espacio determinante.

Uno de los debates centrales en las sociologías históricas es justamente el debate en torno al significado del tiempo y el espacio en la determinación de lo social. Dos importantes sociólogos, por

lo menos, se incorporan de manera significativa a la sociología histórica y al análisis de sus principales categorías, Norbert Elías e Immanuel Wallerstein. Sin pretender, ni por asomo, establecer un paralelismo con la dimensión y los macro recorridos en sus historias seculares y en el sistema-mundo, que alcanza su construcción socio-histórica totalizadora, aunque desde perspectivas diferentes, solamente me detendré a ver el referente espacio-tiempo que plantean, porque entiendo que aportan los elementos para seguir el camino del trayecto histórico social sociológico.

Se ha planteado que Norbert Elías en su *Sociología del tiempo*<sup>12</sup> apunta sobre todo a superar la vieja dicotomía de las miradas “objetivadoras y subjetivadoras” que sobre el evasivo tiempo se da en las reflexiones filosóficas que debaten en torno a la contraposición de un tiempo interno, versus un tiempo externo.<sup>13</sup> Para este autor el tiempo cobra sentido como proceso histórico humano, por encima del tiempo cronológico natural, el tiempo como un dato social y un instrumento para comprender cómo se generan los acervos culturales de la humanidad y cómo se transmiten, constituyendo procesos civilizatorios:

el tiempo es simplemente una especie de forma innata de experiencia, un dato inalterable de la naturaleza humana, [...] el saber humano es el resultado de un largo proceso de aprendizaje de la humanidad, que no conoce principio. Sea cual fuere la aportación innovadora, el individuo se apoya en un saber ya existente y lo prolonga, no otra cosa sucede en el saber sobre el tiempo.

---

<sup>12</sup> Elías Norbert, *Sobre el tiempo*, FCE, Madrid, 1989 y Eduardo Vicente Navarro, “La sociología del tiempo en Norbert Elías”, *Aparte Rei, revista de filosofía*, núm. 42, noviembre, Madrid, 2005.

<sup>13</sup> Plantea una “revolución copernicana” en la sociología que permita alejarse de la imagen egocéntrica, terminar con las fachadas de conceptos cosificadores que no permiten ver que las personas tienen una noción de su vida social, que elimine el individualismo y avanzar en la comprensión de la interacción e interdependencia entre los individuos. Hay que dar cuenta de los hechos sociales y liberar las ataduras de los modelos estáticos.

Esta intuición a la que se refiere adquiere una profundidad de acuerdo con el grado de desarrollo de las sociedades, esta intuición le permite a los individuos y a las sociedades orientarse y orientar sus conductas. Por lo tanto esto permite al investigador entender “cómo y porque cambian continuamente las estructuras de las sociedades occidentales en el curso de la historia [...] porque cambian las pautas de comportamiento y los hábitos psíquicos de los hombres occidentales”. Simoneta Tabboni<sup>14</sup> señala que en Elias cobra importancia la habilidad humana para entender la construcción social del tiempo, como para trabajar en la experiencia humana del cambio, para reaccionar frente a ella y para conferir significado a esta experiencia.

La perspectiva histórica es indispensable para el sociólogo, como lo es para cualquiera que pretenda conocerse e identificarse. Desde ésta es posible reconciliar las teorías de la acción con las de la estructura. Porque su concepto de civilización implica una larga cadena de acumulación histórica en la que se van construyendo la cultura, el conocimiento, las prácticas sociales, que encadenan unos con otros a todos los individuos en la interacción.

El tiempo y el espacio son también las dos categorías que, junto con la de desarrollo, para Wallerstein<sup>15</sup> son indispensables revisar pues han delineado la mayor parte de los análisis en ciencias sociales y que, por lo tanto, son las que tienen que “impensarse” con urgencia si se quiere reconstituir a las propias ciencias sociales. Para este autor es conocido que también critica la noción y disposición de espacios cerrados entre las disciplinas sociales y aboga por una eficiente, o tal vez fértil, interacción, o más bien integración, disciplinaria en los análisis sociales.

---

<sup>14</sup> Simoneta Tabboni, “The Idea of social time in Norbert Elias”, *Time & Society*, SAGE, Londres, 2001. La traducción del texto es mía.

<sup>15</sup> Ver Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales*, Siglo XXI/UNAM, 1998 y *Abrir las Ciencias Sociales*, Siglo XXI, México, 1998.

Poner fecha a esos acontecimientos nos proporciona una cronología y por lo tanto una narración, un relato, una historia que es única y explicable solo en sus propios términos. [...] Pero eso no es suficiente, Braudel nos invita a enfocarnos en dos tipos de tiempos más duraderos: las estructuras económicas y sociales, más duraderas, que determinan en el largo plazo también nuestro comportamiento: nuestra ecología social, nuestros patrones civilizacionales, nuestros métodos de producción. Y están también los ritmos cíclicos del funcionamiento de las estructuras: las expansiones y contracciones de la economía, la alternancia del énfasis en los fenómenos políticos y culturales que ocurren con regularidad.

A ello insiste Wallerstein hay que añadir necesariamente el concepto de espacio, sin el cual no cobra pleno sentido el tiempo, ya sea el tiempo episódico, el tiempo coyuntural, el estructural y el tiempo de los sabios. Cada uno tiene un espacio y además señala “me gustaría afirmar que el tiempo y el espacio no son dos categorías, sino una sola y se denomina: TiempoEspacio”.

Wallerstein no está pensando en un *tiempoespacio* dominado por lo cuantitativo, piensa y reitera que *Kairos* se debe imponer sobre *Cronos*, el primero representado literalmente como el momento correcto, el momento estratégico, el momento oportuno, el lapso en el que algo importante ocurre, el tiempo cualitativo versus el segundo que sería la secuencia lineal cronológica en la que transcurre indetenible el tiempo cuantitativo. “En cambio yo sugiero, que los conceptos entremezclados de ‘crisis’ y ‘transición’ –dos de las palabras más comunes de nuestro vocabulario científico social– no son otra cosa que manifestaciones del Kairos”. Las dos nociones se vinculan sobre todo con los procesos de cambio, sin embargo advierte el autor no siempre que se grita desde el tiempoespacio-ideológico que estamos en crisis es esto cierto: no toda caída de los indicadores automáticamente indica crisis y no toda remontada de los mismos indica transición. “Pero el cambio verdadero, el cambio fundamental, el cambio estructural sí ocurre. El *tiempoespacio* tiene que ver con los sistemas sociales geohistóricos reales.” En la

misma medida en que son sistemas y así se denominan, sostienen características que pese a las mutaciones coyunturales, siempre presentes, persisten y los hacen inmutables. “Pero en la medida en que son históricos, cambian con mucha frecuencia, nunca son iguales un instante y el siguiente; cambian en todo detalle, incluyendo sus parámetros espaciales”. Todo sistema tiene contradicciones y estas de una manera u otra llevarán a la transformación de los sistemas. Finalmente Wallerstein introduce una categoría central que define este Kairos y *tiempoespacio*: llegado el momento preciso (indefinible y pocas veces predecible) en que se dan las condiciones del cambio, éste dependerá de la voluntad humana, de su capacidad de tomar el momento

Por lo tanto, los seres humanos, enfrentados al Kairos, enfrentados a lo que yo denominaré TiempoEspacio transformacional, no pueden evitar la elección moral. Se les impone, en el tiempo y lugar “correctos” en un momento del tiempo y espacio “cualitativo” [impredecibles e incontrolables,...], un TiempoEspacio donde ocurre la transformación, un TiempoEspacio donde todos ejercemos nuestro libre albedrío, para bien o para mal. Y cuando llega elegimos nuestro nuevo orden.

De estas afirmaciones podemos transitar a nuestro análisis, que recorre un tiempo y espacio infinitamente más acotado y modesto que el sistémico-histórico (aunque finalmente está inserto en el mismo), que la mirada sobre la matriz *tiempoespacio* donde nacen los movimientos sociales, debe estar definida por ese momento cualitativo en que la determinación política, en el sentido más amplio, permite constituir un proceso organizativo de transformaciones en las condiciones internas y externas de ese movimiento y sus integrantes<sup>16</sup>. Por ello cobra importancia realizar este recorrido que

<sup>16</sup> Por ello ha sido sorprendente y significativo que los maestros, las profesoras Mirabel, Mario y Minerva especialmente, se hayan referido con tanta claridad a las condiciones que necesariamente produjeron o construyeron para poder llevar adelante su propuesta de transformación y que son las necesarias para sostenerlo.

nos permite significar esos momentos en que el “libre albedrío” y la “elección moral” llevan a los sujetos a reconocer el *Kairos* y tomarlo por asalto para empujar las condiciones de su transformación y la construcción de la transformación que proponen del espacio donde emergen. Creo que este es el sentido de todos los que abordamos un acercamiento a los movimientos sociales al plantearnos como premisa indispensable que todos nacen en una matriz determinada, pero que dicha matriz es histórica, como históricos son los movimientos sociales y que, por lo tanto, no pueden estos definirse y analizarse a partir de las categorías construidas en otra matriz *tiempoespacio* y con elecciones morales de libre albedrío diferentes. Por ello es necesaria siempre esta perspectiva que permite percibir lo específico sin una generalización vacía o una cronología lineal evolutiva, ambas carentes de significación real y que constriñen las fuerzas de los movimientos.

Una autora como Adriana Puigros acude también a “un buen antídoto para la inútil búsqueda de la des-subjetivación de la pedagogía es su historización”,<sup>17</sup> en este caso la autora utiliza el término des-subjetivación como sinónimo del encierro disciplinario que lleva a la pedagogía a permanecer en una concepción y prácticas de mera “transmisión” de modelos (recetas muchas veces) sin pasado, ni futuro, desvinculadas de las situaciones específicas en que se encuentra lo educativo en cada momento y lugar. Se hace necesario pues recorrer la historia educativa, las historias de las escuelas, las biografías de los pensadores y de los maestros, lo cual “permite tomar distancia con las inminencias presentes [...] y entonces poder darnos la posibilidad de imaginar futuros”. Volvemos a encontrar la noción de que los procesos de transformación y de imaginar futuros solamente se podrán gestar si se parte del reconocimiento y las condiciones y matrices específicas e históricas en las que actuamos, alejándonos de lo inmediato inminente, pero también de

---

<sup>17</sup> Adriana Puigros, *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia de la Educación en Argentina*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 2003.

las “inmanencias inmaculadas”. Estos planteamientos por surgir de una pedagogía nos acercan aún más a esta mirada necesaria sobre los sujetos de la educación.

El abordaje histórico que requiere la pedagogía implica reafirmar la posibilidad de posicionarse como “sujetos de conocimiento: la educación, la formación del magisterio, las prácticas docentes, los procesos de enseñanza aprendizaje, tienen un carácter histórico, es decir corresponden a momentos de tiempo y espacio determinadas y también han cambiado constantemente”.

El cambio y transformación posibles, los debates, las confrontaciones son parte de su historia, y por ello también debe ser descolonizada en esta perspectiva histórica de su abordaje. Como la mayoría de los espacios disciplinarios y académicos, la pedagogía y el conjunto de nuestras ciencias sociales deben colocarse en este reto que plantea Puiggrós: su necesaria descolonización. Es este sentido pedagógico de la historia el que nos remite a la reconfiguración de un pensamiento autónomo como necesidad. Decimos que la educación siempre tiene un “para qué educamos”, que mira hacia el futuro.

Engarzamos aquí con Boaventura de Sousa quien desde una mirada focalizada hacia lo que él mismo denomina como “la periferia”, realiza un estudio sobre los movimientos sociales en diferentes países que por su desarrollo se ubican en esta región periférica y semi-periférica, entre ellos Brasil y Colombia en América Latina. Sousa no parte de una reflexión metodológica sobre la importancia del *tiempoespacio*, sino que directamente define esta matriz, geohistórica, al adoptar para caracterizar la emergencia de los objetos de estudio, la interpretación bien definida de centro-periferia, dependencia-subdesarrollo.<sup>18</sup> “con el objetivo de crear una comunidad científica internacional independiente de las

---

<sup>18</sup> Centro-periferia es la caracterización clásica de la Teoría del Desarrollo Cepalina y la de dependencia y subdesarrollo es la más específica de la Teoría de la Dependencia en Latinoamérica.

concepciones hegemónicas de los centros”,<sup>19</sup> que permitiera reconocer a un conjunto de movimientos sociales alternativos, muchos de ellos locales, es decir en lugares no centrales y por ello mismo “invisibilizados” por las ciencias sociales dominantes. Este proceso lo llevó a formular su planteamiento de la “sociología de las ausencias” que arranca con el reconocimiento de que la experiencia social en el mundo es mucho más amplia que la que logran ver las ciencias sociales occidentales, mirándose a sí mismas, sobre todo dice “de este desperdicio se nutren las nociones de que no hay alternativas”, luego entonces esta ausencia debe ser cubierta para combatir este desperdicio, hacer “visibles las experiencias, las iniciativas y para darles credibilidad, para ello de poco sirve la ciencia social tal y como la conocemos”. Compartimos totalmente esta aseveración y nuestra mirada es también desde y hacia los periféricos, los neocolonizados, los latinoamericanos.

Inicia pues con una crítica al modelo metodológico de las ciencias sociales occidentales y se refiere a la “indolencia de la razón que no se ejerce” por diferentes “razones”, que no motivos, como la de la “impotencia” de creer que nada se puede hacer, por la de la “arrogancia” de creerse incondicionalmente libre y sin necesidad de demostrar nada, por la que se reivindica como la única racional y no busca ni reconoce otras racionalidades y por la presentista que solo cree en un proceso evolucionista lineal. Para Sousa es necesario, si se quiere sobreponerse al desperdicio y recuperar una vasta práctica social de los movimientos periféricos, combinar la sociología de las ausencias con la de las emergencias. Lo cual permitirá expandir notablemente el campo de la sociología,

visto que cuanto más experiencias estuviesen hoy disponibles en el mundo, más experiencias serían posibles en el futuro. Cuanto más amplia fuera la realidad creíble, más vasto sería el campo de las señales o pistas creíbles de los futuros posibles y concretos. Cuanto mayor fuese la multiplicidad y la diversidad

---

<sup>19</sup> Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur*, Clacso/Siglo XXI, México, 2009.

de las experiencias disponibles y posibles (conocimientos y agentes) mayor sería la expansión del presente y la contracción del futuro.

Señala cuatro experiencias que reconocemos en los maestros michoacanos y su propuesta alternativa de las EI:

1. *De conocimientos* que define centralmente como entablar un diálogo que permita recoger y compatibilizar los conocimientos ancestrales y comunitarios con los avances científico-tecnológicos. Reflexión y preocupación presentes en las formulaciones curriculares alternativas.
2. *De desarrollo, trabajo y producción* de nuevo se trata de entablar diálogos entre formas y modos de producción diferentes, entre formas subterráneas y las dominantes capitalistas, entendiendo la importancia de las formas alternativas autosustentables como cooperativas, solidarias, justas, que podríamos identificar con mucho del trabajo social alternativo y consciente que se despliega en los diversos talleres que constituyen un eje fundamental del trabajo en las EI.
3. *De reconocimiento*, en este caso se trata de establecer un diálogo entre sistemas de clasificación social, por ejemplo entendemos en nuestro caso que debemos encontrar la forma de reconciliar la mirada de clase que podría pesar al clasificar a nuestro actor como un trabajador sindicalizado y delimitarlo desde esta perspectiva, lo cual lo encorsetaría y reduciría, sino que necesariamente tenemos que dialogar o vincularlo con los movimientos sociales “nuestro-mundistas” y sus lógicas contemporáneas, ponerlo en este camino.<sup>20</sup>
4. *De la democracia* donde debemos distinguir y diferenciar el modelo de democracia predominante que implica la “democracia representativa liberal” formal añadimos, y la democracia participativa. En el capítulo 1 buscamos profundizar en

<sup>20</sup> Este “reconocimiento” y el debate teórico que conlleva, lo desarrollamos ampliamente en el capítulo 2.

el tránsito del maestro sindicalista al maestro democrático, como definición puesta en juego desde el momento de su constitución y rebelión de 1989, como fecha señalada en su trayecto. La democracia asamblearia interna en el sindicato y en su actuar como profesores en sus instancias y espacios escolares, los define a lo largo de su caminar, como exigencia constante.

No dejamos a Sousa sin señalar, finalmente, un reto que plantea y que concierne a todos los involucrados en acercarse a los movimientos sociales: la multiplicidad y diversidad de las experiencias reales y disponibles, plantean claramente el problema de una posible fragmentación y/o atomización del significado de lo existente y el consecuente extravío en el laberinto de la “balcanización cognitiva”, la pérdida de sentido y reconocimiento a un proceso de transformación social que ocurre. La respuesta la vuelve a plantear como un trabajo de “traducción hermenéutica” que permita traducir, valga la redundancia, las prácticas sociales de los agentes, para reconocer los conocimientos que se encuentran implícitos o algo explícitos en toda práctica social.

En otras palabras, en este caso, el trabajo de traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades. [...] Dado que no hay una práctica social o un sujeto colectivo privilegiado en abstracto para conferir sentido y dirección a la historia, el trabajo de traducción es decisivo para definir, en concreto, en cada momento y contexto histórico, qué constelaciones de prácticas tienen un mayor potencial contra-hegemónico.

Este planteamiento para nosotros es relevante pues intentamos analizar (traducir) de manera muy detallada las diferentes prácticas, así como voces y documentos, producto e impulsoras, a la vez, de estas prácticas, que nos conducen finalmente a la elaboración y puesta en hechos palpables (las escuelas transformadas comunitarias

existentes) de la propuesta de educación alternativa, que consideramos la expresión autónoma y contrahegemónica más significativa de los maestros democráticos organizados.

Entendemos el sentido de contrahegemónico, que históricamente se refiere por supuesto a las nociones gramscianas, desde el significado que se ha construido hoy día a partir de la conceptualización emergente desde los movimientos sociales y sus propuestas alternativas. La definición más frecuente de contrahegemonía descansa precisamente en el sentido instituyente de una propuesta o construcción alternativa y autónoma de las instituciones y operación del estado. Actualmente se desdobra necesariamente en dos sentidos, para diferenciarse de una izquierda tradicional “vanguardista”, unclasista y partidista, como también de las nociones hegemónizantes y estatal-empresariales imbuidas de “modernidad, progreso tecnológico, mercado, meritocracia”, entre otros conceptos. La noción de una propuesta popular contrahegemónica hoy día transita por la posibilidad de su autonomía y debe incorporar la visión de un actor que integra al conjunto de los trabajadores y sectores excluidos, con un empeño multicultural que suma a los pueblos originarios y contempla el factor de género, que se preocupa por un desarrollo equilibrado y de respeto a la naturaleza, que busca el “bien común” y la emancipación descolonizadora. Esta contrahegemonía se desarrolla en un complejo marco de relaciones de dominación nacional-transnacional, determinadas por el funcionamiento del neoliberalismo y la globalización, que generan nuevas formas de explotación y desposesión que definen la forma en que los grupos de dominación internos se articulan y construyen su hegemonía.<sup>21</sup>

Para finalizar esta reflexión, sólo añadir de manera sucinta el porqué centralmente me planteo una mirada desde una sociología

---

<sup>21</sup> Carlos Nelson Coutinho, “Gramsci y el ‘sur’”, *Poder y hegemonía hoy*, BUAP/Plaza y Valdés, México, 2004. También en Luis Tapia Mealla, La configuración de un horizonte contrahegemónico en la región andina, *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, núm.53, abril-junio, Venezuela, 2011.

histórico-geográfica.<sup>22</sup> Porque esta perspectiva me remite a un aquí y ahora, en un espacio y tiempo determinados, pues me enfrento a un sujeto cuya emergencia y constitución no se debe al repertorio más común entre los movilizadores más coyunturales, por así decirlo, como podrían serlo determinados problemas de carencias sociales que llevan a gestionar condiciones o infraestructura urbana o rural, frente a la marginación y desigualdad imperante, si bien están en ese entramado inevitablemente.

Los maestros que se ponen en marcha lo hacen desde un primer momento por la reapropiación de su propia representación: luchan por eliminar el corporativismo sindical y recuperar su instrumento de lucha como trabajadores asalariados. Esto significa que desde el primer momento se enfrentan de manera directa al Estado que es el promotor y sustento del corporativismo. Recogen ya una tradición importante en el país por la particular experiencia histórica de la corporativización sindical, se constituyen como maestros democráticos y conquistan su sección<sup>23</sup>. En un segundo momento transitan a la apropiación de su materia de trabajo, lo educativo y se confrontan, también, con el Estado eje centralizador y generador de las políticas educativas y se transforman en movimiento popular rebelde y autónomo. En un tercer momento consolidan su propuesta alternativa y se presentan como movimiento anticapitalista y luchan por el cambio social popular y por la hegemonía educativa. Tres momentos que solo pueden dimensionarse desde el espacio y el tiempo en que se movilizan y que permiten percibir y dimensionar estas fuerzas sociales en movimiento. Tenemos pues un sindicato que es un movimiento y un movimiento que es también sindicato, al mismo tiempo. Ahora bien, para analizarlos o “categorizarlos” desde una perspectiva teórica que le dé sustento a mis propias aseveraciones, enfrente otras dificultades más, la primera es que a

---

<sup>22</sup> En resumidas cuentas del dónde, cuándo y cómo, para entender el proceso constitutivo y su desarrollo.

<sup>23</sup> Gerardo Peláez, “México: un sexenio de lucha sindical (1976-1982)”, *Revista La Haine*, 2010.

pesar de la importancia de este movimiento, a pesar del número de maestros involucrados en esta lucha que pueden oscilar entre 200 000 a 500 000 docentes según los momentos y procesos, a pesar del tiempo de su continuidad y permanencia, 40 años, no hay prácticamente estudios o textos académicos que los aborden. Es muy significativo este silencio e invisibilización por parte de la academia hacia este movimiento. Existe una buena cantidad de estudios sobre movimientos estudiantiles y procesos académicos universitarios, pero muy escasos sobre los sujetos y procesos en la educación básica, me refiero a análisis sociológicos, los pedagógicos por supuesto existen, pero escasamente los abordan como sujetos organizados y contestatarios. También hay múltiples análisis, la mayoría en realidad, sobre política educativa con lecturas generalmente desde la acción del estado, sin tomar en cuenta, o sólo como dato de pasada, las resistencias. La mayoría de los análisis sobre las protestas y organización del magisterio está en revistas y artículos periodísticos. Hay algunos estudios sobre la caracterización del magisterio en ciertos perfiles, generalmente a partir de las estadísticas y/o encuestas o algunas claves sociales<sup>24</sup> como remuneración, características laborales, perfiles profesionales y de género, edades, entre otros, pero no como sujetos de acción política, ni por supuesto como movimientos sociales. En términos de la investigación sobre el sindicalismo, prevalecen los estudios realizados centralmente en los años setentas, concentrados en los grandes sindicatos obreros de la época y sobre los universitarios que en aquellos años entraron a la lucha por su sindicalización independiente.

Esta ausencia creo que de sí es significativa, una “ausencia” dentro de nuestra propia periferia intelectual (!), parafraseando a Sousa. El magisterio democrático no es un sujeto fácil de “academizar”,

---

<sup>24</sup> Por ejemplo el de María de Ibarrola y Gilberto Silva, *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la cultura del magisterio, México, 1997. Posteriormente una de las primeras funciones del INEE fue el acopio y organización con ciertos significados de la enorme estadística educativa disponible que han presentado en sus constantes volúmenes del Panorama Educativo en México.

se escurre a las definiciones, es muy diverso, a veces contradictorio, otras demasiado contundente, camina en múltiples senderos, para muchos anclado en las viejas luchas de los años y sus métodos, para otros lejos de los nuevos movimientos sociales por sus diferentes prácticas en su duplicidad o desdoblamiento sindicato-movimiento. Algunos enjuician rápidamente que sus proyectos educativos no pueden ser considerados alternativos porque finalmente los desarrollan maestros pagados por el estado, lo cual pone en entredicho su carácter autónomo. Es decir que no hay una mirada atenta y cuidadosa con este sujeto tan activo y organizado, a pesar de que ha sido realmente el único en presentar un frente de batalla y resistencia contundente frente a las reformas políticas,<sup>25</sup> ni siquiera la privatización del petróleo, el gran mito nacionalista, levantó una protesta ni remotamente similar. Me parece, también, que la mayoría de los investigadores de lo socio-educativo, prefieren tomar distancia ya que muchas veces navegan entre lo institucional y lo crítico,<sup>26</sup> y el magisterio democrático, tildado de vandálico y corrupto, hasta guerrillero,<sup>27</sup> permanentemente por los medios y altos personajes institucionales. Puede resultarles demasiado contestatario y comprometedor en su acompañamiento, entrar junto con el magisterio democrático al campo de batalla de lo simbólico, como señala Bourdieu, no resulta tan sencillo.

Han surgido movimientos fundados también en los primeros años ochentas más notorios incluso en los foros internacionales y

---

<sup>25</sup> César Navarro Gallegos, coord., *Reforma sin futuro, resistencia magisterial y popular*, UPN, México, 2017.

<sup>26</sup> Muchísimos ejemplos hay de ello, Gilberto Guevara Niebla y Olac Fuentes sirven de ejemplo perfecto al brincar indistintamente desde las posiciones críticas a las subsecretarías de SEP, y no son los únicos. Del otro lado, por ejemplo, el que se constituyó como “grupo de asesores” de la CNTE en la última gran confrontación a raíz de las reformas peñistas, escasamente rebasó la docena de investigadores universitarios. La mayoría de los críticos a las reformas, que fueron muchos, prefirió permanecer en los espacios académicos, sin un apoyo tan visible y acompañador.

<sup>27</sup> “‘La sagrada familia’: la CNTE, radicales y guerrilleros”, *Milenio*, 21 de septiembre de 2015, por ejemplo, redactada con un burdo lenguaje policiaco en base a suposiciones.

las redes académicas, como son el vasto movimiento indígena o el transgénero y el feminista, el MST brasileño, las “locas de la Plaza de Mayo”, entre otros, más fácil de asumir su radicalidad sin comprometer el estatuto académico, aunque es justo decir que el interés académico apenas sucedió años después de su emergencia, pues al inicio tampoco fueron asumidos por las academias, demasiado ocupadas en las transiciones democráticas y la gobernabilidad de aquellos años. Estas reflexiones y sus correspondientes sustentos los desarrollo en el capítulo 2, en el cual se establecen los principales referentes a partir de autores básicamente Latinoamericanos, o con una mirada crítica no ajena a esta condición, para entender porque el sindicalismo democrático de los maestros también está en el camino de los movimientos sociales alternativos.



## CAPÍTULO I.

### ABRIENDO EL SURCO: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CONDICIONES POLÍTICO-SINDICALES

#### LA GRAN INSURRECCION MAGISTERIAL

Fue decisivo 1989, miles de maestros se pusieron en marcha a lo largo del país a iniciativa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE): aumento salarial y democratización del sindicato, las demandas centrales. Esto significaba resarcir el menguado ingreso de los maestros, gravemente achicado por el ajuste monetario de los años ochentas y sacar del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a la cúpula de Vanguardia Revolucionaria, encabezada por Jonguitud Barrios desde 1972<sup>28</sup> cuando asaltó metralleta en mano la dirección del sindicato.

---

<sup>28</sup> Carlos Jonguitud, fue un maestro egresado de la normal rural de Ozuluama, Veracruz, que muy rápidamente supo escalar a los puestos más altos: fue el secretario particular de Sánchez Vite cuando éste estuvo al frente del SNTE, secretario de organización y de acción social del PRI (1970-76), periodo en el que toma por asalto la dirección del SNTE, con el apoyo del presidente Luis Echeverría, hasta su elección formal como secretario general del sindicato en 1974, senador de 1976 al 1979 con un segundo periodo de 1988 a 1991, gobernador de San Luis Potosí de 1979 a 1985 y presidente vitalicio del SNTE y de Vanguardia Revolucionaria hasta 1989, cuando aspiró fuertemente a la SEP y es “renunciado” por Carlos Salinas de Gortari.

El 17 de abril de 1989 más de medio millón de maestros en casi todos los estados del país acataron el paro de labores convocado por la CNTE, al día siguiente unos 250 000 en asambleas decidieron sostenerlo y extenderlo indefinidamente. Básicamente siguieron en paro núcleos y grupos de maestros en el Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Zacatecas, Puebla, Guanajuato y Nuevo León. El magisterio democrático había logrado poner en marcha a miles de docentes inconformes. Muchos articulistas de la época lo llamaron “la insurgencia magisterial” para otros fue “la primavera del magisterio”.<sup>29</sup> Las escuelas pararon, los maestros y muchos padres de familia se enfrentaron en cada plantel a los directores y supervisores, salieron a las calles con carteles, mantas, volantes, megáfonos, con sus ideas y demandas a cuestas, el país se volvió una gran escuela activa. El movimiento magisterial educaba a millones de mexicanos que aprendieron las claves del movimiento: porqué la necesidad de mejores salarios, porqué era prácticamente una burla el aumento negociado del SNTE de 10%, porque campeaba el abandono y condiciones desastrosas en las escuelas y, finalmente, porque era necesaria la democratización del SNTE tras 17 años de cacicazgo, corrupción y represión.

Las condiciones político-sociales del país eran favorables al movimiento, la “década perdida” de ajustes y recortes hacía mella en todos los sectores populares. En 1985 a raíz del terremoto se había consolidado un importante movimiento múltiple y significativo; por último, hacía menos de un año que el evidente fraude electoral se había impuesto entregando a Carlos Salinas de Gortari la presidencia. En esas circunstancias, Salinas decidió contener el movimiento antes de que se desbordara, intervino y trató de utilizarlo a

---

<sup>29</sup> Particularmente interesante el libro *El movimiento magisterial en la Primavera de 1989*, de Martha de Jesús López Aguilar, maestra, socióloga e investigadora educativa, editado por Sisifo ediciones en 2001.

su favor, al sustituir a Jonguitud por una servil y aduladora maestra: Elba Esther Gordillo.<sup>30</sup>

El movimiento se había *caldeado* desde años atrás. Construyendo una conciencia clara entre los docentes no sólo sobre su situación económica y de sujeción gremial, sino sobre su papel como maestros y como luchadores sociales, como parte del pueblo empobrecido y excluido en las comunidades campesinas y urbanas con las cuales convivían. Los años setentas fueron años duros, difíciles, que estremecieron a todos. Años que decantaron la masacre de 1968 y de junio de 1971, que desataron la guerra sucia en contra de las guerrillas campesinas y populares, y la población que las rodeó, años de grandes movilizaciones populares y luchas sindicales por la autonomía y el sindicalismo independiente. Años que aún aparecen confusamente en las memorias colectivas<sup>31</sup> y que marcaron el camino de los maestros democráticos.

Después del primer impulso y la fundación de la CNTE en 1979,<sup>32</sup> se produjo una avalancha de luchas concatenadas, primero fueron Chiapas y Morelos que llevaron su huelga y plantón a la Ciudad de México, después siguieron el Valle de México e Hidalgo con un paro

<sup>30</sup> En aquel entonces delegada en Gustavo A. Madero del Distrito Federal, con trayectoria significativa al frente de la sección 36 del Estado de México, acusada por la CNTE como responsable del asesinato de Misael Núñez, con dos diputaciones federales y varios cargos importantes en el CEN del SNTE, además maestra “preferida” de Jonguitud que años antes había encumbrado a la “güerita”, esa que le llamó la atención. Maniobra muy parecida a la que él mismo había protagonizado.

<sup>31</sup> La “confusión” que se crea con lo que analizan el periodo desde la óptica de las transformaciones echeverristas como paladín tercermundista de grandiosa oratoria demagógica, y olvidan que ha sido al mismo tiempo el periodo más negro en la historia de la represión y desapariciones: ver Museo de la Memoria Indómita y legado de la organización por los desaparecidos ¡EureKa!

<sup>32</sup> Los años setentas fueron denominados como los de la “insurgencia obrera” por muchos de sus actores y analistas, se produjeron un conjunto importante de luchas que permitieron incluso la conformación de algunos núcleos sindicales independientes como fueron el FAT y la UOI, ver Bertha Salcedo y Tatiana Coll, “Polos de nucleamiento de agrupaciones sindicales independientes del México Contemporáneo”, *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, núm. 107-108, UNAM, 1984. Los maestros habían estado muy activos a lo largo de estos años y ello les permitió arribar a la fundación de la CNTE.

indefinido mediante el cual nombraron Comités Democráticos y convocaron a un gran congreso de masas en la ciudad Universitaria, al cual asistieron miles de maestros. Ya para el año 81 se registraron triunfos importantes, se ganó por primera vez la sección 7 de Chiapas, pero también fue asesinado impunemente Misael Núñez en el Estado de México, en 1982 se ganó la sección 22 de Oaxaca, pero asesinaron a Pedro Palma en Hidalgo. Así fue que la represión se enseñoreó sobre el movimiento, haciendo complejo y desigual el avance, generando sentimientos encontrados de rabia por las muertes y de alegría por los triunfos, al mismo tiempo. El desmesurado acoso del gobierno y el SNTE, llevó a la CNTE a un reflujo de varios años, manteniéndose desde 1984 en sorda resistencia.

En 1985 la CNTE, particularmente la sección 22, en la Plaza de la Danza en la ciudad de Oaxaca organizó un “Juicio Político a Vanguardia Revolucionaria por traición al sindicalismo”. Había más de 6000 maestros presentes. Demetrio Vallejo y Valentín Campa, algunos abogados democráticos y dirigentes de sindicatos independientes fueron los testigos de honor. En primer lugar se recordaron los significativos casos de los asesinatos de profesores: Misael Núñez y Pedro Palma convertidos en símbolos de la enconada lucha y ensañamiento contra el magisterio del Estado de México e Hidalgo. En segundo lugar se presentaron con detalle las agresiones a la Escuela Normal Superior de México (ENSM), a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y a las Normales Rurales (NR). En un tercer momento se estableció el recuento puntual de las ofensas y discriminación hacia los pueblos indígenas y particularmente a los maestros indígenas. Por último se documentaron las constantes agresiones contra las secciones democráticas del SNTE y contra los maestros democráticos organizados a lo largo del país.

A partir de ese momento [reseña Luis Hernández Navarro<sup>33</sup>] se hilvana un relato tras otro, tejiendo un macabro tapiz de crímenes y agresiones perpetrados

---

<sup>33</sup> Luis Hernández Navarro, *Cero en Conducta, crónicas de la resistencia magisterial*, Fundación Rosa Luxemburgo/Para Leer en Libertad, México, 2011.

por el *charrismo sindical*, no solo contra los maestros que dice representar sino contra las comunidades en las que sus integrantes viven o trabajan. Acusación tras acusación, el juicio hace una radiografía del sindicalismo espurio que padecen los trabajadores de la educación, que es una calca en pequeño de los aspectos más grotescos del sistema de dominación existente en el país. El juicio desnuda sin ambigüedad alguna el dilema que atraviesa al magisterio: agente de sujeción de las comunidades y sus compañeros o instrumento de su liberación.

Acto muy significativo puesto que condensaba las luchas que la CNTE había desplegado desde 1979, año de su fundación. La primera gran movilización convocada en junio de 1980 había logrado un paro nacional de cerca de 150 000 maestros, sus demandas eran ya por un salario digno y por la democratización del sindicato. Aquel fue un aviso muy claro de que la CNTE era una fuerza sustancial. La fuerza principal de la Coordinadora ya se perfilaba, los contingentes de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Morelos, Hidalgo, Estado de México y Distrito Federal, fueron los más nutridos y consistentes. Las jornadas de lucha se prolongaron con fuerza hasta el 81. Los profesores de la Montaña de Guerrero, protagonizaron prácticamente un levantamiento junto con sus comunidades y resistieron todos los embates de represión hasta conseguir la mayor parte de sus demandas.<sup>34</sup> Desde su nacimiento y particularmente en 1981 y 1982 la CNTE hizo acto de presencia combativa y crítica el 1 de mayo en el zócalo del Distrito Federal, en medio de los sindicatos charros oficialistas, la confrontación se tornó violenta y dura. En 1983 el gobierno protagonizó el embate final en contra de la ENSM, brutalmente asaltada por la policía, acción rematada mediante el Decreto 101 publicado en el *Diario Oficial*, en el cual virtualmente desaparecía a la normal,

---

<sup>34</sup> Gerardo Peláez Ramos, *Diez años de luchas magisteriales (1979-1989)*, Ediciones del STUNAM, México, 1999. Joe Foweraker, *Popular Mobilization in Mexico: the Teachers movement (1877-1987)*, Universidad de Cambridge, Nueva York, 1993.

símbolo de las luchas magisteriales durante los años stentas.<sup>35</sup> Luis Hernández señala que sucedieron en esos años, “cuando menos 152 asesinatos y desapariciones más en siete estados: Hidalgo, Estado de México, Oaxaca, Guerrero, Morelos, Puebla, Chiapas y Michoacán”.

En 1989, la salida que logró y se dio al movimiento fue doble. Por un lado como grandes triunfos se acreditaron tanto la caída de Jonguitud como la obtención de 25% de aumento salarial; además el reconocimiento obligado a las secciones democráticas que mayoritariamente se constituyeron, la de Chiapas, la de Oaxaca y la 9 del Distrito Federal; el establecimiento de comités de integración en varias otras secciones, 10 y 11 del Distrito Federal, la 18 de Michoacán y la 17 de Guerrero, aunque con resultados más inciertos.

Para muchos *centistas* en esos momentos la consolidación de la CNTE como fuerza real e ineludible en el escenario de las corrientes sindicales e instituciones educativas, era un hecho, aunque otros contingentes al interior de la CNTE habían planteado sostener el paro un tiempo más y asestar un golpe mayor al charrismo. Significó la llegada de una fuerza aparentemente nueva al frente del SNTE, que se presentaba con la legitimación de la movilización<sup>36</sup> y en estrecha alianza con el ejecutivo nacional, lo cual permitió consolidar la imposición de una serie de (contra) reformas que culminaron en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde claramente se prefiguraba el perfil neoliberal que impregnaría y devastaría el campo de la educación. Si bien al principio la nueva cúpula del SNTE proclamó una democratización total, a través de ciertos cambios en los estatutos sindicales, tampoco transcurrió tanto tiempo para que una vez más

---

<sup>35</sup> Enrique Ávila Carrillo y Martínez Brizuela, *Historia del Movimiento Magisterial. 1910-1989. Democracia y salario*, Quinto Sol, México 1990.

<sup>36</sup> La estrategia Salinista de aprovechar la gran movilización se hizo sentir desde el momento en que “sospechosamente” las direcciones y supervisiones escolares comenzaron a apoyar e incorporarse al paro que habían tratado de evitar a toda costa y se empezó a movilizar una parte del aparato burocrático sindical controlado por Elba Esther a pesar del estupor de los Vanguardistas.

la dirección charra sacara las uñas y mostrara todas sus artimañas, corruptelas y violencia para revertir los triunfos democráticos. Conforme a una breve historia escrita por la propia CNTE<sup>37</sup> se establecen cuatro periodos.<sup>38</sup>

De 1979 a 1983 el primero en el cual se desarrolló un movimiento de integración importante, en el cual participaron activamente los contingentes de Tabasco, Chiapas, la montaña de Guerrero, la Laguna, Michoacán, Oaxaca, Morelos, Puebla, Valle de México, Hidalgo, Distrito Federal, Sinaloa, Baja California, Sonora, Monterrey y Yucatán. En esta etapa se conformaron los Consejos Centrales de Lucha, Bloques Delegacionales y Comités Ejecutivos Seccionales como formas organizativas. A través de paros, plantones, caravanas y manifestaciones se lograron conquistar varias secciones y delegaciones, regularizando su vida sindical. La CNTE logra integrarse y asentar su emergencia, se perfila como un movimiento de largo plazo, sus principales contingentes se definen. La CNTE erige en esos años el escudo y símbolo que los representa: sobre el fondo de un mapa teñido de rojo de la república mexicana aparecen cuatro figuras, que son de izquierda a derecha y en orden cronológico de sus luchas: Arturo Gámiz, Genaro Vázquez, Lucio Cabañas y Misael Núñez, debajo de las figuras se levanta un puño izquierdo cerrado, emblema clásico de las luchas proletarias. Los cuatro presentes fueron maestros rurales formados en las Normales Rurales de Saucillo el primero, Ayotzinapa los guerrerenses y Tenería el último. Gámiz luchador campesino y político protagonizó el asalto al cuartel de Madera en Chihuahua, los dos siguientes desarrollaron acciones cívicas y participaron en luchas electorales brutalmente reprimidas que los llevaron a proclamar la lucha armada y el último Misael, es ya un mártir de la CNTE, hijo de campesinos pobres, organizador de uniones de colonos, asesor de sindicatos independientes, director de escuela, líder magisterial, asesinado por exagentes judiciales del

<sup>37</sup> Cntesecc9.wordpress.com

<sup>38</sup> Preferimos la denominación de periodos a la de ciclos que utiliza Tarrow, pues ciclo generalmente remite a una noción de fase que se encierra sobre sí misma, en un proceso de inicio, desarrollo y fin.

Estado de México, contratados y pagados por el secretario general del SNTE y la dirigente local Elba Esther Gordillo. Este escudo refleja plenamente el caudal histórico de luchas que recoge la CNTE y su carácter múltiple, no sólo como sindicato sino como movimiento social, popular y revolucionario.

Un segundo periodo abarca de 1984 al 1988 y se caracteriza por un reflujo de la actividad y repliegue de las fuerzas magisteriales producto de una fuerte represión combinada de los gobiernos estatales, federal y de las huestes porriles del SNTE, a pesar de lo cual la CNTE logró mantener una resistencia y presencia. El proceso de resistencia dejó costos, sin embargo fortaleció a los maestros y contingentes que se sostuvieron frente al embate gubernamental.

El tercer periodo, 1989-2009, en su inicio está evidentemente marcado por las jornadas de abril a junio del 1989, en las cuales para la CNTE: “se dejó asentado un precedente histórico”, pese a que Carlos Salinas de Gortari y Elba Esther Gordillo lograron implementar el ANMEB. Estos años enmarcan el complicado periodo de las reformas neoliberales en la educación que van eslabonándose sexenio tras sexenio, implantándose mediante decretos o reformas constitucionales y que transforman totalmente el Sistema Educativo Nacional (SEN). Representan a final de cuentas una política de estado puesto que se determinan tanto con gobiernos priistas como panistas, todos ellos en estrecha connivencia con el SNTE encabezado por Elba Esther Gordillo. Pacto que culmina con la proclamación del presidente, en aquel entonces Felipe Calderón, de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), en plena complicidad y predominio de la cúpula sindical, con los empresarios (nuevo actor muy afanoso en este terreno) y el gobierno.<sup>39</sup> Este periodo

---

<sup>39</sup> Al respecto ver: César Navarro Gallegos, coord., *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, UPN/Porrúa, México, 2005 y Navarro Gallegos, César; coord., *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, UPN/La Jornada Ediciones, México, 2011. Entre otros textos que analizan la política educativa sexenal: Latapí, Observatorio Educativo, Didrikson, Díaz Barriga, Rueda y otros del ISUE, Rockwell, Candela, del DIE-Cinvestav, entre otros.

significó también, creemos, un cambio importante en los procesos de lucha que de manera clara se perfilaron cada vez más hacia una capacidad de análisis y respuesta contundente en el terreno de la política educativa. Una apropiación mucho más definida de la capacidad de incidir sobre las políticas emitidas desde los gobiernos, tanto en el terreno de la denuncia como de la construcción de contrapropuestas. Un periodo muy largo, de más de 20 años, que para nosotros se ha caracterizado por el salto cualitativo en el que las fuerzas de los maestros democráticos se transformaron en un sujeto social definido por una acción político sindical que rebasó los marcos inaugurales sin abandonarlos y asumió la tarea de defender el sentido social de la educación, encaminados a la construcción no solo de análisis críticos sino de propuestas alternativas al modelo dominante. Procesos que fueron perfilándose hacia lo que la propia CNTE ha denominado actualmente la disputa por la hegemonía del proyecto educativo.

Por último, el cuarto periodo que apunta la CNTE va del 2009 al 2013 (es el año en que realiza este análisis pero que bien podría extenderse hasta el presente) y que se caracteriza por una resistencia frontal y una movilización nacional ante las medidas gubernamentales que, a partir de un “pacto nacional” que incluyó a los tres grandes partidos (Partido Revolucionario Institucional [PRI], Partido Acción Nacional [PAN] y Partido de la Revolución Democrática [PRD], como otro nuevo actor en el escenario educativo), finalmente en 2013 se transformaron en una contrarreforma constitucional de profundas repercusiones sobre todo el SEN,<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> *Revista el Cotidiano*, UAM-Azcapotzalco, núm. 179, mayo-junio 2013, particularmente los artículos de Manuel Pérez Rocha, Luis Hernández Navarro, Hugo Aboites, César Navarro y Tatiana Coll; así como sendos artículos en *La Jornada*. Ver también *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* coordinado por Navarro César, UPN, México, 2017, PDF descargable. La contrarreforma peñista representa la culminación de toda la política neoliberal y se dirige explícitamente a establecer el control total sobre el sistema educativo, muy particularmente a través de las plazas y acciones de los docentes utilizando la “evaluación”. Numerosos otros textos se han realizado por una importante cantidad de analistas educativos del DIE-CINVESTAV, IISUE-UNAM, Colmex, Observatorio Educativo, entre otros.

que eliminó derechos laborales sustanciales, deformó prácticas docentes, eliminó la profesionalización docente, transformó las estructuras administrativas y mercantilizó, aún más, los escenarios y procesos educativos, acompañada de una represión muy marcada sobre los actores de la resistencia, que incluyó a los normalistas, particularmente a las normales rurales y a los diferentes sectores del magisterio democrático, más allá de su pertenencia a la CNTE. Todo lo cual representó, al mismo tiempo, un complejo desafío nuevo y, en consecuencia, el logro de avances importantes en la consolidación del proyecto autónomo, pues se realizaron el X Congreso Nacional que apuntó estos retos y los IV y V congresos de Educación Alternativa realizados en 2010 y 2014, entre otros eventos como el Diálogo Nacional.<sup>41</sup> Este periodo pensamos que representa el de la consolidación de los contingentes magisteriales democráticos como una fuerza afianzada que puede presentar con gran claridad frente al estado mexicano una capacidad intelectual de denuncia y de deconstrucción de la política educativa oficial, que en consecuencia le permite una convocatoria hacia segmentos de los analistas y especialistas universitarios en materia educativa que participarán conjuntamente, con incorporación de contingentes nuevos. En una confrontación de estas proporciones se logró dar un avance sustancial a la construcción de una propuesta alternativa presentada en marzo de 2017 en el marco del Diálogo Nacional convocado.<sup>42</sup> Lo que lo convierte en un enemigo mucho más peligroso. Procesos que fueron perfilándose hacia lo que la propia CNTE y el magisterio democrático nacional han denominado como la disputa por la hegemonía del proyecto educativo.

---

<sup>41</sup> Consultar la página de la CNTE en línea.

<sup>42</sup> Propuesta denominada “Bases para una propuesta de educación alternativa en México”, enviada a las bases de la CNTE para su discusión y enriquecimiento. Representa un esfuerzo complejo de integración de diferentes propuestas de mayor o menor envergadura elaboradas por las secciones y contingentes democráticos en diferentes estados, centralmente en Oaxaca (PTEO) Michoacán (PDECEM) y otros estados como Guerrero, Chiapas, Morelos, Veracruz, las secciones 9, 10 y 11 del Distrito Federal, entre otros, buscando establecer las líneas generales consensadas de un proyecto democrático, autónomo y alternativo.

## LA IRRUPCIÓN EN MICHOACÁN: SE CONQUISTA LA SECCIÓN XVIII

La irrupción masiva del magisterio democrático en Michoacán también se produjo en 1989. Ese año se condensaron todas las diferentes iniciativas, debates, marchas, paros, que se habían realizado durante años, sin lograr esta mayoría. En 1989 literalmente se levantó el magisterio michoacano en contra del charrismo sindical, en contra de Jonguitud Barrios y sus apoderados locales, señala la profesora Mirabel<sup>43</sup> en entrevista, ese año marcó un parteaguas definitivo para la Sección XVIII, fue a partir de ese momento en que se generaron las condiciones indispensables para conquistar y transformar la sección: el apoyo masivo al planteamiento democrático transformador.

En Michoacán las luchas magisteriales se remontan a las décadas de los años setentas a través de diferentes corrientes agrupadas en la Coordinadora Nacional de las Luchas del Pueblo (Conalp), el Movimiento de Unidad y Lucha Popular (MULP), el Movimiento de Liberación Político Sindical (MLPS) como parte de las luchas campesinas y populares en el estado y que mantuvieron siempre una denuncia y acciones en contra las cúpulas corruptas y por los derechos de los maestros. En el proceso de la fundación de la CNTE participaron varios profesores importantes como Javier Acuña, en primer lugar, Antonio Rojas, Lucha Zalapa, Solache, Chela Sansón, Delfino Paredes, Isaías Diéguez y tantos otros, recuerda el maestro Mario García.<sup>44</sup>

La corriente más fuerte y prestigiosa era encabezada por el

---

<sup>43</sup> María Mirabel Mejía Rodríguez, miembro activo de la sección XVIII de Michoacán, desempeñó diferentes responsabilidades en el sindicato hasta ser nombrada para la Comisión de Educación del Sindicato, actualmente es investigadora de temas educativos. Entrevista realizada en 2014.

<sup>44</sup> Recuerda el profesor Mario García Flores, activo coordinador de la Comisión de Educación hasta el 2016, egresado de la normal Centro de Atención Múltiple (CAM) de Arteaga adonde ingresa precisamente en el año 1989 y se incorpora activamente a las movilizaciones, participa también en el periódico de la normal *Amanecer*. Entrevista realizada en 2014.

maestro Acuña, a quién sus amigos llamaban “el Chino”, egresado de la muy rebelde NR de Tiripetío, reconocido como el dirigente histórico de los maestros michoacanos, visto siempre como un organizador nato, carismático y muy eficaz. Desde el inicio planteó y transmitió que la lucha sindical se enmarcaba necesariamente dentro de un proyecto de liberación nacional popular, que no se restringía de ninguna manera a las demandas gremiales, pues sólo así cobraba importancia la lucha sindical. Con este planteamiento acudió a la fundación de la CNTE y por ello fue cesado por los charros de Vanguardia Revolucionaria. Sobrevivía con interinatos en Querétaro y Guanajuato y vendía bolsas de avena. Distribuía también el periódico *El Cíncel*.

En 1989 agrupados en el Movimiento Democrático del Magisterio (MDM) irrumpieron en el escenario nacional y local los docentes michoacanos, plantearon de frente la destitución del secretario general de la sección XVIII y se lanzaron directamente al paro indefinido, con un apoyo masivo. A pesar de ello, tuvieron que sumarse a las negociaciones de la CNTE con Gobernación en un segundo bloque, el de los denominados movimientos emergentes, allí la tónica general era la de acordar comités de composición junto con los “charros”, el mismo mecanismo se estableció para Guerrero, la X y la XI del Distrito Federal y Michoacán.

Los maestros de Michoacán realizaron un precongreso donde nombraron al maestro Delfino Paredes como secretario general, y plantearon claramente que no aceptaban un comité de composición porque eran una gran mayoría. Sin embargo, para desviar el proceso, el CEN del SNTE presentó la convocatoria oficial para el Congreso definitivo sin señalar el lugar de la realización, la misma maniobra que habían hecho en Guerrero previamente, así el día señalado se reunieron los “institucionales” en el balneario de San José Purúa, fuertemente custodiado por la policía y nombraron a un secretario general y un comité ejecutivo totalmente acomodado para el SNTE, lo cual significaba en la práctica reponer al “espurio charro”, a través de una burda maniobra, el mismo que ya había sido ampliamente

desconocido, una decisión poco viable en tales circunstancias. Por lo cual la respuesta fue inmediata y más de 20 000 maestros tomaron las oficinas sindicales, estableciendo con y por la fuerza de las bases democráticas un Comité Democrático Paralelo,<sup>45</sup> sin reconocimiento oficial pero con toda la legitimidad de su mayoría. “Nunca más hasta ahora han vuelto a ocupar las oficinas los charros, las oficinas son del movimiento democrático” afirma Mirabel.

El 2 de julio de 1992, a raíz de una acción de confrontación directa decidida por los charros y el gobierno estatal, que buscaban, por un lado, evitar la realización de las asambleas de base para nombrar a los delegados que deberían asistir al congreso nacional para reelegir a Elba Esther, y por otro era una acción que al mismo tiempo intentaba revertir la toma de las oficinas sindicales, se produjo un violento contrataque encabezado por fuerzas policiacas que terminó en el arresto de más de 100 profesores, además de los golpeados y heridos. A los pocos días seleccionaron a 15 de los dirigentes, entre ellos al maestro Acuña, y los encarcelaron por más de dos meses, pero a pesar del embate la sección permaneció en manos de los democráticos. Una derrota significativa de la fortaleza y determinación del movimiento.

En 1992 se plasmaron las primeras grandes (contra)reformas<sup>46</sup> educativas constitucionales en el país, precedidas por el ANMEB, los documentos de análisis que elaboraron los maestros michoacanos en aquellos momentos, permiten ver que percibieron claramente los alcances e implicaciones de esta transformación:

---

<sup>45</sup> Los Comités Paralelos se establecieron también en Zacatecas y Tlaxcala, con diferentes resultados a la larga. Cf. Luis Hernández, *op. cit.*

<sup>46</sup> El Acuerdo fue promulgado por Carlos Salinas de Gortari como culminación de una serie de transformaciones en el SEN que habían sido pactadas con el FMI y el BM desde años atrás bajo el manto imperativo del ajuste económico y que notablemente introdujeron la descentralización, los sistemas de evaluación-estímulo, la supuesta participación social que encubría el cobro de cuotas y el desentendimiento por parte del estado sobre la responsabilidad de sostener la infraestructura educativa, entre otras medidas. Hugo Aboites, *Vientos del norte. El TLC y la privatización de la educación superior*, UAM/Plaza y Valdés, México, 1996.

en el ANMEB se vienen las reformas más claramente neoliberales [ señala Mirabel] donde quedan plasmadas las pretensiones del estado, se preveían con bastante nitidez las consecuencias futuras hacia el desmantelamiento del carácter social de la educación pública. Algunos nos dijeron que estábamos viendo “moros con tranchetes”, porque no entendían o no querían creer, que las cosas avanzarían de esa manera.

Estos análisis y debates permitieron que se cerraran filas en el movimiento, que se empezara a discutir sobre el sentido social educativo, la función del maestro y a prefigurar un proyecto democrático de educación.

El segundo Congreso Nacional Ordinario de la CNTE, realizado en Morelia precisamente, del 29 de noviembre al 1 de diciembre del 1992, discutió a fondo las implicaciones del ANMEB y resolvió rechazarlo y realizar una amplia campaña de información y denuncia. Otros muchos temas se incorporaron en aquel congreso, marcado por definiciones fundamentales hacia la nueva política neoliberal que perfilaba importantes cambios en todos los terrenos con serias repercusiones sociales, que requerían por lo tanto de importantes definiciones organizativas, necesarias para enfrentarlas.<sup>47</sup>

En 1994 se conformó el Movimiento de Base de los Trabajadores del Estado de Michoacán (MBTEM), en el que se juntaron varias corrientes sindicales, para enfrentar el Acuerdo de Modernización:

se fortalece la visión de que la democratización del SNTE será junto con la democratización de la educación o no será, dice con contundencia Mirabel, entonces queda como muy clara la conciencia de que no se puede democratizar

---

<sup>47</sup> En este Congreso la CNTE decidió también saldar un viejo problema que venía generando debates y divisiones fuertes al interior de la organización y “se deslindó de todos aquellos miembros de la CNTE que aceptaron, por decisión personal o de partido político, ocupar espacios en el CEN del SNTE, por considerárselos charros, al igual que el resto de sus integrantes”. Ver Luis Hernández Navarro, *op. cit.* Esto sentó el precedente para varios estados de que no se aceptarían más los Comités de composición en las secciones, lo cual significó una victoria de la posición definida por las luchas sostenidas en Michoacán.

el sindicato de maestros si no se democratiza el sistema de educación y también se generaliza la comprensión de que no puede el sindicato democrático centrarse solamente en su tarea gremial, economicista, porque para los maestros su razón de ser es la educación misma. Se empieza entonces a reflexionar acerca de cómo se es democrático, qué significa en lo profundo ser democrático en todos los planos de nuestro quehacer.

Y fue para 1995 cuando efectivamente se conforma ya el primer Comité Ejecutivo Seccional Democrático [apunta Mario García] donde se obliga prácticamente a la “charra” Elba Esther Gordillo a emitir la convocatoria para el Estado de Michoacán, no fue de ninguna manera algo que haya sido dado por voluntad, sino que se lo arrancamos a partir de la fuerza y la organización, años de constante movilización de todo tipo.

Es en ese año 1995 cuando el magisterio de Michoacán conquista estatutariamente su sección sindical, la cual a pesar de múltiples embates y habiendo sido desconocida por parte del SNTE desde el 2001, ha permanecido hasta ahora como alternativa democrática mayoritaria.

El primer secretario general fue Raúl Morón que estuvo de 1995 a 1998; le siguió al frente de la sección Juan Pérez oficialmente de 1998 al 2001, año en que el SNTE se niega a sacar una nueva convocatoria si es que no se integra a los llamados “institucionales”<sup>48</sup> en la comisión organizadora del congreso de recambio seccional. Ante la rotunda negativa Elba Esther decidió lanzar de manera unilateral la convocatoria, el madrugueté estaba pensado calculando que en una dinámica automática de confrontación, sería desconocida la convocatoria por los democráticos y entonces el SNTE podría hacer un congreso sin los disidentes, sin la mayoría pero con la seudo-legalidad, y así nombrar una dirección afín que fungiera como punta de lanza en el estado. Sin embargo los democráticos

---

<sup>48</sup> Mario García calcula que los institucionales han sido y son actualmente un porcentaje minoritario, unos 5 000 frente a 70 000 democráticos, sin mayor incidencia en el movimiento pero sostenidos por el sindicato y los gobiernos priistas.

decidieron participar en la elección convocada, apoyados en toda su superioridad, a pesar de diferentes intentos, que por supuesto incluyeron la violencia para ganar terreno por parte del SNTE, los maestros democráticos se impusieron rotundamente. Sin salida ya, los charros decidieron invalidar el congreso y desconocer al Comité Seccional. A su vez los michoacanos sostuvieron a su comité y Juan Pérez se quedó al frente de la sección por un año y medio más.

Finalmente, en el 2003 la sección tomó la decisión de realizar un proceso interno *autónomo*, sin convocatoria del SNTE, y elegir así a sus nuevas direcciones, proceso que se mantiene de esta manera hasta el día de hoy. Esta decisión les ha costado no recibir las cuotas sindicales de los maestros federales que representan aproximadamente en Michoacán 70% y solamente recibir las cuotas de los estatales, lo cual deja a la sección con un presupuesto bastante disminuido. Sin embargo, a pesar de las penurias económicas, la autonomía sostenida por cerca de 15 años, los ha fortalecido y les ha permitido desplegar un gran número de iniciativas transgresoras del estrecho marco institucional que prevalece en lo educativo, y, por lo tanto sumamente creativas. La decisión de ser autónomos ha fortalecido sin lugar a dudas la capacidad para construir y sostener sus propios proyectos. La posibilidad de generar una *autopoyesis* que ha señalado González Casanova con relación a los movimientos sociales de nuevo perfil.

En el 2003 queda como secretario general el profesor Sergio Espinal, le sigue Artemio Ortiz del 2006 al 2009, posteriormente asume Jorge Cázares, los tres egresados de la histórica NR de Tiripetío, quien a partir de 2012 se encuentra al frente de la sección 18 Juan José Ortega Madrigal.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> A partir de la elección del año 2009 se abren al interior de la sección 18 dos corrientes políticas diferentes, lo cual a pesar de establecer una confrontación de prácticas y visiones políticas distintas al interior de la misma, no ha llevado a un debilitamiento y pérdida de los proyectos y/o de la propia sección, como si ha sucedido en otras secciones, la VII de Chiapas en los 80, la IX del Distrito Federal (como precisión señalar que la secretaria general Blanca Luna y su grupo fueron

Igual que en la CNTE, que a lo largo y ancho de su compleja integración territorial, ya sea en secciones, dentro de las secciones en grupos, en corrientes, en comités diversos pequeños o grandes, ya sea a nivel nacional o local, mantiene una gran diversidad de posiciones político-sindicales, pero logra funcionar activamente a partir de ciertos mecanismos de trabajo en que se combinan la autonomía local con los acuerdos nacionales. En la sección 18 ha habido visiones diferentes, debates intensos, corrientes más o menos definidas, cohabitando bajo la gran sombrilla (estructura paraboloidal, más bien) del magisterio democrático y sosteniendo un conjunto de proyectos alternativos como producto de una acción colectiva consensada mayoritariamente. Si bien hay diversidad de planteamientos, han logrado mantener unidad frente a los charros y gobiernos

Cuando ya se gana el comité democrático, ya teníamos acumulada una gran reflexión y planteamientos tanto en lo político, lo popular como lo pedagógico. Ya estaba asentada la convicción de que el sindicato debe participar en las transformaciones sociales.

Retomamos las reflexiones de la maestra Mirabel en la entrevista, cruciales para entender cómo, desde el momento en que se democratiza la sección, se desatan los primeros cambios en la propia vida sindical que consideran condición necesaria para poder transitar hacia las metas de construcción de proyectos alternativos:

---

cooptados por sus posiciones por el SNTE y desde 1998 no se ha vuelto a emitir convocatoria), la creación de la sección 59 en Oaxaca a partir de una fractura con exsecretarios generales, o el debilitamiento de la CTEG, por ejemplo. Una de las corrientes en Michoacán se autodenomina Comité Ejecutivo Nacional y a partir de una misma divergencia política se dio también su salida de la CNTE y se mantiene como referente organizativo para diversos contingentes de maestros democráticos en el país. Otro proceso político que ha generado divergencias al interior de la sección es la afiliación de algunos dirigentes, notoriamente Raúl Morón y algunos maestros, al PRD que mantiene una significativa presencia en la entidad aún después de la fractura cardenista, quienes buscando cargos locales o incluso diputaciones locales y nacionales, entran en diferentes componendas partidarias.

En el comité oficial no estaban bien definidas las comisiones de trabajo. Por lo tanto una primera tarea muy necesaria fue generar dentro de la estructura misma del sindicato los elementos que nos permitirían realizar un trabajo diferente y que nos encaminara hacia las transformaciones que queríamos realizar, es decir que las sustentara y desarrollara.

Fue así que se definieron tres grandes áreas de trabajo, una primera que denominan como popular, que es responsable de establecer las relaciones con los demás sindicatos, con los movimientos populares, campesinos, estudiantiles, las organizaciones sociales de un amplio espectro de resistencias,

todos aquellos movimientos y organizaciones que no fueran magisterio, para involucrarse en las luchas nacionales, romper esa idea que a veces prevalece de lo local, de solo luchar en el espacio local, porque siempre pensamos que el magisterio no puede solamente defender sus derechos laborales, tiene que meterse en la defensa de la vida digna de todos los sectores en México.<sup>50</sup>

Así nació la comisión de Gestión Popular, que algunos en broma denominan “Relex” o relaciones exteriores. Una segunda área que era la educativa, de donde nace la creación de la Comisión de Gestión Educativa, o la Comisión de Educación en abreviado, primero concebida como Secretaría de Educación y Cultura,<sup>51</sup> que desde

---

<sup>50</sup> La maestra Emma, recuerda también que inició su incorporación en esta comisión de “Gestión Popular” y mas específicamente en el trabajo que denominaban “Relex”, relaciones exteriores:

era un trabajo enorme, porque tenías que tener contacto y reuniones con la mayor parte de organizaciones muy diversas y complicadas, tenías que entender sus posiciones, sus planteamientos, a veces en las reuniones se daban fricciones, debates, pero nuestro objetivo era intentar establecer puentes de unidad a pesar de la gran diversidad, tratar de vencer los sectarismos.

<sup>51</sup> El maestro Mario García señala que:

en ese tiempo cuando no funcionaban ni las estructuras estatutarias de los “charros”, es cuando se incorporan las Comisiones delegacionales, ahí hubo la cuestión muy atinada de la compañera Mirabel que insistió mucho en la necesidad de conformar la secretaria de educación y cultura por sector.

el inicio comienza a sentar las bases de una nueva concepción en cuanto a involucrar como parte de las tareas sindicales lo educativo. Tomar en sus manos su materia de trabajo. Empieza a plantearse la responsabilidad del sindicato frente a la formación del magisterio, la normatividad vigente, la política educativa y, finalmente la necesidad de un nuevo proyecto educativo.

Este planteamiento partió de la convicción de que no podía democratizarse el sindicato de maestros si no se democratizaba la educación [puntualiza la profesora Mirabel] Lo primero que rápidamente se hizo fue organizar círculos de estudio, seminarios, talleres, todavía no con una periodicidad fija pero constantes. Entonces casi desde el 89 se inicia la formación del magisterio, la formación político-pedagógica, esta era la preocupación central. Ya incorporábamos el análisis y crítica de las políticas educativas oficiales y la necesidad de una alternativa. Recuerdo que por ese entonces por aquí andaba Susan Street, del CIESA, y con ella se organizaron varios talleres y se introdujo la noción del “sujeto pedagógico para la transformación”, de la necesidad de “repensarse” como magisterio, como docente, repensarse como educadores, repensarse como gente de educación que se coloca en la transformación social. Ya para el 92 se empieza a prefigurar la idea de que la educación debe ser un instrumento mas en la transformación social, que es necesario plantear un proyecto democrático y popular de educación.

La tercer área que la sección determina ampliar y consolidar es la sindical, en el sentido de “construir una nueva gestión totalmente democrática, profundizar sobre el derecho laboral, consolidar una verdadera representatividad democrática en todas las instancias de la estructura, normalizar y crear mecanismos de información, debate y toma de decisiones democráticos” apunta la maestra Mirabel.

La vida orgánica de la Sección XVIII está basada, nos precisa el profesor Mario, en los Comités ejecutivos delegacionales, en un principio venían del estatuto charro que se tenía, pero cuando nosotros llegamos pues rápidamente se vio que no funcionaban, había necesidad de incorporar nuevas secretarías, es cuando se incorporan las Comisiones delegacionales de educación y cultura, todavía

ni siquiera una Secretaría. Entonces se requería fortalecer toda la estructura, en la sección somos cerca de 800 delegaciones y centros de trabajo las que la integran. El permanente cuidado de su organicidad y representatividad es lo que nos permite caminar con agilidad: la capacidad de que las delegaciones están operando y con buenas representaciones. La Sección cubre 113 municipios que se aglutinan en 22 grandes regiones, como ejemplo, tenemos la región Morelia que tiene 15 municipios y es el sector 1, Cuahuayana, Lázaro y Arteaga son la 2, en el sector 3 están los compañeros de Pátzcuaro, Tacámbaro, Huacana y Puruándiro, etc., el sector 9 es el sector llamado indígena, es especial porque incluye todo el estado, porque aunque predomina el purépecha, en realidad abarca mazahuas, otomis, ñahñus, náhuatl, y esto es una complicación, pero así se ha establecido. Toda esta estructura por región y por municipio es muy pormenorizada, esto es lo que permite una vida orgánica que se asienta en una estructura territorial definida y muy específica, que funciona y nos permite bajar la información en 24 horas: cuando hay que tomar decisiones, cuando hay que asumir acuerdos, cuando hay que definir procesos lo podemos armar muy rápidamente, para nosotros esto era como que muy básico, pero cuando vamos a otros estados vemos que no funciona así en todas partes.

Así decimos ¿Cuál es la piedra angular de la sección XVIII?: ¡es el sistema asambleario! Evidentemente en algunos lugares funciona mejor que en otros, pero el punto nodal es la posibilidad de realizar las asambleas delegacionales, que por lo menos deben ser tres asambleas ordinarias, una al principio del ciclo escolar, otra en el medio y otra al final, y de ahí en adelante todas las que sean necesarias, generalmente se llega a hacer una por mes. Después hay que subirse a la asamblea estatal.

Es importante subrayar aquí la importancia nodal que tiene el haber logrado constituir todo un andamiaje específico que permite y garantiza la participación directa del conjunto de los maestros en el análisis y construcción de las propuestas. Además del consenso e involucramiento del magisterio, ello permite una gran eficacia en la toma de decisiones, en el logro de las movilizaciones, en el respaldo mayoritario a las negociaciones. Podemos referirnos concretamente a una democracia asamblearia participativa que constituye

la estructura de funcionamiento sindical y, por lo tanto, la fuerza política con la que cuenta, es decir lo que ellos han dado en llamar las condiciones necesarias político-sindicales.

Ambos maestros concluyen al señalar que sin esta estructura democrática y político-sindical, no hubiera sido posible caminar y asentar los proyectos alternativos, sin esta fuerza organizada no habría sido posible avanzar y consolidar en la práctica la creación de todos los proyectos.

Estas tres áreas creadas y la nueva estructura sindical son lo que se va a plasmar en el Proyecto Político Sindical (PPS), que es la columna vertebral de nuestras visiones y expectativas, de nuestros retos, de nuestras seis tareas permanentes.

La maestra Emma, responsable de la Comisión de Organización, recuerda que pasó del trabajo que ella llama de “Relex”, al trabajo en la Comisión de Educación, donde ha estado como responsable en varias sub-comisiones, nos explica que:

La Comisión de Educación está dividida en varias subcomisiones, una de ellas es el *Educador Popular*, que lleva los procesos de formación que para nosotros son tan importantes, poder entregarle a los maestros el espacio donde accedan a nuevos materiales, a conocer lo que se investiga y publica y poder debatir en las mesas y talleres colectivos. La subcomisión de *Desarrollo Comunitario*, que lleva también estos procesos de formación, no de una manera tan formal pero que si en la perspectiva de una formación en educación popular, allí están los centros de desarrollo de cultura arte y deporte, CDECAD, la alfabetización popular, las caravanas pedagógicas en desarrollo comunitario<sup>52</sup> y anteriormente se tenían desayunos también para apoyar la gestión a escuelas y comunidades. Otra subcomisión es la de *Escuelas*, decimos escuelas en general porque abarca a las EI, pero también a todas las demás que se integran ya sea a través de la Red

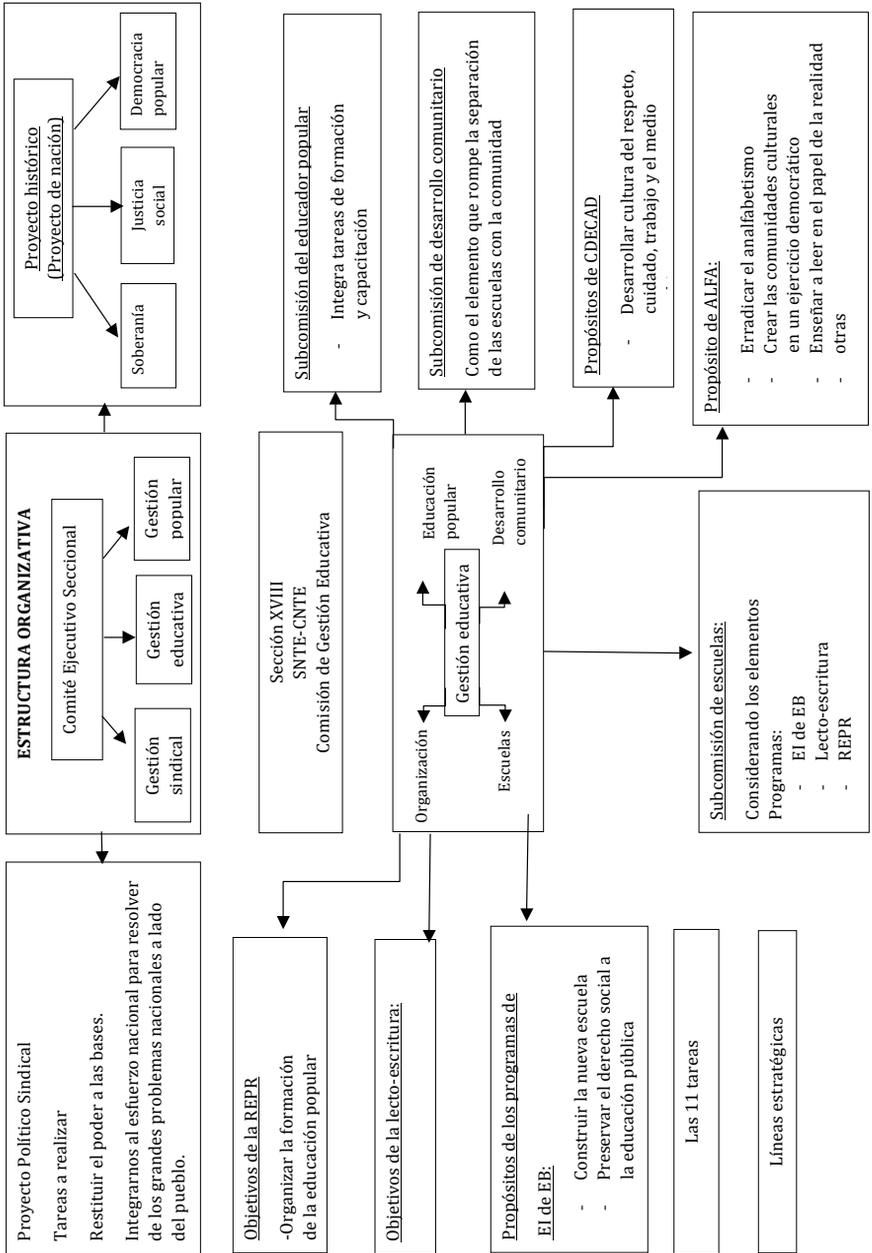
---

<sup>52</sup> Son colectivos de maestros que se organizan y recorren diferentes rutas que pasan por ciudades y comunidades y se realizan encuentros, mítines, se reparten volantes, se dan informaciones, a partir de un objetivo determinado que se ha trazado y en torno a ello se hace la logística de los contenidos y materiales, la ruta, los contactos, donde van a pernoctar, todos los detalles.

de Escuelas Públicas Renovadas (REPR) o del proyecto de Desarrollo lingüístico Integral (DLI), nosotros podríamos decir que de los 75 000 maestros, más o menos que tiene la sección, casi 90% está incorporado en algún proyecto de los tres niveles que se desarrollan, la mayoría está en el de DLI o también en la REPR que es cuando un colectivo de maestros quiere entrar en algún proceso de transformación y trabajar con una parte de la propuesta, por ejemplo en la que se apuntan la mayoría es en el planteamiento de erradicar la comida chatarra o por llevar algún proyecto productivo. Finalmente la subcomisión de *Organización* es la cuarta comisión, que trabaja muy de cerca con la de escuelas, apoyamos el desarrollo de los objetivos y propuestas de los diferentes proyectos. Tenemos que estar siempre regresando a repasar las 11 tareas que nos hemos fijado como la columna vertebral del trabajo educativo en la sección. Las sub comisiones luego tienen algunos coordinadores, como por ejemplo la coordinación de las EI, ya ahí el trabajo es mucho más específico, además de estar pendiente de las EI y sus planteamientos, la función de la coordinación es organizar cómo se incluye a la gente en el proceso, cómo se representa a la comisión, cómo se hace parte de algunas negociaciones y también yo diría de cómo se pelea con todo el mundo para que las cosas, más o menos caminen de la mejor manera y que todos los que estamos en esto podamos entender las necesidades que hay, el trabajo que hay que poner, la responsabilidad que tenemos, el compromiso cotidiano. Estamos luchando siempre contra el individualismo que ahora con todo lo de los estímulos ha permeado mucho. Lo que debe caracterizar a las coordinaciones, las de las comisiones y las de las propias EI, porque ahí no hay director hay un coordinador que se va rotando, es el que deben resguardar el principio del trabajo colectivo y esto ha costado mucho, nos ha llevado mucho trabajo erradicar las decisiones individuales, mantener el principio del trabajo colectivo que se lleva muchas horas y más horas.

Para apreciar las tareas, responsabilidades y el papel que juega la comisión de gestión educativa en el desarrollo de los diversos proyectos educativos presentamos la figura 1) que los miembros de la comisión elaboraron como organizador visual y recordatorio permanente de las mismas.

Figura 1. Educación y Cultura



Cuadro que se encuentra pegado a la pared en la entrada de la oficina de la Comisión de Gestión Educativa y abarca dos grandes cartulinas y se ponen colores diferentes para diferenciar las estructuras que la integran, nos recuerda muy claramente los materiales didácticos que preparan aún los maestros con empeño cuando no se remiten exclusivamente a las tecnologías. En realidad el cuadro no se refiere solamente a la Comisión de Educación, sino que nos permite visualizar la nueva estructura de la sección 18. En el cuadro ha sido imposible por cuestión de espacio reproducir todo lo que los compañeros ponen dentro del cuadro general y dentro de cada cuadro y subcuadro, por así llamarlos, que nos remite a sus responsabilidades, organización del trabajo y concepción de sus proyectos.

Por ejemplo, en cuanto a las funciones de la *Subcomisión de desarrollo comunitario*, apuntan “afianzar el elemento que rompa la separación de la escuela con la vida. Encaminada a desplegar las líneas estratégicas del plan educativo de manera colectiva comunitaria, las cuales prefiguren la nueva sociedad”. Entre sus los programas específicos que desarrolla están los Centro de Educación Cultura, Artes y Deportes (CDECAD), la alfabetización popular, las jornadas y las diferentes caravanas artístico-culturales, deportivas, académicas, sociales y pedagógicas que realizan. Dentro de esta subcomisión se especifican los diez propósitos de los CDECAD, algunos son:

Figura 1.

- Desarrollar una cultura de respeto, cuidado y trabajo por el medio ambiente,
- Favorecer el desarrollo integral y armónico de niños y jóvenes, desarrollar las potencias, conocimientos, destrezas, aptitudes y habilidades,
- Desarrollar el pensamiento razonado como parte de la convivencia social,
- Establecer el trabajo como principio fundamental,
- Potenciar la organización y participación de la sociedad a partir del ejercicio pleno de la autonomía, la justicia y la democracia.

Algunos de los propósitos de la *alfabetización*, también diez, son:

- Crear las condiciones culturales en un ejercicio democrático de reflexión, discusión y propuesta para la organización colectiva y el trabajo comunitario,
- Enseñar a leer, escribir y calcular en el papel de la realidad,<sup>53</sup>
- Propiciar la formación del sujeto crítico, reflexivo, humanista, consciente, creativo y transformador de su realidad,
- Instituir en el proceso de alfabetización la lectura del contexto antes que la del texto,
- Crear proyectos productivos que fortalezcan las condiciones materiales y espirituales del sujeto y la comunidad,
- Instituir nuevas formas de relacionarse con los otros, consigo mismo y con la naturaleza para la construcción de una sociedad sin explotadores ni explotados.

Se apunta como objetivo central para la *Subcomisión de escuelas*:

Considerando los elementos de la escuela, el educador y los educandos y como planos para la transformación: la relación escuela- trabajo, la relación teoría-práctica, y la integración de la escuela a la comunidad, lo que daría por resultado la transformación del currículo.

Los programas a su cargo son: EI de Educación Básica (EIEB), el programa de Lecto-Escritura, y la Red de Escuelas Públicas Renovadas (REPR).

Por ejemplo en el subcuadro donde señalan *Objetivos de la REPR*, es interesante que apuntan:

- Es necesario reivindicar el trabajo humano, instituyendo el colectivo escolar, recuperando la planeación participativa y la formación del educador popular.

---

<sup>53</sup> Máxima Freireana retomada por su significado transformador.

- Afianzar en los trabajos una actitud crítica hacia el modelo educativo neoliberal y la disposición para transformarlo.
- Consolidar un método y una filosofía interdisciplinaria y transdisciplinaria y una nueva praxis.

En el subcuadro de *Propósitos del Proyecto Escuelas Integrales de Educación Básica* se lee:

Hemos venido construyendo la nueva escuela con el propósito de preservar el derecho social a la escuela pública, gratuita, que ofrezca al pueblo una educación integral (multifacética, politécnica, humanista) que contribuye al desarrollo y formación del sujeto histórico social, consciente de su realidad política, económica, social y cultural, cuya consecuencia es al transformación profunda de la misma.

En el cuadro donde señalan las *líneas estratégicas* para esta comisión de escuelas se apuntan:

1.- La comunidad promotora del trabajo como valor social y el desarrollo de múltiples capacidades, 2.- la comunidad constructora de nuevas redes productivas, 3.- salud comunitaria integral, 4.- la familia sanamente alimentada, 5.- la comunidad protectora del medio ambiente, 6.- la comunidad concedora de los adelantos científico-técnicos, 7.- la comunidad organizada de manera democrática construye el gobierno popular, 8.- la comunidad que vive, canta, baila, juega y crea, 9.- la comunidad culta y el rescate de la identidad, 10.- la comunidad que construye la justicia, 11.- la comunidad lectora y pensante.<sup>54</sup>

Finalmente queremos subrayar que de manera destacada en el cuadro colocan las 11 tareas o ejes fundamentales que deben tener siempre presente al desplegar su trabajo en todos estos frentes y

---

<sup>54</sup> Estas líneas estratégicas son las que guían el trabajo que se desarrolla a través de los diversos talleres de las EI, por ello los talleres han constituido un espacio muy importante para los maestros, como veremos en el capítulo 4.

que reflejan porque la sección sindical, con sus comisiones, son la condición político-sindical para el sostenimiento y desarrollo de los proyectos, éstas son:

- Proyecto general: que integra el horizonte de transformación, los principios identitarios colectivos y los objetivos a alcanzar.
- Desarrollo curricular: donde se plasman los perfiles y las dimensiones culturales, sociales y económicas.
- Vinculación comunitaria, como la esencia de la escuela integral a partir de las relaciones sociales de convivencia colectiva.
- Vinculación con el trabajo, como factor creativo y social.
- Relación permanente entre teoría y práctica.
- Normatividad como la propuesta de Ley Educativa.
- Organización permanente.
- Participación en el movimiento de lucha magisterial.
- Formación constante política y cultural del sujeto.
- Financiamiento y sostenimiento de los proyectos.
- Acompañamiento de todos para desdoblarse el proceso.

En estos cuadros compactos muy bien diseñados y reflexionados nos presentan de un brochazo colorido los elementos centrales de su quehacer educativo, social, cultural y político, así como las principales características de su proyecto alternativo y acciones que determinan para poder sostenerlo. Podríamos decir que estos cuadros son ya producto de muchos años de construcción y aprehensión de su propuesta alternativa, son un producto conciso de muchas reflexiones, acciones y concreciones. Reflejan de manera sintética y precisa el proceso de construcción de una contrahegemonía cultural alternativa popular y propia, que analizaremos de manera más detallada a lo largo del trabajo, una que incluye la crítica permanente al proyecto educativo-cultural dominante, una crítica a las prácticas que lo reproducen en la escuela y en el magisterio, y una concepción alternativa que implica nuevas prácticas, nuevas visiones y nuevos trabajos encaminados a desarrollar en el magisterio,

los alumnos y las comunidades las capacidades de transformación en función de ciertos principios de vida digna, justa, democrática y de respeto a la naturaleza.

## LOS DEBATES POLÍTICO-SINDICALES

Desde sus primeros días, al interior de la CNTE y en general en el movimiento democrático magisterial, se han desarrollado innumerables debates, con mayor o menor fuerza, con temas más o menos constantes, con pronunciada transcendencia y consecuencias hacia el interior o no. Lo que ha caracterizado a esta agrupación de maestros democráticos es una sostenida capacidad de generar discusiones, foros, reuniones, congresos y sobrevivir a las disidencias y confrontaciones, asunto bastante complejo en nuestro medio político. Diferentes corrientes se han expresado al interior de ella y otras se han fraccionado, desde las más reformistas y “asimilacionistas”, hasta las más radicales e “intransigentes”, desde las “partidistas” hasta las más autónomas. Algunos connotados líderes o grupos sencillamente han desertado, han sido expulsados o se han cansado, existen ejemplos para todo: algunos cooptados, otros renegados, otros alzados, otros que nunca entraron, y otros que siguen luchando organizados en el amplio abanico del magisterio democrático fuera de la CNTE, en diferentes rincones del país. Otra característica inicial de la CNTE es que ha sostenido una integración que va desde lo local regional a lo nacional<sup>55</sup> y no al revés, no ha habido una construcción centralizada de arriba hacia abajo, los contingentes se integran según van surgiendo a lo largo del país diferentes grupos de maestros democráticos, que responden a las características específicas de cada estado, a las condiciones materiales y subjetivas de sus localidades, pero que buscan el espacio de integración nacional para potenciar sus luchas y en general

---

<sup>55</sup> Luis Hernández Navarro, *op. cit.*

comparten los objetivos principales que se han trazado. Es decir que se ha conformado, a pesar de sus múltiples diversidades una identidad colectiva, generalmente expresada como: *el maestro democrático*.<sup>56</sup> A veces su capacidad de organización e integración en grandes contingentes, así como de resistencia frente a los violentos embates represivos, ha permitido que conquisten varias secciones sindicales, a veces conforman corrientes paritarias pero no logran constituir una mayoría clara o suficiente para arrancarle la sección a los charros, a veces son simplemente grupos activos pero minoritarios y frecuentemente más expuestos y vulnerables a todo tipo de agresiones y artimañas por parte del SNTE y los gobiernos locales. Frente a esta conformación tan diferente, numérica y territorialmente, surgen lógicamente diferentes posiciones que conforman bloques de opinión que se llevan al debate interno, que en algunos momentos de fuerte lucha interna han confrontado entre sí a verdaderas corrientes políticas.

Esta muy particular forma de agrupación que históricamente “se ha dado” en la CNTE y otras agrupaciones de maestros democráticos, ha permitido prevenir la clásica estructura vertical donde se enquistan naturalmente las cúpulas y se burocratiza la organización,<sup>57</sup> aunque prevalecen ciertas personalidades permanentes en la actividad centista. Sin embargo, esta integración nacional “asamblearia” al mismo tiempo constituye un problema complejo a la hora de lograr una unidad de acción y propuestas consensadas, sobre todo en momentos de confrontación que exigen respuestas rápidas y homogéneas.

---

<sup>56</sup> Esta identidad muy temprana es reconocida por prácticamente todos los analistas podemos citar a Susan Street “Los maestros y la democracia desde abajo”, en Jorge Alonso, *La democracia de los de abajo en México*, Ediciones de La Jornada, México, 1997; “El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?”; *El Cotidiano*, núm. 87; enero-febrero, 1998, UAM-Azcapotzalco.

<sup>57</sup> Los propios estatutos de las secciones establecen un cambio periódico en la representación sindical.

Susan Street<sup>58</sup> a partir del seguimiento que hizo del movimiento magisterial en los años ochentas, ha clasificado en tres procesos paralelos y distintivos la integración del sujeto-maestro-democrático en lucha como identidad constitutiva:

1. Democratización entendida como la recuperación de las direcciones sindicales y la ocupación de las principales carteras por los cuadros democráticos con la eliminación de los charros o institucionales. Esta visión no es únicamente patrimonio del magisterio es uno de los planteamientos más determinantes de prácticamente todas las luchas sindicales del siglo XX en nuestro país, desde que los sindicatos y sobre todo sus dirigentes fueron subsumidos, corporativizados y anulados en diferentes momentos por el gobierno mexicano.<sup>59</sup> Como hemos señalado en este proceso se presentaron confrontaciones fuertes y divisiones en cuanto a la estrategia que debía determinarse frente a la participación en los comités institucionales o no, e incluso la formación de núcleos sindicales independientes.
2. Democratización entendida como “la apropiación (recuperación) de las funciones ejecutivas correspondientes a la operación de las escuelas y zonas escolares”, se refiere a una acción que permita democratizar los espacios intermedios de gestión escolar dominados tanto por el gobierno como por el SNTE que ha controlado buena parte de estos puestos de dirección y supervisión escolar.<sup>60</sup> Ésta es una disputa de tres actores, tanto del gobierno,

---

<sup>58</sup> Susan Street, *op. cit.*

<sup>59</sup> Proceso que se desata abiertamente desde la “toma” de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) por Fidel Velázquez y posteriormente con las conocidas y significativas “tomas” por el ejército de las secciones de los petroleros, los ferrocarrileros y tantos otros, con el simbólico encumbramiento del “charro” Díaz de León, emprendidas por diferentes gobiernos desde el alemanismo, que dio pie a la designación de charros a los líderes corruptos institucionales.

<sup>60</sup> Estas plazas actualmente han sido puestas a concurso de oposición por la reforma educativa peñista a través del Sistema Profesional Docente con el que el Gobierno pretende controlarlas directamente y menguar incluso este poder real del SNTE.

como del SNTE como de los democráticos y reviste una enorme importancia pues implica el control del nivel de vigilancia y dirección de las escuelas y las zonas escolares. Se pretende lograr establecer ámbitos de relativa autonomía que permitan desarrollar y proteger prácticas y procesos educativos autónomos con relación a las disposiciones y controles gubernamentales. Por ejemplo, en las secciones democráticas se rechazan los comités técnicos como instancias de injerencia, y en cambio los grupos de maestros democráticos que no controlan las secciones, utilizan cuando pueden los comités técnicos para llevar a debate las posiciones democráticas sobre las reformas educativas.

3. Democratización al interior de la organización democrática (valga la redundancia) donde la relación entre dirigentes y bases permita construir un verdadero “poder de la base” mediante mecanismos de participación efectivos e igualitarios, que establezcan prácticas y procesos permanentes.

En este marco, uno de los debates clásicos al interior de la coordinadora, desde el inicio, giró en torno a definir una estrategia de lucha en cuanto a si se debería avanzar en la conformación de una agrupación sindical independiente que se presentara como un núcleo sindical alternativo integrador de la disidencia, o bien concentrar los esfuerzos democratizadores desde dentro del SNTE hasta lograr su transformación. Esta última posición es la que ha prevalecido hasta hoy día y si bien los maestros se conciben como una corriente sindical democratizadora, su visión política ha correspondido a la de una fuerza de masas clasista que se siente, y es, parte de las luchas de los trabajadores mexicanos por su liberación. Esta posición que bien podría ser totalmente contradictoria, aparece como muy natural para los maestros *centistas*, debido a su propio compromiso político como fuerza transformadora de la realidad nacional. Con frecuencia actúan bajo la lógica de una unidad político-sindical independiente y no meramente como corriente sindical sujeta a los estatutos oficiales.

“La segunda gran discusión fue sobre el peso relativo que movimientos de masas y corrientes debían tener en la conducción de la insurgencia; éstas últimas fueron relegadas a un papel secundario”,<sup>61</sup> es decir que aunque no es una organización de lucha política que suscribe un conjunto de estatutos y programa único, al cual se deben de adscribir obligatoriamente sus miembros, sí prevalecen, en general, una serie de principios claramente delimitados y contruidos a lo largo de los años de lucha que deben ser respetados y asumidos por sus integrantes; significa también que para los congresos se privilegia una representación como delegados por centros de trabajo y no por corrientes políticas. Otro debate que marcó la pauta organizativa y que prevalece hasta nuestros días, es que no hay una estructura centralizada que dirige nacionalmente a todos los integrantes de la CNTE, sino que existe una autonomía en cada estado para decidir sus políticas y acciones<sup>62</sup> y que sus planteamientos o propuestas son debatidas y consensadas en las reuniones de la Asamblea Nacional Política y otras instancias como son las comisiones, o congresos y foros. Sin embargo es necesario señalar que este rasgo tan alentador en cuanto a una organización que desde 1979 vislumbra una forma diferente de integración, muy contemporánea en el sentido de su horizontalidad y no verticalidad, de la autonomía de sus núcleos organizativos, en la práctica, finalmente, también les ha acarreado algunas dificultades y problemas, ya que el peso numérico, político y de recursos que tienen los maestros que se movilizan y toman decisiones desde sus secciones sindicales, la 22 de Oaxaca, la 18 de Michoacán, la 7 de Chiapas, es tan fuerte que en realidad le imponen en muchos sentidos sus propias decisiones y tiempos al conjunto de los contingentes estatales menores; mientras que, por otro lado, a veces debido a esta autonomía de acción se desarrollan movilizaciones importantes y luchas frontales en algunos estados,

---

<sup>61</sup> Luis Hernández Navarro, *op. cit.*

<sup>62</sup> *Ibidem.*

pero que en ocasiones no logran que el conjunto de la CNTE se sensibilice y movilice en su apoyo y esto los deja aislados frente a las fuerzas represivas.<sup>63</sup>

En el proceso inicial de su integración, hacia enero de 1982 se habían realizado ya cinco foros nacionales de la CNTE y desde aquellos primeros años hasta principios de los años noventas, el debate que cobró gran importancia en el camino de democratizar desde el interior al sindicato, como ya lo hemos mencionado, fue el de cuál estrategia debía de seguirse para arrancarle al SNTE los avances y reconocimiento de los espacios: por un lado, aceptar la conformación de “comités de integración” compartiendo espacios con los institucionales, incluso llegar a integrar a algunos representantes sindicales en el propio Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE<sup>64</sup> en una especie de “gradualismo” democratizador, bajo la visión de ir ocupando espacios; o bien, por otro lado, rechazar estos procesos que a la larga significarían compartir la responsabilidad y/o legitimar las decisiones mayoritarias de los charros, al incorporarse a la lógica predominante de ellos y además estar sujetos a un desgaste constante, sin mencionar la posibilidad de su cooptación vía prebendas por los institucionales. En aquellos años los *centistas* concluyeron que la lucha por la democratización del sindicato era una “lucha prolongada, ininterrumpida y por etapas, que requería de múltiples tácticas y una convergencia abierta de todos sus miembros para convertirse en una amplia organización de masas”.

Diferentes experiencias se habían concretado a lo largo de los años en torno a establecer los Comités de Integración, particular-

---

<sup>63</sup> Por ejemplo, fue muy significativo, lo sucedido con las destacadas movilizaciones de los maestros de Morelos en el 2008 para rechazar la ACE, pacto Calderón-Gordillo, que fueron brutalmente reprimidos debido en parte a que quedaron bastante desprotegidos y aislados, pues el resto del magisterio había determinado moverse en otros tiempos y no se presentó.

<sup>64</sup> Como ya había sucedido en varias ocasiones anteriores, en las luchas de los años cincuentas y sesentas.

mente en la sección 7 de Chiapas,<sup>65</sup> en el Valle de México, en Morelos, todas ellas con procesos diversos, pero a la larga con resultados similares, es decir la pérdida de la sección, el desgaste y la división de las filas democráticas. El debate y la confrontación se agudizaron al interior de la CNTE a raíz de los procesos que se desarrollaron después del paro en 1989, particularmente en Michoacán y Guerrero afloró la inconformidad al verse obligados prácticamente a aceptar un comité seccional conjunto con los charros,<sup>66</sup> también fueron apoyados por la 9 del Distrito Federal y otros contingentes. Al mismo tiempo la recién encumbrada Elba Esther Gordillo planteaba la “refundación del sindicato” para eliminar de una parte a los viejos charros de VR y por el otro para lograr tintes democráticos al incorporar a la disidencia iniciadora del paro histórico que le había proporcionado la coyuntura oportuna para escalar a lo más alto del sindicato. Algunos dirigentes y sus corrientes<sup>67</sup> planteaban que la reforma estatutaria representaba el momento ideal para incorporarse y buscar la democratización a través de este espacio que se abría. Los “radicales” de un lado, y los “gradualistas” o “concertacionistas” del otro, se atrincheraron en sus respectivas posiciones

---

<sup>65</sup> El movimiento chiapaneco profundamente dividido en dos corrientes básicas: los maoístas de Línea Proletaria y colectivo Pueblo contra los Troskistas aliados con otros grupos y a la postre apoyados por Elba Esther Gordillo, acordaron esta integración bizarra y finalmente el comité fue triturado por la propia Elba Esther; los “maoístas” incluso conformaron una organización denominada SOCAMA –asociación de campesinos y maestros– que al filo de los años noventas llegó a promover acciones paramilitares contra el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); ver Luis Hernández, *op cit.*

<sup>66</sup> La experiencia fue además terrible pues los democráticos se enfrentaron a todo tipo de artimañas y fraudes de los charros que buscaron por las malas recuperar las secciones. Los supuestos acuerdos no los cumplieron los institucionales.

<sup>67</sup> En el centro de los debates estaba el grupo que se nombró Fracciones Democráticas, dirigido por Jesús Martín del Campo, de las viejas corrientes “maoístas”, que había impulsado la constitución de fracciones en todo el país y abogaba empecinadamente por la incorporación al CEN gordillista, en la misma posición aparecían algunos dirigentes de la 22 de Oaxaca. Históricamente la mayoría de los dirigentes de la línea gradualista fueron absorbidos por el charrismo, y algunos radicales también se institucionalizaron. Ver Luis Hernández, *op. cit.*

hasta el segundo Congreso realizado en 1992 en Morelia, en el cual fueron prácticamente expulsados éstos últimos.

Los años ochentas arrojaron un saldo complicado pues varias secciones sindicales fueron atravesadas por profundas confrontaciones internas de corrientes políticas (partidarias) que llevaron a la pérdida o el debilitamiento de las mismas.<sup>68</sup> Sin embargo desde entonces prevalece en la CNTE el planteamiento de sostener una representación por delegaciones o grupos de maestros democráticos de los estados, elegidos en sus instancias escolares y no admitir en las asambleas o congresos representaciones por corrientes políticas, así como un rechazo a cualquier alianza con el SNTE y a la injerencia gubernamental, dentro del respeto por la autonomía de las secciones y grupos magisteriales en los estados. Complejo equilibrio. Es evidente que el camino de sus primeros años, hasta la gran insurrección de 1989 y las posteriores consolidaciones, marcó el proceso a través del cual los maestros se fueron transformando en sujetos colectivos de una acción político sindical democrática que los convirtió en sujetos de la acción social, en nuevos sujetos sociales, en el sentido de su transformación a partir de la comprensión de su propia lucha, de los alcances que esta debería tener, de su inserción en los espacios de lucha sociales más amplios, de la envergadura de la confrontación y del significado que su derrota o triunfos podrían tener no solo para el individuo, el conjunto de los maestros, sino incluso más allá para el horizonte educativo.

Gerardo Peláez concluye en su análisis sobre ese complejo periodo, que:

---

<sup>68</sup> Otra crisis interna de graves consecuencias fue la que se produjo en la sección 22 de Oaxaca, cuando en el 2005 una coalición de varios grupos y corrientes internas encabezadas por exsecretarios generales se alió con Elba Esther y con el gobernador Ulises Ruiz y permitió la institucionalización de la sección 59 opositora-institucional que permanece hasta la fecha y rompió la unidad de la sección 22; ver Luis Hernández, *op. cit.*

Si se toma en consideración el número de trabajadores participantes, la variedad de métodos de lucha utilizados, el impacto sobre la sociedad local y el peso que tuvo sobre la CNTE, la insurgencia magisterial de Michoacán bien merece un balance objetivo. Quizá ésta sea una tarea que los propios protagonistas y la oposición democrática debieran hacer, para desprender las conclusiones que el futuro de la lucha requiere.<sup>69</sup>

## **EL PROYECTO POLÍTICO SINDICAL (PPS) DE LOS MAESTROS MICHOCANOS: “HACERLO CARNE Y SANGRE” CADA MAESTRO**

*El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando la transformación social.*

Paulo Freire

Una clara muestra del proceso de construcción-transformación que realizaron los docentes democráticos de Michoacán, que expresa la profundidad que alcanzó a través de las grandes jornadas de lucha que protagonizaron, se plasma en la constitución de su Proyecto Político Sindical (PPS), al que se refieren hasta hoy día como el símbolo de sus principios y retos a alcanzar.

---

<sup>69</sup> Gerardo Peláez Ramos, *Diez años de luchas magisteriales (1979-1989)*, Ediciones del STUNAM, México, 1999.

El PPS<sup>70</sup> se debe en gran medida a la visión transformadora de Javier Acuña,<sup>71</sup> fue concebido y gestado en el fragor de las batallas por conquistar definitivamente la sección sindical. Plasma y sustenta la visión político-sindical que caracterizaba a los michoacanos, pero al mismo tiempo tiende su mirada al futuro y traza las rutas de un compromiso de largo alcance. Se propone no solamente transformar al sindicato y sus métodos de trabajo, los alcances de su defensa a los trabajadores de la educación, sino que establece un compromiso con las luchas populares y se suma con plena conciencia al torrente de las batallas por un país diferente, el sello muy particular de su incorporación a la transformación implicará necesariamente al maestro, las escuelas y el espacio educativo, como un elemento potenciador de los cambios sociales y nacionales requeridos. Ésta es su promesa.

Fue en 1995 cuando se conforma el PPS, plantea el profesor Mario García, con sus seis grandes tareas, la primera es la de restituir el poder a las bases en la vida sindical, la segunda es la de integrarnos y participar de los grandes problemas nacionales, la tercera es la conformación de un proyecto democrático de educación y cultura, la cuarta lograr las reivindicaciones de las bases, la quinta realizar una verdadera gestoría democrática y la sexta lograr la unidad de los maestros. Quiero hacer énfasis en que más que un proyecto político-sindical es para nosotros en realidad la plataforma para construir la patria que queremos. Estos planteamientos iniciales si bien están totalmente vigentes, han ido evolucionando en la medida misma en que conformamos nuestro

---

<sup>70</sup> Un resumen del PPS elaborado por maestros de Morelia se encuentra en la siguiente liga: <https://educador-popular5.webnode.mx/pps/>

<sup>71</sup> En la memoria de los luchadores michoacanos, Acuña figura como una figura ejemplar y determinante en muchos sentidos, graduado en Tiripetio, profundizó como autodidacta en su formación en historia, ciencias sociales y políticas “poseía conocimientos sorprendentes” sobre todos los procesos de cambio, admiraba la revolución argelina, sus hijos se llaman Argel y Saúl Fanon. Era un organizador nato y siempre declinaba estar en los puestos de dirección a pesar que siempre lo proponían, señalan reiteradamente.

proyecto educativo alternativo desde aquella fecha en 1995 hasta ahora en el 2015, pues va teniendo todo un proceso evolutivo durante estos 20 años.

Los maestros michoacanos señalan que cuando se gana el Comité Seccional oficial no estaban bien definidas las comisiones, aunque tenían claro las áreas de trabajo que entendían eran indispensables, de acuerdo con lo que señala la maestra Mirabel, para lograr asentar una transformación sindical y desde allí poder impulsar cambios más significativos, ratifica que fue imprescindible construir:

el área popular, encargada de establecer todas las relaciones no solamente con los sindicatos, sino con los movimientos sociales, obreros, campesinos, con las organizaciones de estudiantes, con las organizaciones populares, trabajar toda la vinculación con lo que no fuera el magisterio; en segundo lugar el área educativa, trabajar a fondo todo lo relativo a una formación intensa y constante, al desarrollo de un proyecto educativo nuestro, con una norma y capacidad de gestión; y en tercera instancia lo sindical, con relación a fortalecer la organización, profundizar en el derecho laboral, dar respuesta a las demandas, fortalecer a las bases. Entonces son tres grandes áreas de trabajo y con esa visión es que se estructura, se escribe y se hace explícito lo que sería el instrumento de trabajo de la sección: el PPS, que a la fecha define seis grandes tareas que hasta hoy día siguen siendo los grandes desafíos. *El PPS es el gran sueño dorado, la gran utopía que nos fijamos, y en eso se sigue, es una tarea permanente.*

Sobre Javier Acuña y el PPS han escrito y señalado los exsecretarios generales, Juan Pérez y Artemio Ortiz,<sup>72</sup> que el proyecto fue propuesto por él mayoritariamente y sintetiza los ideales, la táctica y la estrategia del movimiento. Acuña, hacía siempre hincapié en una ética

---

<sup>72</sup> Ver *Cambio de Michoacán*, enero de 2013, señalan también que el profesor Acuña con un papel tan destacado y determinante, murió en un supuesto accidente automovilístico nunca aclarado debidamente, acaecido el 31 de diciembre de 1999. Otros profesores como Rubén Prado del Val entrevistados en *Proceso* el 15 de septiembre de 2002, acusan directamente a Elba Esther Gordillo de fraguar la muerte del dirigente. *La Jornada* de noviembre y diciembre 2002 recoge estos planteamientos formulados por la sección XVIII.

nacida directamente de las bases, para ejercer un control sobre la dirección y para desarrollar las propuestas creativamente, para concebir una nueva gestoría democrática basada en el poder de las bases. Siempre prestó una gran dedicación a la formación y preparación de los cuadros sindicales, repetía que sólo el estudio constante, el sostener los círculos de estudio, permitiría al movimiento salir adelante.

El PPS para él debía de transformarse en un proyecto de vida y compromiso, puesto que señala la ruta nacional, la posición de clase y nuestras expectativas como mexicanos. Trasciende con mucho un proyecto meramente sindical democrático, es para nosotros un proyecto de transformación nacional, social, político, económico y educativo.

El documento del PPS fue elaborado con base en los resolutivos discutidos y aprobados por mayoría en el XIV Congreso Seccional Extraordinario de la Sección XVIII, realizado en marzo de 1995, en el cual se nombró al Comité Ejecutivo Seccional y al secretario general a través de una representación mayoritaria del Movimiento de Bases de los Trabajadores de la Educación en Michoacán fundado en 1994. El documento especifica que se discutió en 95% de las delegaciones que integran la sección entre los meses de septiembre a diciembre y resultó aprobado en 90% de las delegaciones. El documento inicia con una amplia reseña del surgimiento histórico de los sindicatos y su papel en la sociedad capitalista en defensa del trabajador. Concluye señalando:

La lucha de clases es un hecho que conocemos, es el motor de los cambios y constituye el postulado básico de nuestro proyecto, sobre él fincamos la estrategia para superar los problemas de los asalariados del país y de los trabajadores de la educación en particular.

El sindicato es producto de esa lucha de clases, es la fuerza que organiza la unidad, el sindicato son los trabajadores y no las cúpulas.

Las tareas históricas del sindicato son: la lucha económica o gremial, pero con la conciencia de que ésta no llega a eliminar la explotación y la dependencia del trabajador. Sin embargo, es la primera aproximación que tienen los trabajadores a la lucha a través de sus reivindicaciones. Por lo tanto los sindicatos deben entablar una lucha política que rompa con la legalización y manipulación de los trabajadores, que permita rebasar la lucha meramente económica y enfrentar el proyecto burgués. Los asalariados requieren construir una fuerza social y política superior a la del enemigo, por lo que es indispensable:

- la unidad organizada y participativa de todos los asalariados y el pueblo trabajador.
- el conocimiento de la realidad objetiva que se traduzca en un proyecto de clase.
- la construcción de un proyecto independiente del Estado
- la voluntad política para cumplir con las tareas.

Si los elementos arriba mencionados se fusionan encarnadas en *el sujeto del cambio, que son las bases del pueblo trabajador*,<sup>73</sup> habrá posibilidades de una victoria, si no es así quedaremos atrapados y a expensas de la política criminal del gran capital.

Desde el inicio definen claramente el espacio sindical como el de una construcción de conciencia de clase que permita al trabajador trascender las luchas gremiales y visualizar el sistema de explotación y dominación de clase al que están sometidos. Convertir al sindicato en un espacio de lucha anticapitalista. Un espacio de educación política para el maestro. Con la visión estratégica que caracterizó a Acuña no es extraño que el primer punto se refiriera

---

<sup>73</sup> Interesante referencia a que el sujeto del cambio será el conjunto del pueblo trabajador y no solamente el proletariado, como solía predominar en las visiones más dogmáticas de los años anteriores de partidos y organizaciones.

de manera clara a la necesidad de sostener la unidad, la compleja y difícil unidad de los asalariados, sin la cual todo proyecto puede naufragar.

Después de esta virtual declaración de principios, el documento hace un análisis pormenorizado de las diferentes etapas históricas de la organización sindical en México, mediante la cual logra detallar los diversos mecanismos puestos en marcha por la burguesía para llegar a establecer el control corporativo de los charros sobre los trabajadores. Presenta también un balance de la situación más actual, refiriéndose a la imposición del modelo neoliberal con todas sus consecuencias: crecimiento de la desigualdad y concentración de la riqueza, destrucción de las pequeñas y medianas empresas, destrucción de la economía agraria, abandono de la responsabilidad social, ingreso al Tratado del Libre Comercio (TLC), entre otras, para concluir:

Esta política rapaz, salvaje, brutal, irracional en extremo, que ha generado la pérdida del consenso social, es parte inherente del llamado régimen neoliberal con su expresión más degenerada y escandalosa como es la participación del aparato estatal en el narcotráfico, así como las fricciones y asesinatos al interior del mismo.

Sin embargo, señalan que la pérdida del consenso social y la inconformidad aún no se traduce en una participación activa y organizada, salvo en algunos estados del país. Se requiere avanzar hacia la consecución de una transición democrático-popular y para ello se asumen tres puntos emergentes:

- dar respuesta a las demandas de la población trabajadora y sectores excluidos, afectando a los monopolios
- abrir y garantizar las libertades políticas, eliminando todas las fuerzas policíacas y anticonstitucionales, las disposiciones coercitivas a fin de que la población pueda ejercer su libertad, soberanía, derecho y democracia

- constituir la Asamblea Nacional Popular que dará forma a la Asamblea Constituyente.<sup>74</sup>

En este camino de lucha, el documento plantea seis tareas centrales del PPS para que sean realizadas por los maestros democráticos de la sección 18:

### **Restituir el poder a las bases**

La tesis central que atraviesa esta primer tarea es la de que si se quiere democratizar al SNTE, a los sindicatos, a la sociedad en su conjunto, caminando hacia una verdadera democracia popular, es necesario emprender la práctica de una verdadera democracia, ser democráticos en todos los espacios donde se está, devolver el poder a las bases, que los dirigentes acepten que “su acción será acertada siempre que manden obedeciendo”, consigna muy zapatista. Rescatar el poder de decisión, puntualizan, acaparado por los organismos del Estado, no es tarea fácil, no se realiza por decreto, es una práctica social que solo se asume cuando las bases voluntariamente toman conciencia y se sienten obligadas a hacerlo.

El documento no se queda solamente en planteamientos políticos generales, busca aterrizar la propuesta en acciones concretas que permitan construir el proceso de “empoderamiento” de las bases. Para ello se enumeran nueve acciones y cuatro tareas inmediatas, que van desde el compromiso por la transformación nacional y con los demás movimientos sociales, hasta lo local, donde precisan:

- rescatar a nuestro sindicato como arma de lucha, -garantizar siempre información completa y oportuna para las bases, -desarrollar el estudio y la discusión, -elaborar junto con las bases los proyectos de trabajo de la sección, -desarrollar colectivamente el trabajo de prensa, producir artículos

---

<sup>74</sup> Planteamiento presentado por el EZLN en la Convención Nacional realizada en el primer Aguascalientes de Guadalupe Tepeyac en 1994, el PPS lo retoma como una clara aceptación de la línea estratégica a seguir.

y participar en los medios de prensa estatales, -la estructura de la sección en todas sus instancias debe tener un funcionamiento colectivo, debemos conformar otros estatutos que garanticen una participación completa de las bases, -establecer que todas las estructuras deben presentar planes de trabajo y serán evaluadas, podrán ser revocadas por las bases si no cumplen con su obligación, y finalmente la obligación de realizar periódicamente reuniones de información, análisis y discusión para la toma de acuerdos.<sup>75</sup>

Las tareas inmediatas que se desprenden de estas acciones eran, y son, en el nivel seccional: elaborar el plan de trabajo, revisar el funcionamiento seccional y los proyectos de las comisiones, adoptar mecanismos y determinar tareas, como los cursos de formación, entre otros, para la integración de la actitud político-sindical de todos los miembros del comité seccional. En el nivel regional, completar la estructura organizativa, actualizar el plan de trabajo y hacerlo efectivo en cada una de las regiones. Para las Delegaciones y CETES, en todas y cada una, implementar los cursos de formación pendientes, discutir el PPS, el proyecto educativo y otros textos de formación.

Se percibe de manera nítida que el proceso descansa sobre tres ejes fundamentales, que son *la transformación de la estructura sindical, el estudio y la formación permanente de los cuadros y las bases, y la incorporación de las bases en las estructuras formales instituidas, dotadas de un poder de revocación*. Estos elementos se convertirían en esenciales en el proceso que llamo de “*institucionalización*” de la sección 18 democrática, con ello me refiero a que una vez ganada la representación, la sección deja de estar en manos de los

---

<sup>75</sup> La periodicidad propuesta para estas reuniones fue la siguiente: para los Centros de Trabajo (CETES) una cada dos meses además de las extraordinarias, una asamblea de coordinación regional cada semana, un pleno regional cuando sea necesario tomar acuerdos, una reunión semanal para los comités seccionales y un pleno estatal cada tres meses. De acuerdo con el profesor Mario García, las delegaciones son zonas escolares o grupo de escuelas que tienen más de 40 miembros, los CETES son centros de trabajo que tienen menos de 40 integrantes, esta denominación se emplea en congresos pues cada delegación nombra un delegado, así los CETES deben de reunirse hasta completar los más de 40 miembros y nombrar un delegado.

charros-institucionales y quién debe de ejercer la representación con un grado determinante de legitimidad y legalidad son los antes democráticos-disidentes, ahora responsablemente democráticos-institucionales. Por lo tanto deben instituir los mecanismos de negociación con los poderes estatales y deben de sostener un proceso político-sindical institucional que permita que las negociaciones se conviertan en realidades dentro del sistema educativo estatal. Deben desarrollar un proceso de transformación de disidentes a institucionales, sin perder el empuje crítico, sin desatender los procedimientos y procesos democráticos, sin perder la representación y movilización democrática genuina, sin disolverse en los pasillos dorados del poder, sin dejar de lado la formación y el estudio constante, sin perder la capacidad de *autonomía y autopoiesis*. Iniciar la disputa con las instancias gubernamentales por la definición y dirección de un proyecto educativo transformador que va totalmente a contracorriente del implementado nacionalmente, a partir de y con la fuerza de las bases, como la mejor garantía de su conservación como instancia democrática genuina.

### **Integrarse al esfuerzo nacional para resolver los grandes problemas nacionales, al lado del pueblo**

En este punto el documento planteó centralmente la necesidad, de la sección y de los maestros, de incorporarse decididamente a la lucha general del pueblo de México por cambiar el rumbo de la nación. Subrayan que no se trata de incorporarse a ningún partido político. Se trata más bien de ubicar los problemas más decisivos del país, entender su origen y consecuencias, conocer y debatir a fondo las propuestas existentes<sup>76</sup> en aquel momento, para avanzar

---

<sup>76</sup> En ese momento mencionan tres: un Gobierno de Salvación Nacional impulsada por Cárdenas, un Gobierno de Transición a partir de las 16 demandas del EZLN y, el Congreso Nacional Indígena y las de la construcción del Movimiento de Liberación Nacional originalmente del EZLN pero modificada por el llamado Frente Amplio.

en la concreción de la propuesta de constitución del poder popular -cuya primera tarea sería la restitución de la soberanía al pueblo-, que se venía construyendo desde la sección 18, dentro del Movimiento de Unidad y Lucha Popular (MULP), junto a una propuesta para un Programa Democrático de Gobierno para Michoacán y un Programa de Gobierno Democrático Municipal.

Los alcances no son menores en cuanto a las perspectivas y expectativas políticas de la acción que pretendían desarrollar a partir de la democratización del sindicato. Demuestran que el plano de lucha economicista o gremialista, el terreno al cual se confina tradicionalmente a los sindicatos, había sido totalmente rebasado en el pensamiento colectivo de los maestros, no sólo como premisa intelectual, sino como principio organizativo.

### **Construir un proyecto alternativo de educación**

Dada su importancia es fundamental citar algunos párrafos:

Las reformas educativas cuyo propósito fundamental ha sido la reducción del presupuesto para la educación, han generado la caída de la calidad de la misma. La modernización educativa constituye un fuerte golpe a la educación pública en todos los aspectos, con la tendencia hacia la privatización de la misma, ha impulsado la reorganización del sistema educativo, imponiendo un supuesto federalismo que rompe con los contratos colectivos de trabajo, desmantela al sindicato, además de imponernos la carrera magisterial que individualiza, aún más las relaciones laborales.

Ante esta política educativa, la sección XVIII está *obligada* a defender la educación pública de alta calidad y cobertura suficiente, además de las conquistas laborales, por lo que ante la imposición es necesario *apropiarnos de nuestra materia y de nuestro espacio de trabajo, anteponiendo* al programa de modernización educativa, *un proyecto alternativo de educación* que cumpla con estos objetivos. Además al concretar este trabajo, estaremos avanzando de manera *automática en la formación de un magisterio responsable, con un compromiso consigo mismo y con el pueblo.*

Este trabajo no es exclusivo del magisterio, sino de la sección en su conjunto, de la comisión que se ha conformado y también de la Secretaría de Educación de Michoacán (SEM), que debe de aportar los recursos necesarios, por lo que utilizaremos los recursos necesarios para lograr que cumplan con esta obligación. Sobre estas tareas más puntuales tenemos avances que están ya en marcha, como son los siguientes:

- El compromiso de la SEM (secretaría de educación de Michoacán) de elaborar conjuntamente un Programa de Educación y Cultura para Michoacán, que transforme totalmente la educación en el estado, que rebese los límites sociales y los problemas actuales, en cuya tarea tendrá que participar todo el magisterio del estado, los padres de familia, los alumnos y sectores populares, conscientes de la importancia del quehacer educativo.
- Participar en los esfuerzos coordinados de los trabajadores de la educación con otras secciones y contingentes. Por nuestra parte se dará continuidad a la investigación y a la discusión en cursos, seminarios, talleres, conferencias, foros y congresos. La Sección XVIII presentará en breve una propuesta a las demás secciones.
- El Comité ejecutivo seccional viene participando en una organización tri-lateral, integrada por representantes de México, EE.UU. y Canadá, con el objetivo de conocer los planes y programas, así como la situación educativa de los tres países y presentar ensayos y propuestas alternativas, conjuntan-do esfuerzos para defender la educación pública. Se buscarán también con-tactos en América Latina con diversos movimientos sociales que participan en esfuerzos de este tipo.

Hay una curiosa y significativa afirmación en esta parte del documento, “[la sección está] obligada a defender la educación pública de alta calidad”, parecería una afirmación oficialista e institucional, es lo que uno escucha en voz de los funcionarios del sector educativo, sin embargo expresa exactamente lo contrario pues la educación pública fue puesta en riesgo grave por el presidente, la SEP, el propio Congreso y el SNTE al aprobar el ANMEB y las modificaciones constitucionales que implicó, cuyas principales medidas

estaban encaminadas a legalizar un primer conjunto de procesos neoliberales que transformarían el sentido esencialmente social, popular y humanista que había predominado, pese a todo, en la educación desarrollista que prevaleció hasta mediados de los años ochentas. Los maestros, depositarios centrales de esta cultura, formados en las normales públicas que aún sostenían estos perfiles (y siguen bregando por sostenerlos), son entonces los que deben obligatoriamente defender el carácter público, gratuito, equitativo, y los valores sociales de la educación básica en el país. Esto los coloca de entrada frente al Estado, contra el Estado neoliberal, en una batalla por el espacio educativo, por las características y definiciones del espacio educativo. Una batalla contra el estado-empresarial que mercantiliza y privatiza el sistema educativo.

El grado de conciencia de estos maestros sobre la necesidad de consolidar el proceso de “apropiación de su materia de trabajo” es notorio, que no es otra que la propia educación, como la parte esencial de la lucha que les permitirá incidir en los procesos de cambio y transformación que pretenden.

### **Arrancar las reivindicaciones de las bases**

Este planteamiento parte del deber ineludible de los sindicatos de dar respuesta y conquistar las mejorías salariales y las condiciones de trabajo que reclaman, con justa razón, sus agremiados. Sin embargo esta lucha se ha tornado mucho más enconada y compleja puesto que el gobierno ha venido imponiendo una política férrea de contención salarial a todos los trabajadores del país desde la crisis de los años ochentas. Hasta ese momento, señala el documento, se mantiene un mecanismo totalmente centralizado por el ejecutivo federal y único para definir los aumentos salariales, sin que ninguna movilización gremial haya podido modificarlo. Por lo tanto es necesario

reconocer que el estado está empeñado en reducir nuestro nivel de vida y que para detenerlo, requerimos aparte de la lucha reivindicativa, la lucha política.

Que las demandas de carácter económico deben de ensamblarse con las reivindicaciones políticas capaces de aglutinar a amplios contingentes que permitan planes de acción consensados, que sienten las bases para establecer coordinaciones o frentes de lucha. Es necesario establecer la coordinación con las bases combativas de las secciones del SNTE.

Hacer una valoración de las organizaciones sociales en lucha para valorar las posibilidades de establecer *alianzas a partir de objetivos comunes* tanto en el plano local, como regional, estatal y nacional. Hacer un esfuerzo porque los movimientos *no estallen de manera espontánea* sino programada y coordinada, que den margen a prevenir problemas y armarse de lo necesario para resistir y conseguir la victoria.

El documento refleja la conciencia de que cualquier lucha, reivindicativa y económica, por menor que parezca, en las condiciones actuales significa un enfrentamiento directo con el propio estado y sus instituciones, por lo tanto lo más lógico es buscar la alianza de las fuerzas populares para enfrentar al enemigo común. A pesar de que es un planteamiento básico para delimitar una táctica eficaz, la unidad nunca ha sido lograda en el conjunto del movimiento social, a veces incluso localmente, ni siquiera al interior de las fuerzas que integran la CNTE, como hemos apuntado, aunque sin profundizar en este aspecto. Parecería que los michoacanos estaban determinados a realizar un trabajo unitario que, como lo han señalado, era una constante en los planteamientos del maestro Acuña.

### **Realizar una gestoría democrática**

El documento señala al inicio que la gestoría es una de las actividades prioritarias del sindicato en la cual se reclama mucha seriedad y una escrupulosa transparencia.

El comité seccional se compromete a cumplir cabalmente su parte en el entendido que es una tarea también de toda la base y las diferentes instancias de la

sección XVIII, debemos impulsar y aplicar la gestoría masiva donde la definición del derecho, su aplicación y su concreción sea responsabilidad de las bases. Entendemos la gestoría como la defensa de derechos ya establecidos en la ley, en la norma, en los decretos, en la administración de los recursos y su distribución, en los movimientos de personal y en la administración de justicia. Las peticiones que rebasen este ámbito entrarán en el de las reivindicaciones.

Es interesante subrayar que la gestoría y la responsabilidad de ésta en la concepción del PPS abarca el ámbito de la defensa de los derechos asentados, mientras que los nuevos derechos deberán formar parte de las reivindicaciones que se conquistan mediante la integración y lucha de las bases, no de la gestión institucional.

### **Unificar a los trabajadores de la educación**

Se refiere a que la consigna central del XVI Congreso Seccional fue la UNIDAD, no como un planteamiento “filantrópico” o parte de una costumbre inevitable en los reiterados discursos de los movimientos, sino con la convicción de la necesidad de

conjuntar todas las fuerzas y los esfuerzos de todos los trabajadores de la educación en Michoacán y en el país [para lograr avanzar en los proyectos inmediatos y de largo plazo] esta tarea no tiene ningún sustento sentimental o voluntarista, es un presupuesto necesario para alcanzar nuestros objetivos comunes.

La unidad un requerimiento para el avance de los proyectos. La unidad que sigue siendo un reto vital, difícil pero vital.

Este PPS fue discutido en cada rincón del mapa magisterial michoacano para que pudiese ser asumido conscientemente como un compromiso sólido, para desarrollar acciones militantes a lo largo del estado. Dotó a los maestros de un sentido inequívoco para emprender cotidianamente las luchas para la transformación de: sí

mismos en primer lugar,<sup>77</sup> su trabajo docente, los espacios escolares, las comunidades donde se encontraban, los movimientos sociales, en una perspectiva nacional del SNTE y del país. No pocas expectativas y esperanzas levantaron los maestros michoacanos.

Hubo una ronda de asambleas en todas las delegaciones del estado para analizar el PPS y para que la base dijera claramente: es o no es éste nuestro proyecto. Fue aprobado, y la instancia para aprobar esos instrumentos son los plenos, en aquel entonces se programaban plenos cada tres meses, los plenos concentran a todos los secretarios generales, cada tres meses había una reunión de todos los secretarios para discutir y aprobar o modificar alguna cosa, ellos habían analizado con las bases, eran momentos de gran producción.

Así el comité se dedica a elaborar los instrumentos necesarios para desdoblar la tarea educativa en el proyecto educativo, para desdoblar la tarea de gestoría se elaboró una propuesta de escalafón, para desdoblar el poder de base se requería crear las asambleas regionales, las estructuras regionales. Para enmarcar lo de las reivindicaciones se requería ubicar con precisión qué se ha logrado y cómo se sostiene, se tenía que revisar la historia del movimiento, porque los charros no dejaron nada sistematizado. Para la unidad de los trabajadores había que estar remachando que si cada quién andaba por su lado pues no se llegaría a ningún lado. Esto significó una gran cantidad de trabajo.

Los que más trabajo tenían eran los de las comisiones de Gestoría Democrática, el Proyecto Educativo y la Estructura Sindical. Para reforzar el trabajo se organizaron muchos seminarios que giraban en torno a los seis ejes. Era necesario que todos los compañeros pudieran “*hacer suyo*” el PPS, ese hacer suyo era: cómo cada trabajador traduce en su quehacer cotidiano cada una de las tareas. Claro, se las apropia y las desarrolla, ese sigue siendo nuestro gran sueño. Una tarea aún permanente, pues a veces la semillita germina en un lado, pero en otro no. Ha sido necesariamente un proceso sistemático a través

---

<sup>77</sup> Este paso es uno de los más importantes para la consolidación del movimiento y de sus proyectos, representa el tránsito de un maestro reproductor institucional a un maestro crítico, en resistencia y con capacidad propositiva.

de debates, seminarios, foros, estudios, de todo se ha realizado y hasta hoy son las seis tareas los ejes articuladores, lo que permite coordinar las tareas. Nos ha dado una sistematicidad al querer enfrentar los problemas, pues tenemos que partir siempre de ahí: revisemos el contexto, revisemos la realidad, veamos que pasa en el mundo, cuáles son sus repercusiones. Por ejemplo ya tenemos siempre un método de análisis, empezamos desde lo internacional, bajamos a lo nacional y a lo local, en lo económico, lo político y lo social. No nos desvinculemos de lo que está sucediendo para saber que tenemos que hacer, como participar. Decía el maestro Acuña, que en paz descance: “hacer carne y sangre el proyecto y traducirlo en acción”.<sup>78</sup>

“Hacer suyo” implicó para los maestros michoacanos la culminación de un proceso de transformación individual, en primer lugar, que le permitiera visualizar los elementos centrales de su nuevo papel como maestro democrático en un sindicato democrático, y también su nuevo papel, valga la redundancia, como sujeto colectivo del cambio social, es decir su transformación personal como parte de la transformación colectiva para integrar una acción sustantiva en los dos terrenos.

Dotado el sindicato de un PPS de esta naturaleza logró dar ese gran salto cualitativo que separa el encerramiento en la mera actividad gremial, defensiva de los derechos de los trabajadores, de una visión transformadora que le permita a los maestros reapropiarse de su materia de trabajo y darle un sentido social y colectivo.

La conquista del sindicato estableció las condiciones materiales reales para despegar el proyecto educativo en términos concretos pasar de la propuesta, de los sueños, a la práctica y sostenerlo.

El PPS corresponde también a los momentos políticos que se vivían en el país, sobre todo la insurrección zapatista que conmovió a todas las organizaciones.

Entendemos, finalmente, de manera muy clara que esta primera etapa de consolidación de la sección, como independiente,

<sup>78</sup> Reflexiones de la maestra Mirabel.

autónoma y democrática por la fuerza de base del movimiento, representa haber dado respuesta a la necesidad de construir las condiciones político- sindicales como la base material esencial sobre la cual poder desarrollar un proyecto diferente, propio, a partir de la cual los profesores podrían tomar las decisiones colectivas que lo permitieran, asentadas siempre en la fuerza, representación y legalidad que brindaba el sindicato. Las condiciones indispensables para avanzar y triunfar en lo que la maestra Mirabel ha denominado

la primera pelea en el terreno de la propuesta educativa y que es romper el círculo tradicional de que la SEP “propone” y los maestros “operan”. Ahora se trata de invertir la ecuación: los maestros democráticos y el sindicato “proponen” y la SEP “opera”, es decir que garantiza su sustento material y nada más. Esto de entrada no fue aceptable para la SEP, pero era y es la garantía de nuestra autonomía.

Sostener estas condiciones político-sindicales es vital para seguir manteniendo y desarrollando el proyecto de transformación educativa pública y social en el estado.

## CAPÍTULO 2

### LAS PRIMERAS SEMILLAS: CREANDO LAS CONDICIONES ORGANIZATIVAS Y POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

*El pensamiento crítico tiene que enfrentar a las ideologías neoliberales y neoconservadoras que muestran un enorme potencial de mentir y convencer, de mistificar y desarticular, de enajenar y zombizar, de festejar el cinismo y alentar el conformismo. Pero el pensamiento crítico necesita además atender y entender todo lo que parezca un movimiento alternativo, todo lo que entre nosotros se manifieste como lucha contra el neoliberalismo, contra la desnacionalización, contra la privatización, contra la democracia electoral mutilada por la modernidad salvaje y el globalismo mafioso elitista, que son lo mismo. El pensamiento crítico necesita plantear el problema de la alternativa con mucha más profundidad que en 1968.*

Pablo González Casanova, 1999

## EN EL CAMINO DE LOS MOVIMIENTOS ALTERNATIVOS<sup>79</sup>

El actual movimiento magisterial disidente que logra constituirse, es decir que se integra, autonombra e irrumpe públicamente como CNTE,<sup>80</sup> unos días antes de la llegada de la década de los años ochentas, no deja de ser sorprendente, para muchos, en la vitalidad y capacidad que sigue desplegando a casi 40 años de su fundación, sobre todo en las condiciones de represión y acoso que han existido y prevalecen en el país en contra de todos los movimientos sociales. Tan solo por este hecho, su longevidad, resulta difícil encuadrar a la coordinadora en un conjunto de narraciones y categorías determinadas, su recorrido es grande y diverso en el tiempo-espacio, marcado por la historia social de sus territorios diferentes, lleno de recomposiciones, rupturas y crecimientos, victorias y derrotas. Sus momentos y estrategias son diversos, su compleja integración sindicato-movimiento lo dificulta aún más. Baste señalar, a grandes rasgos, que los maestros democráticos comienzan su recorrido de lucha y compromiso en las normales como estudiantes, el trabajo como asalariados y sindicalistas, las comunidades como campesinos o parte del movimiento urbano-popular, como docentes indígenas que buscan recuperar lenguas y saberes originarios llegan

---

<sup>79</sup> Nos referimos a los movimientos que logran proponer alternativas de transformación social en los diferentes espacios en que se constituyen, como acción contrahegemónica autogestiva, no a los movimientos denominados altermundistas específicamente.

<sup>80</sup> Lo cual evidentemente implica diversos procesos de construcción de convergencias e identidades instituyentes que se han realizado exitosamente. Luis Hernández, *op. cit.* señala que:

el 17 y 18 de diciembre del 79, más de 25 organizaciones –entre movimientos, corrientes y grupos democráticos– de diversas partes del país, celebraron el I Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE. El entusiasmo unificador permitió constituir la CNTE.

Lo que implica reconocer la existencia de diversos núcleos democráticos organizados fuera de la CNTE que agrupamos como maestros democráticos.

a convertirse en lingüistas, en la defensa de la educación pública y contra la política educativa como analistas, incluso como luchadores sociales se convierten en militantes políticos y, a veces, como su emblema lo refleja, en rebeldes armados, Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas lo testimonian.<sup>81</sup> En realidad nunca abandonan del todo ninguna de estas facetas, han logrado tener acción y presencia tanto en movimientos estudiantiles, campesinos, indígenas, de vivienda, de jubilados y también como trabajadores, movimientos tanto comunitarios como nacionales, convirtiéndose muchas veces en una bisagra que se abre sobre diferentes sectores sociales. Sería realmente injusto y hasta retórico encasillarlos en una única dimensión teórico-analítica. Intentaremos aquí hacer un recorrido analítico que nos acerque a reconocer y dimensionar sus principales características.

El magisterio democrático, ciertamente recoge numerosas herencias históricas que podrían remontarse incluso a los crispados años de la fundación del SNTE, cuando el profesor e historiador marxista y entusiasta promotor de la educación socialista, Luis Chávez Orozco, fue su primer secretario general (de 1943 a 1945), antes incluso, cuando el cardenismo echó a andar por los campos a los maestros fundadores de ejidos y escuelas, y por supuesto de las rebeliones encabezadas por los maestros comunistas Othón Salazar y del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), la primera huelga de la Normal Superior, la gran huelga de 1958, así como muchos otros episodios menos conocidos y estudiados. Un largo movimiento, cuya lucha central fue siempre por la democracia sindical. Pero reclaman también como su herencia, la producción intelectual y el ejemplo de maestros reconocidos: José Santos Valdés, Rafael Ramírez, Narciso Bassols, Moises Sáenz, Bonfil Batalla, pero también de Antón Makarenko, Pistrak y Vygotski, Ferrer Guardia,

---

<sup>81</sup> Qué decir de los maestros institucionales que añaden a sus funciones docentes la de militantes priistas y constituyen el mayor ejército de “control” electoral a favor del PRI que existe en el país.

José Martí, Paulo Freire, Piaget, Freinet, Bourdieu, Giroux, MacLaren, y tantos otros que han dado sustento a sus largos debates y reflexiones.<sup>82</sup>

Esta disidencia emergente fue producto también de las duras peleas que se desarrollaron en los años setentas, que merecieron ser llamados por algunos investigadores y por los actores involucrados como “los años de la insurgencia sindical”<sup>83</sup> puesto que enmarcaron grandes combates como los de los electricistas de la Tendencia Democrática del Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM), los trabajadores nucleares del Sindicato Único de Trabajadores de la Comisión Nacional de Energía Nuclear<sup>84</sup> (SUTIN), los telefonistas del Sindicato de Telefonistas de la República Mexicana (STRM), los metalúrgicos de Altos Hornos, los trabajadores universitarios del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), todos ellos centrados en la lucha por romper el control gubernamental y lograr sindicatos democráticos, por mencionar sólo los más conocidos. La mirada de los analistas que han seguido estas luchas en general se centra en el entramado conceptual del sindicalismo como forma específica de representación, organización y acción,

El estudio de la estructura organizativa del sindicalismo es, por varios motivos, de indudable interés. Baste recordar que las estructuras sindicales son un producto de la práctica política de los trabajadores asalariados y, a la vez, una condición de la misma.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Muchos de ellos señalados por los maestros michoacanos específicamente.

<sup>83</sup> Si bien fueron denominados como los años de la insurgencia, visto a la distancia, parecen los últimos años en que los obreros y trabajadores lograron “insurreccionarse” y fueron por lo general derrotados o cooptados, desgraciadamente.

<sup>84</sup> Juan Felipe Leal y José Woldemberg, “El sindicalismo mexicano, aspectos organizativos”, Cuadernos Políticos, núm. 7, enero-marzo, México, ERA, 1976.

<sup>85</sup> Enrique de la Garza, “La investigación sobre la clase obrera en México: un balance preliminar”, *Nueva Antropología*, núm. 29, UAM-Xochimilco, 1986; y José Luis Reyna, “Control político, estabilidad y desarrollo en México”, *Cuadernos del CES*, núm. 3, Colmex, 1979.

La estructura sindical mexicana se define histórica y esencialmente por su carácter corporativo y antidemocrático, ello conlleva a la mayoría de las luchas sindicales. “El gran problema que analizan las diferentes corrientes de historiadores del movimiento obrero es la relación Estado-clase obrera, entendidas en cuanto forma que adquiere la dominación estatal al interior de la clase obrera”. En aquellos años este impulso democratizador y en principio definido por la autonomía sindical fue denominado también “nuevo sindicalismo”.<sup>86</sup>

En los años setentas se intensificó el debate central en torno a si los trabajadores disidentes de los grandes sindicatos, incluyendo a los que se agrupaban dentro de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) o la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE), debían desarrollar, como ya lo señalamos anteriormente, una estrategia de democratización al interior de las estructuras oficiales o bien romper el cerco estatutario y constituirse en opciones sindicales independientes.<sup>87</sup> En ambos bandos, por llamarlos así, hubo experiencias exitosas y desastrosas. En todo caso todas las batallas fueron difíciles y duras, la represión fue brutal.

Vale la pena rescatar la clasificación que hizo Alfredo Domínguez, dirigente histórico del Frente Auténtico del Trabajo (FAT) de estas expresiones o corrientes:

podríamos caracterizarlas en 4 vertientes o líneas fundamentales. En primer lugar el sindicalismo oficial a través del llamado Congreso del Trabajo, que es sin lugar a dudas el apoyo logístico del estado mexicano [...] la mayoría son

---

<sup>86</sup> Parecía una gran esperanza, sin embargo la mayoría de estas experiencias fueron truncadas rápidamente como la de los electricistas, reprimidas, otras fueron desgastándose y finalmente cooptadas y anuladas como una verdadera práctica democrática y autónoma.

<sup>87</sup> Tatiana Coll, Jorge Belarmino Fernández, Paco Ignacio Taibo II, *et al.*, *Lucha Obrera en México, la visión de sus líderes y conceptos fundamentales*, Editorial Popular de los Trabajadores, México, 1983.

miembros incondicionales del partido oficial [...] seguidores de su política [...] en última instancia de la burguesía mexicana [...] sin desconocer que al interior del mismo se dan luchas que reivindican la democracia sindical, fijando una posición diferente al enfoque tradicional, como serían los compañeros del SUTIN, los telefonistas, el SME, algunas secciones del sindicato minero, y otras más[...]. Por otra parte tendríamos un agrupamiento eminentemente patronal, representativo del sindicalismo blanco, que se autodenomina Federación Nacional de Sindicatos Independientes, regentado y controlado por los grupos económicos, particularmente el de Monterrey, encabezado por Alfa y VISA [...]. En tercer lugar estaría un sindicalismo seudoindependiente, seudodemocrático, que regentea un abogado feudal, con estrechos nexos con Luis Echeverría: Juan Ortega Arenas[...] que a través de la Unión Obrera Independiente (UOI) pretende ofrecer alternativas a la clase trabajadora [...] Y finalmente, estaría lo que denominamos el sindicalismo insurgente, cuyas características son la democracia, la independencia y la autonomía frente a la patronal, el Estado, frente a los partidos políticos y al imperialismo. En este destacamento que se manifiesta en diversas partes del país, es obvio que el FAT, el Sindicato de la industria del Hierro y el Acero, los compañeros nucleares, los de Kelvinator, de Volkswagen, de los universitarios, de los maestros de la CNTE y de las intersindicales y coordinadoras que se han constituido, representan el verdadero sindicalismo independiente, democrático y autónomo, caracterizado por la insurgencia nacional.<sup>88</sup>

Aparecen nítidas en esta reflexión las caracterizaciones que posteriormente se constituirían en los principios de lucha que han guiado a las corrientes más radicales, agrupaciones o movimientos democráticos, que reivindican centralmente su carácter como independientes de la patronal, el Estado y los partidos, se definen autónomos, clasistas y, también, antimperialistas. Sin que esto signifique que hayan desaparecido las otras opciones que se expresan generalmente como corrientes reformistas, etapistas o gradualistas, proclives a compartir las estructuras, siempre presionando por los

---

<sup>88</sup> *Idem.*

espacios de negociación como mecanismo preferencial y procurando mantener un perfil mucho más gremial.

El movimiento democrático magisterial, en todas sus expresiones organizativas ha sido parte de este debate y definición, los maestros como sindicalistas se colocaron generalmente y a través de diferentes experiencias, en la opción más definida en torno a su lucha por la democracia, independencia y autonomía<sup>89</sup> frente a las instituciones del estado, aunque dentro del SNTE y sin abdicar de su responsabilidad sindical para defender los derechos y condiciones de trabajo de los agremiados, lo que lo obliga generalmente a sentarse a negociar fundamentalmente en la Secretaría de Gobernación.<sup>90</sup> Desde su fundación se reclamaron, la gran mayoría, como una expresión clasista-sindical en lucha y como parte de la insurgencia popular se propusieron participar en la transformación político-social del país. Esta última característica le imprimió siempre un sello muy especial a la CNTE y al conjunto del movimiento magisterial democrático, pues la colocó en el camino de los movimientos sociales, rebasando su definición sindical.

El movimiento magisterial se ha constituido entonces con un doble perfil, no siempre sencillo de compaginar: asume plenamente, como parte nodal de su fuerza organizativa propia, la responsabilidad sindical frente a las bases y, por otro lado, desarrolla plenamente, también, la formación del magisterio como un movimiento popular en lucha por una transformación política y democrática de todo el país. Compleja condición.

En América Latina se presentó también el debate, en general en la mayor parte de los países el sindicalismo debió enfrentar las

---

<sup>89</sup> Éstos figuran entre los principios acordados desde una asamblea realizada en 1982. Autonomía sobre todo en términos de recuperar para el magisterio la función histórica de los sindicatos como defensores de sus agremiados, de su rechazo a plegarse a la condición corporativa de su sindicato y plegarse a los estatutos plenamente y, por otro lado, en términos de aceptar el papel de reproductor educativo asignado al magisterio por el estado.

<sup>90</sup> Ya que carecen del reconocimiento y bilateralidad frente a la SEP a pesar de sustentar varias secciones.

durísimas condiciones impuestas por las dictaduras militares particularmente en Argentina, Chile y Uruguay, cuyos golpes en 1976, 1973 y 1972 respectivamente, estaban demasiado cercanos y el movimiento obrero fue duramente silenciado.

En Brasil, logró surgir a mediados de los años setentas, un nuevo impulso organizador caracterizado por prácticas sindicales muy diferentes, que permitieron en los grandes sindicatos metalúrgicos que habían impulsado las huelgas de 1968 (y en consecuencia sufrieron la represión), el surgimiento de lo que denominaron un “nuevo sindicalismo”. Es cierto que ya en aquel momento la dictadura, después de casi 15 años de su imposición, resentía un fuerte desgaste político, a raíz sobre todo de la guerra sucia en contra del movimiento guerrillero. Sin embargo, el movimiento que emergía en los famosos ABC o barrios metalúrgicos de los Santos: Andrés, Bernardo y Caetano, tenía realmente características bien diferentes: organizaban las huelgas en los barrios, ponían ollas comunes y se reunían en las iglesias, entre otras cosas.

Eder Sader, conceptualizó dicho movimiento como “Quando novos personagens entraram em cena” [Cuando nuevos personajes entraron en escena] título de su libro<sup>91</sup>, es decir que denominó al nuevo sindicalismo como parte del nuevo movimiento social. Identificó una serie de características y procesos como más cercanos a los del movimiento social emergente y resaltó la capacidad de autonomía como uno de ellos. Su libro no ha sido traducido al español, pero es probablemente uno de los pocos textos que nos permite percibir que en un sindicato de oposición real, o más bien de confrontación con el estado, se gestan estas prácticas nuevas, volver a las asambleas de base como el espacio central de decisión y representación, recuperar las instancias democráticas de gestión, formar parte de las nuevas percepciones, autorrepresentarse, autonomizarse, apropiarse de su materia de trabajo y sobre todo integrarse a las

---

<sup>91</sup> Eder Sader, *Quando novos personagens entraram em cena. Experiencias e lutas dos trabalhadores da grande Sao Paulo*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1987.

luchas populares por la transformación social. Evidentemente ahora conocemos el importante desenlace político de este movimiento sindical al frente del cual estuvo Lula Da Silva desde 1975.<sup>92</sup>

Elementos que hemos reconocido también en el actuar de la CNTE en su perfil sindical, concretamente en las secciones arrebatadas a los charros institucionales, particularmente en la sección XVIII donde su PPS define claramente este derrotero. Entendemos pues que hay una transición desde este tipo de sindicalismo hacia la posible conformación como movimiento social. Sindicalismo que renace también en Argentina en las revueltas populares del año 2001 y el movimiento de reapropiación de las fábricas incluso. Sindicalismo que está presente también en algunos de los gremios magisteriales latinoamericanos. No por ser trabajadores asalariados sindicalistas debemos automáticamente clasificar y etiquetar como “viejos” sujetos y movimientos, su práctica indica otra cosa.

Elementos que hemos reconocido también en el actuar de la CNTE en su perfil sindical, concretamente en las secciones arrebatadas a los charros institucionales, particularmente en la sección XVIII donde su PPS define claramente este derrotero. Entendemos pues que hay una transición desde este tipo de sindicalismo hacia la posible conformación como movimiento social. Sindicalismo que renace también en Argentina en las revueltas populares del año 2001 y el movimiento de reapropiación de las fábricas incluso. Sindicalismo que está presente también en algunos de los gremios magisteriales latinoamericanos. No por ser trabajadores asalariados sindicalistas debemos automáticamente clasificar y etiquetar como “viejos” sujetos y movimientos, su práctica indica otra cosa.

---

<sup>92</sup> Creo que es el único obrero que ha llegado a la presidencia de un país fomentado políticas populares “posneoliberales”, hecho independiente de que estemos o no de acuerdo con todo lo realizado.

## Los años ochentas: los vientos que trajeron el neoliberalismo y la invisibilización de los movimientos sociales

*La manera como se presentan las cosas  
no es la manera como son,  
y si las cosas fueran como se presentan,  
la ciencia entera sobraría.*

Karl Marx

Los años ochentas, en los que nace la CNTE, integran la llamada “década perdida” en América Latina, son de manera sintética los años de una crisis profunda que abrió las puertas, a través de las políticas de ajuste que impusieron los acuerdos con el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), a una neocolonización, en los espacios económicos, políticos, sociales y culturales, a través de la instalación devastadora de las diversas dimensiones del neoliberalismo y la globalización.<sup>93</sup> Paradójicamente<sup>94</sup> en Latinoamérica fueron vistos, por una buena parte de los científicos sociales, como los años de un salto modernizador importante: el fin de las dictaduras, el fin de las guerras sucias, la llegada de la democracia electoral, la gobernabilidad civil como reto y, como el preámbulo necesario al ingreso en el mundo de las grandes finanzas y el gran comercio,

---

<sup>93</sup> Ver la colección dirigida por Pablo González Casanova, a partir de 1995: *Cuadernos del CEIICH-UNAM* sobre globalización y neoliberalismo.

<sup>94</sup> No es la primera gran paradoja que se ha producido, sabida es la paradoja de los liberales que proclamaron la “independencia política” y buscaban el desarrollo capitalista pero le abrieron las puertas al mismo tiempo al capital y el comercio dominado por Inglaterra, cuando en realidad urgían políticas proteccionistas para impulsar el desarrollo nacional. Símbolo de ello es la terrible guerra de la Triple Alianza que lanzó, a consecuencia de las intrigas Inglesas, a Brasil, Uruguay y Argentina en contra del pujante proyecto paraguayo de desarrollo nacional, guerra brutal que eliminó a 9 de cada 10 hombres en edad productiva. Otra paradoja conocida es que justamente durante los años de las feroces dictaduras (1950 y 1960) o el cierre político, se hayan producido los llamados “milagros” económicos del pleno empleo, sustitución de importaciones y desarrollo del “estado de bienestar”. Pareciera que la economía y la política no siempre andan de la mano en nuestras tierras.

entrar a la aldea global, democracia y neoliberalismo iban de la mano, la tierra prometida estaba casi al alcance de todos a través de la tecnología. Aparentemente.

En estos oscuros y difíciles años algunos autores utilizaron una metáfora: “en búsqueda del sujeto perdido”, para señalar que los sujetos históricos o reconocidos del cambio social habían “desaparecido” del escenario social o estaban disminuidos y paralizados bajo el embate neoliberal y quedaban reducidos a meros agentes de gestión social.<sup>95</sup> En realidad fueron sistemáticamente invisibilizados en los espacios de sentido común a través de los medios masivos y en la mayoría de los espacios académicos como resultado de una fuerte derechización ideológica.<sup>96</sup> En torno a este proceso invisibilizador o destituyente podríamos englobar, a grosso modo, un conjunto de opciones de transformación que habían estado en el escenario de los debates y presencias, marcadamente desde los años cincuentas: como el socialismo real (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas [URSS] y Europa), el socialismo democrático electoral (Allende, Manley en Latinoamérica y en varios otros países), el socialismo revolucionario (Cuba, Vietnam), el nacionalismo-desarrollista-populista (Movimiento Nacionalista Revolucionario [MNR]-Bolivia, Arbenz-Guatemala, Perón-Argentina, Goulart-Brasil, Velasco-Perú, entre otros<sup>97</sup> y las plataformas tradicionales de los partidos de izquierda. Junto a todas estas experiencias históricas, podríamos decir que también “desaparecieron”, o más bien se arrinconaron como “pre-modernos y obsoletos”, un conjunto importante de cuerpos teóricos y autores

<sup>95</sup> Marcos Roitman y Castro Gil, coords., *América Latina, entre los mitos y la utopía*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1992.

<sup>96</sup> Naomi Klein, *Non Logo*, Paidós, Barcelona, 2001.

<sup>97</sup> Toda generalización contiene sus excepciones claro está, una muy contundente es que en los años ochentas surgieron los conflictos armados más intensos del continente, concentrados en Centroamérica, en Guatemala con la URNG, en el Salvador con el FMLN, el triunfo del sandinismo en Nicaragua y de la revolución de la Nueva Joya en Granada, junto con el desplazamiento de la dictadura duvalierista en Haití en el Caribe. Sin embargo estos procesos complejos finalmente no modificaron el curso general.

que durante, por lo menos el siglo XX, venían trazando los rasgos propios de una teorización descolonizada, por citar tres importantes aportes latinoamericanos: la teoría cepalina del desarrollo, la teoría de la dependencia y la teología de la liberación, a cambio de las “muy modernas” teorías hayequianas liberales (a pesar de que había perdido el debate con Keynes mucho antes de la aparición de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]), aderezadas con la globalización y el posmodernismo. La CNTE parecía haber nacido a contracorriente del flujo predominante<sup>98</sup> se planteaba luchas “rebasadas”, “añejas”, a pesar de que en realidad estaba apareciendo un movimiento diferente de larga duración.

Los *thinktanks*<sup>99</sup> proclamaron eufóricos el fin irreversible de todas estas opciones. Es decir, lo que se ha planteado reiteradamente: una devastadora embestida protagonizada por una derecha consolidada y virulenta, que se desplegó mediante una profunda desregulación social a favor del capital privado, en todos los terrenos: económico, social, político e ideológico. La cual llegó, en su máxima expresión simbólica, a proclamar el fin de las utopías, dado el fracaso probado de las utopías ensayadas, el fin de la historia, dada la inexistencia de las clases sociales y de los sujetos del cambio. Estos fervorosos deseos, más que hechos reales, colocaron a la humanidad en un horizonte de futuro reducido al eterno presente, reproducido constantemente. Bourdieu señaló en su conferencia, “Pour un savoir engagé”, 1999, que:

Numerosos trabajos han mostrado el papel que han jugado los *thinktanks* en la producción e imposición de la ideología neoliberal que hoy gobierna al mundo, frente a las producciones de estos *thinktanks*, que no son más que grupos

---

<sup>98</sup> Los otros movimientos que después se englobarían en la denominación de “nuevos”: El MST, Las Madres, los diversos movimientos indígenas, el EZLN, entre otros.

<sup>99</sup> Conocida denominación de la nueva derecha norteamericana apadrinada por Ronald Reagan. Expresión con la cual John Saxe ironizó diciendo que era un sinsentido pues no existía ningún tanque pensante, los tanques sólo dominan mediante el avasallamiento.

de “expertos” a sueldo de los poderosos del mundo, debemos de oponer las producciones de las redes críticas que agrupen a “intelectuales específicos” en un verdadero “intelectual colectivo” capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir autónomo.

Pablo González Casanova escribió:

Nos encontramos en un clima ideológico en que se han debilitado los planteamientos de la “soberanía nacional” a favor de los de la “globalidad” y en que por lo tanto, se ha oscurecido los derechos de “los pueblos” frente a “los individuos”.

El desprestigio de la “justicia social”, concepto al que se opone el de “justicia” sin ningún adjetivo, como quiere Rawls:

Las “luchas de liberación” y las “luchas de clase” aparecen como un fenómeno terminado, como conceptos obsoletos. En vez de la “liberación” se propone la inserción o la integración, y en vez de la “lucha social”, la solidaridad humanitaria [casi la vuelta a la caridad] o empresarial. [...] No todo es error. El cambio de categorías está lejos de ser puramente ideológico: se da también en la realidad. [...] comprender que los cambios que se expresaron en los 80’s no solo suponen nuevas hegemonías, sino de nuevas categorías. [...] la forma dominante de pensar y hablar [ahora], el nuevo dogma triunfante, es la globalidad “desideologizada”, los derechos individuales sin derechos sociales, el *laissez-faire* del neoliberalismo conservador.<sup>100</sup>

En apretado resumen los hechos centrales que se arremolinaron en la famosa “década pérdida” fueron: el dismantelamiento del modelo desarrollista en el mundo (Estado de bienestar) para recuperar las tasas de ganancia y eliminar los “costosos” derechos sociales; la imposición de la política del *roll-back* de Reagan y la caída del campo socialista, la desaparición de la URSS, la derrota de la revolución

---

<sup>100</sup> Pablo González Casanova, “Globalidad, neoliberalismo y democracia”, en *El Mundo Actual*, UNAM, México, 1995, colección Cuadernos del CEIICH-UNAM.

nicaragüense y el cerco cerrado sobre Cuba; la envolvente revolución informática y tecnológica que hacia avanzar a todo tren la globalización; la flexibilización, “terciarización” y subrogación del trabajo; la centralidad del capital financiero que depredaba todas las economías dependientes. Los militares retornaban a sus cuarteles, pero la doctrina de seguridad nacional se adaptaba al combate contra el narcotráfico; la nueva forma de intervención se desplegó como “intervenciones democráticas” en Irak, Panamá o Haití y en operaciones encubiertas antinarcóticos y antiterroristas; se imponían en Latinoamérica los gobiernos de la “nueva-tecnocracia-política”, los Salinas, Menem y Fujimori eran los modernizadores. Todo ello ante la atónita y angustiada mirada de los movimientos y actores sociales, colocados a la defensiva.

Las ciencias sociales latinoamericanas reportaron los “procesos de descomposición social” desde diferentes ángulos y por ello mismo la mayoría de los analistas se concentraron en escudriñar los procesos políticos asociados a la nueva “transición democrática”, a la institucionalidad y gobernabilidad, a los procesos electorales, en una palabra a la “reforma del estado”.

Señala Mariestella Svampa<sup>101</sup>

la “mirada hacia abajo” de la sociología y otras ciencias sociales, adquiriría un tono “miserabilista”, no alcanzaba más que a reproducir la sensación de descomposición, fractura y desintegración de lo social, marcada por la creciente exclusión de amplios sectores empobrecidos y una desigualdad social en aumento. Sin percibir procesos de reorganización y respuesta de estos mismos sectores sociales. La constatación de fuertes procesos de “descomposición” social, visibles en la ampliación de las fronteras de la exclusión, parecían agregar así una nueva etapa, una quinta “D” a las “cuatro D” ya existentes en la historia de la sociología latinoamericana, esto es, el Desarrollo, la Dependencia, la

---

<sup>101</sup> Mariestella Svampa, “Sociología crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, *Revista Memoria*, núm. 223, diciembre, 2007. Conferencia dictada en el XXVI Congreso de ALAS.

Dictadura y la Democracia. En el marco del neoliberalismo los relatos de las sociologías de la descomposición social se articularon en torno a conceptos de alcance intermedio como el de desinstitucionalización, desestructuración, anomia, desafiliación e, incluso, el de destradicionalización, y dieron lugar al análisis de la dinámica de la individualización expulsiva, como contracara de los procesos de globalización neoliberal en nuestras sociedades dependientes. [...] En efecto, la tendencia, la costumbre, más aún, la naturalización de un análisis de los procesos de cambio desde la sola óptica de la descomposición social suele minimizar – o en el límite, negar- las brechas que pueden abrirse desde la acción colectiva.<sup>102</sup>

A la par en que consistentemente se “invisibilizó” a los MS de la década, no sólo desde el monopolio mundial de los medios de comunicación masiva, la fatuidad apabulladora de las “redes” divulgadoras del mercado y el consumo que se ponían en marcha, sino que desde los ámbitos académicos se desató una verdadera ofensiva, casi implacable, por los llamados “sociólogos de la crisis teórica de la sociología” con un efecto desmantelador significativo sobre el pensamiento social construido en América Latina en difíciles batallas descolonizadoras, durante el siglo XX y que volvían esencialmente al pensamiento liberal decimonónico desenfadadamente: el libre cambio se imponía como sinónimo de todas las libertades, la desregulación y el “adelgazamiento” de estado como símbolo del resurgimiento de la añorada ciudadanía participativa, encabezada por una élite empresarial supuestamente responsable y decidida.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> *Idem.*

<sup>103</sup> Nuevas paradojas, ya que el Estado “adelgazado y desregulador” en realidad fue el Estado que más reguló (Carlos Salinas de Gortari modificó la constitución 460 veces) sólo que en favor del capital privado y desmantelando la responsabilidad social del estado. Los “nuevos” empresarios representantes de la sociedad civil no hicieron más que reproducir su avaricia e incapacidad, precipitando las crisis de la banca y de la mayoría de sus empresas tan tempranamente como 1994, obligando a crear el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa) y el sostenimiento por parte del Estado de sus quiebras.

El afán crítico de estos “sociólogos de la crisis” que pusieron en crisis a la sociología, llevó prácticamente a poner en duda la necesidad de sostener esta formación profesional,<sup>104</sup> además de condenar, al ser considerada “obsoleta”, toda la teoría con algún perfil crítico y por supuesto marxista. Como certeramente señaló Agustín Cueva la crisis misma de las ciencias sociales se convertía en una nueva sociología, la sociología de la crisis, donde todos daban vuelta a un mismo pensamiento desestructurante: que en realidad configuraba un puente al empirismo y al vacío conceptual.<sup>105</sup>

Los estudios sobre los MS fueron prácticamente relegados a espacios poco reconocidos por las academias. La producción más importante estuvo en manos de los propios actores sociales. “En una época marcada, nos dice el subcomandante Marcos, por dos nuevos paradigmas, comunicación y mercado, el intelectual de derecha y el ex de izquierda, entiende que ‘ser moderno’ significa cumplir la consigna: ¡adaptaos o perded vuestros privilegios!”<sup>106</sup> Para muchos en aquellos años, y para los que han adoptado y proclaman aún el punto de vista de una supuesta y necesaria “neutralidad”<sup>107</sup> en el análisis social, las voces de los MS pertenecen más bien al espacio de un enfoque micro, relacionado con visiones y experiencias individualizantes, subjetivas, que por lo tanto deben reducirse, incluso, al alcance de “lo cultural”<sup>108</sup> entendido casi como “floklor”, al que circunscriben estas expresiones, como el que permite un alto nivel de subjetividad, pero desligado de posibles transformaciones en el ámbito político-económico. Niegan con ello la capacidad cognitiva

---

<sup>104</sup> Muchas licenciaturas de sociología se vieron cuestionadas y casi se logra su cierre.

<sup>105</sup> Agustín Cueva, *et. al.*, “El viraje conservador: señas y contraseñas”, en *Tiempos Conservadores, América latina en la derechización de occidente*, Quito, Ecuador, El Conejo, 1987.

<sup>106</sup> Ignacio Ramonet, *Un mundo sin rumbo*, Editorial Debate, Madrid, 1998.

<sup>107</sup> Que en realidad no implica rigor, que si es necesario, dicha neutralidad termina siendo una objetivación que elimina los significantes de los sujetos de la acción social y da por objetivas las voces institucionales.

<sup>108</sup> Entendido no como un proceso social, sino como una manifestación artística subjetiva y emotiva.

de los propios actores, sus posibilidades de analizar y de sistematizar tanto sus prácticas y experiencias, como sus propuestas y reflexiones, en algunos casos como el Movimiento de los trabajadores Sin Tierra (MST), la CNTE o el EZLN conceptualizaciones importantes, en torno a procesos de orden general, regional, nacional o global.

Pensamos que atender a este “subjetivismo” nos permite recoger la capacidad creciente de los actuales MS de reconocer los procesos económico-sociales y políticos de su (y nuestro) entorno, trazar los procesos constitutivos de su identidad, para desarrollar acciones y proyectos que les permiten abrir los caminos de posibilidad y cambio para todos y son, por lo tanto, una parte fundamental de la construcción de alternativas. Volvemos a Bourdieu

para resistir la política neoliberal debe [el intelectual] ponerse como objetivo apoyarlos [a los MS] ofreciéndoles instrumentos contra el efecto simbólico que ejercen los “expertos” contratados por las empresas multinacionales [...] también pueden hacer algo más novedoso, más difícil, favorecer la aparición de condiciones de la producción colectiva a partir de la intención de inventar un proyecto político.<sup>109</sup>

Los MS fueron sometidos en todos los planos a un brutal embaite por las fuerzas neoliberales, que los colocaron centralmente en situación de reflujo y resistencia. Particularmente los sindicatos estaban en la mira del desmantelamiento de sus contratos colectivos, prestaciones y toda regulación histórica laboral favorable, para lograr recuperar las tasas de ganancia. Todo tipo de leyes de flexibilización laboral, de “eventualización” del empleo, de privatización de los espacios sociales y públicos, y de cambios sustanciales en la organización del trabajo, se fueron imponiendo, cercados los sindicatos defendieron centralmente el empleo como modo de supervivencia en la medida de sus posibilidades reales. El SNTE negoció con

<sup>109</sup> Pierre Bourdieu, *Le monde diplomatique*, periódico quincenal, edición segunda quincena de enero 2002.

los gobiernos neoliberales sus privilegios y prestaciones a cambio de su enorme aporte (poder) electoral como caudal clientelar, sin embargo en el sector educación los grandes ajustes se implantaron bajo la consigna de reducción necesaria del gasto público. Entonces se congelaron las plazas, los salarios cayeron, las escuelas se abandonaron al deterioro y, sobre todo el SNTE perdió espacios de control con la descentralización.<sup>110</sup> La represión en general se agudizó. La CNTE entró en una etapa de reflujo y resistencia como ya señalamos, pero no dejó de acumular fuerzas, los maestros en su conjunto resentían las condiciones impuestas, no cejaron en su empeño y con esa fuerza llegaron a la insurrección magisterial de la primavera de 1989.

Por lo demás no fue la CNTE y los maestros democráticos el único MS significativo de esta dura década, en realidad se gestaron en esta matriz de violentos ajustes y exclusiones grandes fuerzas sociales, por mencionar sólo algunos muy importantes en América Latina, el MST fundado en Brasil en 1983; el sindicato de los trabajadores metalúrgicos de Brasil que hizo huelgas “clandestinas” en los barrios del ABC paulista para evadir la represión de la dictadura, a finales de los años setentas; las Madres de la Plaza de Mayo, que jugaron el papel de símbolo aglutinador de resistencias, tanto contra la dictadura como al arribo del neoliberalismo, iniciaron sus rondas en el 1976; el EZLN se constituyó un 17 de noviembre de 1983; el multitudinario movimiento indígena que irrumpió, con rebeliones y guerras en Ecuador y Bolivia, fue juntando fuerzas e ideas en esos años ochentas, preparándose para llegar a los 500 años de su “descubrimiento”. En México, además del EZLN que aún no aparecía públicamente, surgieron: el movimiento urbano-popular de mayor envergadura que ha habido a raíz de los terremotos de 1985 e invadió todos los espacios de la ciudad; como resultado de la crisis bancaria profunda de 1986 apareció un movimiento totalmente

---

<sup>110</sup> Aunque Elba Esther supo rearticular y fortalecer un poder local que le dio buenas ganancias con los gobernadores.

nuevo, los deudores de la banca que empezaron a realizar actos de autoprotección contra los embargos bancarios y acabaron fundando El Barzón; tempranamente, 1982, se presentó un movimiento popular-indígena-estudiantil y electoral que trastocó el istmo de Tehuantepec, la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI); el movimiento de género y homosexual-lésbico se consolidó; así como numerosas agrupaciones campesinas integradas en la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), por mencionar los más visibles. Múltiples formas y actores organizados que preconizaban sigilosamente que su década, la década de los MS sería la de los años noventas.

### **Los noventas: arrecia el vendaval e irrumpen los movimientos sociales**

*“il n y a pas de dignité possible,  
pas de vie réelle pour un homme qui travaille  
douze heures par jour sans savoir  
pourquoi il travaille, pensait Kyo”  
La condition humaine, André Malraux*

*“Nada es tan desalentador como un esclavo satisfecho”*

Ricardo Flores Magón

Hoy día resulta absolutamente evidente que “el viejo topo”<sup>111</sup> jamás deja de cavar los túneles de la historia y que los túneles que cavaron en esos años los sujetos sociales, históricos o no, predestinados o

---

<sup>111</sup> Marx utilizó esta metáfora, muy conocida, para referirse a los procesos históricos en los cuales aparentemente las fuerzas sociales y las posibilidades del cambio no se ven en la superficie, cuando en realidad han construido profundos túneles que llevarán irremediabilmente a un derrumbe.

no, diversos o semejantes, nuevos o viejos, abrieron paso a un fin de siglo distinto al que prefiguraron los del consenso de Washington, por lo menos en América Latina.<sup>112</sup>

Dentro de las entrañas del nuevo modelo de acumulación se gestaron estos actores que encontraron las nuevas formas de organización, acción y comunicación que requerían, que supieron crear nuevos modos de pensarse y rebelarse para enfrentar el nuevo horizonte neoliberal.

Si miramos de cerca estas entrañas que los gestaron podemos percibir que el motor de la rebelión-resistencia no fue tanto la pobreza, endémica en nuestras tierras, sino un agravio profundo, una sensación generalizada de injusticia en todas las situaciones de las nuevas condiciones realmente existentes bajo la falsa promesa de la globalización.<sup>113</sup> Empezó a percibirse la complicidad con el crimen organizado, la rapiña impune de los gobiernos, los rescates multimillonarios de los empresarios ineficientes, los saqueos de las bolsas de valores, los pactos de perdón y olvido para los dictadores, la nunca lograda justicia para las víctimas de las guerras sucias, la impunidad total para los delincuentes de cuello blanco, la impunidad para los transgresores y la corrupción, mientras que campeaba la exclusión, el abandono, deterioro, cárcel y persecución para el resto de la sociedad, sobre todo los organizados.

América Latina ha sido en los últimos 25 años un continente en movimiento nutrido por muy diversos MS, que han protagonizado importantes y muy diversas transformaciones. Si bien hay que señalar que existen lugares de mayor densidad y de mayor incidencia, en general en todo el continente ha habido una irrupción de los MS. A su vez nutridos por circunstancias y fuentes semejantes

---

<sup>112</sup> No es tan ilusorio decir que salpicamos toda Europa: aparecieron los “globalifóbicos” con su Black-block que aún actúa, también Vía campesina, el Foro Social Mundial, organizaciones en red como AttaK, entre otras.

<sup>113</sup> Sara Sefchovich Wasongarz, *La injusticia. Bases sociales de la rebelión y la obediencia* / Moore Barrington, IIS-UNAM, México, 1990. También encontramos este planteamiento en Freire, Boff, Zemelman, Dussel, entre otros.

impuestas por un modelo homogeneizador a lo largo del mundo que genera grandes procesos de exclusión social, iniciaron la movilización sectores y sujetos muy diferentes: los “barrios” del caracazo que bajaron como ríos humanos sobre la capital, los indios despreciados y arrojados a los confines más remotos, con sus mundos a cuestas tomaron por asalto las ciudades y las conciencias, las madres buscando a sus hijos desaparecidos estremecieron las quietudes, los viejos jubilados y arrinconados en pensiones de miseria, los piqueteros en las calles, los sin tierra y sin nada acampados y asentados, los deudores embargados, los desempleados, los jóvenes sin futuro y sin educación, los maestros con sus grandes marchas, sus plantones y carpas blancas por todo el continente, los homosexuales de dentro y fuera del closet acosados, las mujeres siempre agredidas y tantos otros, con su andar, con su palabra restituyeron la conciencia social, rompieron el espejismo mercantil, restituyeron al sujeto social del cambio y abrieron las puertas de nuevo a las posibilidades del cambio necesario.<sup>114</sup>

Para las ciencias sociales, particularmente en América Latina la gran irrupción de los MS en los años noventas significó, creo yo, la posibilidad del retorno activo de una sociología crítica,<sup>115</sup> esta irrupción caracterizada por una gran cantidad de MS muy diversos

---

<sup>114</sup> Las acciones desplegadas y sus alcances son diversos, podemos generalizar señalando que lograron destituir a 9 presidentes, instalar por lo menos 8 gobiernos “antineoliberales” o “posneoliberales” que rechazaron la implantación del ALCA para constituir el CELA y el ALBA. Ahora en reflujo, su presencia demostró que hay opciones y caminos frente al modelo único neoliberal.

<sup>115</sup> No señalo ciencias sociales críticas, pues en realidad la economía, en sus expresiones mayoritarias, por ejemplo, sigue férreamente dominada por el “mantra” neoliberal. Me refiero a un conjunto de pensadores Latinoamericanos (latinoamericanistas) que han retomado, recuperado la gran cantidad de piedra picada en los años sesentas y setentas, que pese al predominio de las voces conservadoras reconstituyen el pensamiento crítico, algunos como González Casanova, Anibal Quijano, Stavenhagen, Wallerstein, Samir Amin, Hinkelamert, Gorostiaga, L. Suárez, Houtard, Boaventura de Sousa, Emir y Eder Sader, A. Borón, M. Roitman, Pablo Gentili, y otros agrupados en CLACSO, Naomi Klein, Álvaro Linera, Zibechi, Svampa, Rauber, por solo mencionar algunos y sobre todo los mismos MS con voz muy propia y fuerte.

ha sido la palanca necesaria para disparar de nuevo la producción teórica en torno a la organización de posibilidades de cambio.

Entendemos que, los actores sociales, por lo general, han precedido a las reflexiones teóricas, ponen en evidencia de manera directa los graves problemas sociales y las capacidades de respuesta que se gestan ineludiblemente en los pueblos. Su mera presencia ha servido para desmentir las verdades del pensamiento único conservador, los sujetos del cambio sí existen, las luchas sociales-populares, las luchas de clase no cesan y, por el contrario, se han recrudecido a partir de la imposición misma del modelo excluyente y depredador.

La historia en realidad nunca llegará a su fin, a menos que persista la irracional determinación de explotar y arrasar con todos los recursos naturales y humanos en la espiral infinita de la acumulación desatada por el modelo contemporáneo y entonces tal vez habrá llegado a su fin la historia humana.<sup>116</sup> A pesar de este retorno de una mirada crítica, Pablo González Casanova afirma que hoy día prevalece

un autismo colectivo en la mayoría de los intelectuales” ya que ampliamente claman por el desastre ecológico pero “no lo atribuyen al sistema de acumulación y dominación capitalista [...] contrasta la conciencia que esta tomando nuestro pueblo y es la única de las revoluciones [la moral] que hay que puede convertirse en universal.<sup>117</sup>

Para analizar y comprender a los MS, creemos que no hay un sólo camino, no hay una única mirada que permita organizar y dimensionar sus expresiones y significados (o resignificar), sino probablemente tantas como diversos son los movimientos y sus sujetos, apoyadas a su vez en una gama de opciones teóricas que se construyen muchas veces para sustentar, profundizar o discurrir en torno a las prefiguraciones de la emergencia y constitución, el cambio y las

---

<sup>116</sup> Fidel Castro, Reflexiones, *Periódico Granma*, 31 de agosto de 2014.

<sup>117</sup> Conferencia dictada en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) el 25 de enero del 2018, *La Jornada*.

alternativas que los propios movimientos proponen y representan, o bien que los teóricos establecen a partir de sus propias expectativas, visiones sociales y compromisos intelectuales.

Los MS están, por supuesto, inscritos en una realidad concreta histórica, en un momento en que el espacio y el tiempo determinados son la matriz en que se definen las condiciones (ineludibles) concretas sociales, económicas y políticas de su conformación y despliegue.

Los MS se despliegan en estas condiciones y buscan establecer en el campo de lo político una correlación de fuerzas.<sup>118</sup> Esta correlación de fuerzas quedará definida a partir de las dinámicas, cohesión, capacidades y la dirección específica que le impriman a los procesos que desarrollen los actores o movimientos que se confrontan en el terreno político con las diferentes instancias o instituciones del estado, para lograr modificar a su favor las condiciones existentes. Este es uno de los puntos nodales en el análisis y comprensión de los MS pues marca sus avances, las posibilidades de su victoria, o bien sus derrotas y reflujos, su desarrollo y permanencia o su disolución. Representa, lo que los docentes michoacanos han denominado certeramente las condiciones político-sindicales-organizativas que sustentan el conjunto de sus propuestas alternativas y la posibilidad de realizarlas y sostenerlas, es decir que las condiciones que ellos logren construir y mantener determinan su capacidad de establecer una correlación de fuerzas que les permita imponer al gobierno sus propósitos educativos y condiciones laborales. Todos los MS están

---

<sup>118</sup> Ver Marcos Roitman, *op. cit.* Este proceso de conformación de un campo político en el que deben moverse los MS, sucede incluso con MS que se reivindican “apolíticos” y pretenden que sus demandas-gestiones se limiten a obtener recursos básicos, agua, luz, escuelas, seguridad, entre otros, puesto que con el simple hecho de organizarse y movilizarse exigiendo frente a las instancias gubernamentales, están rompiendo los canales clientelares y la imagen y fronteras del pacto hegemónico, vital para el gobierno y por ello generalmente sometidos a procesos de represión “incomprensibles”. Por ello entendemos la definición de Raúl Zibechi: movimiento social es todo aquello que se organiza y mueve fuera de las esferas del estado. *Autonomías y emancipaciones, América Latina en Movimiento*, Bajo Tierra ediciones/Sisifo, México, 2008.

pues insertos en una matriz tiempo-espacio, en la cual se gestan y que determina las condiciones y problemas que les perjudican, atañen o afectan<sup>119</sup>, y la cual pretenden transformar a su favor al establecer un campo político donde despliegan su capacidad de generar una correlación de fuerza para sí.

Generalmente los MS emergen desplegando una acción defensiva frente a determinaciones o políticas emprendidas por los gobiernos y que lesionan, dismantelan, agreden sus condiciones y procesos de vida, convirtiéndose en una situación de profunda injusticia. Lograr su constitución como MS y consolidar la capacidad de emergencia y acción, implica la construcción de una identidad común, es decir reconocer y conocer el problema que los convoca para convertirlo en una causa consciente, establecer una visión colectiva, un espacio de toma de decisiones, un programa, una concepción de tácticas y estrategias, o sea de acciones coordinadas y conscientes, encaminadas a lograr una modificación en la correlación de fuerzas que les permita anular, contrarrestar, cambiar la acción del gobierno y también porqué no, que este conjunto se condense en un símbolo de identidad.<sup>120</sup> Todo esto implica que además de establecer el lugar y las condiciones de su emergencia, el momento y la forma de su constitución, los MS deben ser abordados siempre como fuerzas sociales dinámicas, en transformación y cambio, no como estructuras estáticas, por lo tanto, son capaces de alterar su propio espacio y condiciones, así como las diferentes formas en que actúan y se constituyen.

Una parte importante de su capacidad de cambiar la correlación de fuerzas depende de la flexibilidad, cohesión y agilidad con que se mueven en el espacio político.

---

<sup>119</sup> Así como las condiciones políticas del gobierno o las instancias gubernamentales a las que se enfrentan, por supuesto.

<sup>120</sup> Por supuesto que el pasamontañas zapatista es el ejemplo inevitable, pero los MS de largo aliento, sobre todo, lo tienen. La CNTE tiene su representativo emblema con las imágenes de Lucio Cabañas, Genaro Vázquez y Misael Núñez, el mapa de México y una bandera de fondo.

Los movimientos pueden ser coyunturales o estructurales de largo plazo, con objetivos muy locales o también de carácter nacional, así mientras que un gran número de MS se plantea resolver condiciones de vida muy inmediatas, algunos se plantean hoy día una lucha antineoliberal, no sólo como modelo de acumulación sino en un sentido anticapitalista.<sup>121</sup>

Las “pistas a seguir” para la investigación de las características y significado de los MS son diversas y múltiples como lo señala Jorge Alonso,<sup>122</sup> es necesario partir de analizar y sistematizar los elementos planteados por un conjunto de investigaciones al respecto, recogemos los que apunta como componentes importantes: establecer su conexión, de los MS, con diversos cambios sociales, añadiríamos que en una relación de causa o efecto y en los ámbitos nacional o local. Es decir determinar en qué tiempo-espacio surgen, responder a las preguntas de cuándo y dónde en un sentido instituyente; pero otra pregunta de observación para el autor se debe referir a cómo surgen, cómo se conforman y a qué redes se integran, si es que las establecen. Una cuestión elemental para su estudio es observar su organización, estructuras de participación y decisión, el carácter de sus liderazgos o su rechazo y preferencia por una horizontalidad.

Alguna tinta ha corrido para el análisis las relaciones de los MS con los partidos, clientelares o no, y también en relación a como los MS devienen en formas partidistas o políticas centralmente. La mayoría de las aproximaciones a los MS enfatiza sus contactos o sus enfrentamientos con el Estado, la influencia de éstos en la constitución de agendas gubernamentales o incluso legislación

<sup>121</sup> Los 4 párrafos anteriores son una apretada síntesis de los siguientes trabajos: Tatiana Coll, *América Latina al filo del siglo XXI. Entre la catástrofe y los sueños: los nuevos actores sociales*, UPN/Juan Pablos editores, México, 2003; “De entre los olvidados de siempre, la resistencia y las voces nuevas, organización y alternativas”, en Ingrid van Beuren, coord., *Derechos Humanos y Globalización Alternativa: una perspectiva Iberoamericana*, Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla, 2005.

<sup>122</sup> Jorge Alonso, *Repensar los movimientos sociales*, publicaciones de La Casa Chata, México, 2013.

o diseño de políticas públicas, por un lado y por otro evidentemente la represión, añadiremos que la confrontación, cooptación, invisibilización o desmantelamiento de los MS como mecanismos de control. También se han estudiado, apunta Alonso, los nexos entre los MS y la democracia. Se han llevado a cabo investigaciones que evidencian las características clasistas de determinadas organizaciones. Abundan, hoy día, las aproximaciones que privilegian lo cultural, los aspectos de identidad, la cultura y lo simbólico como pautas. Aunque, puntualiza, para la comprensión de los MS resulta imprescindible el análisis de sus prácticas, de sus formas de actuar y hacer. Se examina, también, no sólo el tamaño de dichos movimientos, sino su impacto sobre los medios masivos de comunicación, yo añadiría su impacto sobre el conjunto de los procesos organizativos sociales<sup>123</sup> que permite dimensionar este impacto más allá del territorio en que se arraigan. Se hacen comparaciones entre las diversas formas de los MS y se destaca la aparición de otros nuevos, así como sus ciclos de auge y declive.<sup>124</sup>

Un debate teórico que no señala es el que se desarrolló entre los promotores de la teoría de los “nuevos” movimientos sociales (NMS) emergentes (Tourraine y Melucci<sup>125</sup>) acompañado del descarte o descalificación de los “viejos” movimientos sociales (clasistas) y aquellos que negaban el surgimiento de nuevos actores en el escenario social, subsumiéndolos a todos en las anteriores

---

<sup>123</sup> El ejemplo mas claro es el impacto que tuvo la irrupción del EZLN, no sólo en México, sino a nivel mundial, que impulsó decisivamente la generación a finales de los años noventas de los movimientos altermundistas llamados muchas veces “globalifóbicos” que actúan frente a los grandes símbolos del poder financiero y las potencias en sus reuniones cumbres o frente a Wall Street, G-20, entre otros, así como Vía Campesina y el Foro Social Mundial. Como también lo ha tenido el MST o las Madres de la Plaza de Mayo y el movimiento indígena en estos últimos 40 años.

<sup>124</sup> Quien a su vez cita a Donatella Porta Della y Mario Diani, *Los movimientos sociales*, Editorial Complutense, Madrid, 2011.

<sup>125</sup> Entre otros textos de Alain Tourraine, *Crítica de la modernidad, producción de la sociedad, ¿Podremos vivir juntos?*, FCE, Buenos Aires, 1994, pp. 94-96. Alberto de Melucci, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, Colmex, México, 2002.

categorías.<sup>126</sup> Debate por lo demás bastante ficticio en América Latina puesto que las condiciones históricas y político sociales (volvemos al *tiempoespacio* tan definitorio) prevalecientes son totalmente diferentes a las centroeuropeas, para la organización y acción social, baste señalar la condición colonial que prevalece como eje de muchas de las luchas.<sup>127</sup> Por lo demás el propio Tourraine está plenamente consciente de las diferencias tan marcadas y afirma que las clasificaciones por él propuestas como movimientos sociales, históricos y culturales tan habituales en el centro, “mientras que en las economías periféricas o los regímenes autoritarios la separación de movimientos [sociales, históricos y culturales] es mucho más débil y a menudo inexistente en especial cuando las transformaciones asumen la forma de brutales crisis de mutación”.<sup>128</sup>

Al analizar las propuestas teóricas de los autores sobre los NMS europeos, Eric Neveu propone entender que los MS occidentales se concentran en gran medida en organizaciones, muchas veces en red, de consumo igualitario a precios justos, de consumo orgánico, lucha contra el tabaquismo, excesiva hospitalización, a

<sup>126</sup> Debate bastante intenso desde los años noventas, que pobló numerosos congresos y textos, debate que no preocupó sobremedida a los propios movimientos sociales que siguieron realizando indistintamente prácticas nuevas y viejas de acuerdo a los requerimientos de sus propios procesos y características. Finalmente en una época marcada por un nuevo modelo de acumulación, una nueva revolución tecnológica, una nueva visión del mundo, ¿porque los movimientos sociales que construyeron nuevas formas de organización, acción y reflexión no serían ellos también nuevos, aunque mantuvieran ciertas prácticas viejas? Éste ha sido el sentido que se le dio en América Latina al término nuevo. Ver Eric Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, PUF, París, 1999. No quisiera tampoco entrar en el debate de la mirada norteamericana que como señala Svampa me parecen “miserabilistas y destituyentes”, enfocados a calcular mercantilmente los recursos y las oportunidades.

<sup>127</sup> Un tema muy desarrollado en América Latina por múltiples autores que trabajan tanto la condición de colonialismo interno como Stavenhagen y, la decolonización contemporánea a partir de señalar la colonialidad del saber y el poder como Dussel o Quijano. Ver Tatiana Coll, *Los procesos educativos desde la óptica social, la mirada Latinoamericana y los movimientos sociales*, UPN, México, 2011.

<sup>128</sup> Touraine Alain, “Los movimientos sociales”, *Revista Colombiana de Sociología*, núm. 27, 2006.

veces integrados por pequeños productores, en general numerosas redes y grupos que buscan democratizar el mercado y la producción. Señala también que muchos de los MS que “fascinaron” a estos autores no lograron madurar y han desaparecido, como los luchadores antinucleares o los “verdes” convertidos en partidos institucionalizados, sin que en definitiva apareciera el movimiento histórico que apuntó Touraine, para Neveu estos autores pecaron de “imprudente impaciencia teórica” que no esperó los tiempos históricos reales de los movimientos reales.<sup>129</sup> Buena parte de los movimientos europeos se concentra en Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de solidaridad con la periferia.

En el texto de María da Gloria Ghon, también un texto que busca sistematizar las diferentes aproximaciones teóricas a los MS, se plantea que

Las diferentes interpretaciones actuales sobre lo que es un MS, son producto de tres factores principales: primero, hay cambios en las acciones colectivas de la sociedad civil, en lo referente a su contenido y sus prácticas, formas de organización y bases sociales; segundo, hay cambios en los paradigmas de investigación de los académicos, y tercero, hay cambios sustanciales en la estructura económica y en las políticas estatales [...], lo que más destaca es la heterogeneidad de formas de organización y procesos de movilización, hay por lo tanto grandes dificultades para encuadrar las acciones colectivas contemporáneas en las categorías teóricas disponibles, problema apuntado por Barreiro (1992) que recupera los análisis de Lefèvre (1973) cuando apunta con cierta ironía que existe una falsa dicotomía entre lo vivido sin concepto y el concepto sin vida.<sup>130</sup>

La cantidad de actores sociales que han emergido en estos últimos tiempos nos indica que su principal característica es que son

---

<sup>129</sup> Eric Neveu, *op. cit.*

<sup>130</sup> Maria Gloria Gohn, *Teorias dos movimentos Sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos*, Edicoes Loyola, San Paulo, Brasil, 2010. La traducción es mía.

múltiples, diversos, así como los espacios en que surgen y las formas de su constitución. Ésta es tal vez la mayor dificultad para intentar una única sistematización integradora y significativa. Sin embargo, a pesar de sus importantes diferencias, podríamos decir que todos ellos se plantean su acción como un proceso centralmente de *resistencia*. Resistencia cuya definición enciclopédica es: oponerse un cuerpo o una fuerza a la acción de otra, rechazar, repeler, contradecir, contrariar, sobrevivir, pero para los MS hoy día ha cobrado, además de estas formas, un cierto significado de colocarse frente y fuera del entramado institucional del Estado. Si entendemos la acción de éste, según la definición de González Casanova como la “macroeconomía del control político”, o bien como el gran “desmantelador” de los actores políticos independientes, podemos percibir en los MS contemporáneos el despliegue de una resistencia que significa esencialmente una autonomía frente al Estado.<sup>131</sup>

Resistencia entendida también desde la perspectiva educativa, sentido construido por Henry Giroux principalmente, no sólo como movimiento de oposición, sino como el espacio de construcción de un pensamiento crítico que permita romper los procesos de reproducción y que avance hacia la posible creación de proyectos alternativos.<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> Por supuesto no partimos de la creencia de que todos los MS se comprometen con una autonomía y cambio o alternativas avanzadas, muchos incluso tienen un carácter conservador en la mejor acepción del término: son antiabortistas, provida, homofóbicos, religiosos o incluso responden a intereses empresariales como “Mexicanos primero” y promueven fundaciones, ONG’s, organizaciones por la seguridad, entre otros que generalmente forman parte del entramado institucional del Estado, pero son MS en estricto sentido. Particularmente en nuestro país hay un gran número de organizaciones sociales creadas o incorporadas a las filas del PRI, desde trabajadores y campesinos hasta grupos paramilitares embozados. Por ello mismo los MS que integramos en nuestra mirada son los que se mueven fuera del entramado institucional del Estado.

<sup>132</sup> Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI editores, México, 1992; quien considera que el proceso de reproducción que caracteriza a la educación, señalado por Bourdieu, estará siempre incompleto y puede limitarse a una visión mecanicista, si no se incluye la noción de resistencia o resistencias diversas, como parte inherente también al despliegue educativo. Reproducción y resistencia

Resistencia como la capacidad de replantearse a las escuelas como lugares esencialmente sociales donde puede concebirse incluso la indignación política y el replanteamiento de las formas de organización y lucha: “La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en interés de la emancipación propia y social”. Resistencia en una noción más totalizadora, como plantea Holloway,<sup>133</sup> como la construcción desde los MS de un contrapoder o “antipoder” que permita cambiar los procesos socio-económicos y políticos sin la toma de poder, un proceso de desenvolver los proyectos, propuestas, hasta formas de gobierno autónomo al margen del Estado. Noción en principio inspirada por el EZLN, pero teoría no compartida del todo por el mismo, ya que los zapatistas plantean y reivindican un poder que tiene que estar “abajo y a la izquierda” capaz de plantear cómo deben ser los gobernantes y qué deben hacer en sus gobiernos. Tal vez podríamos decir que el factor común sería: *resistencia* como una capacidad recuperada *de hacer* como prerrogativa social, como disputa hegemónica del espacio social y público.<sup>134</sup> Noción más clara en Zibechi, en términos de concebir a los movimientos como formas de poder antiestatal que al consolidarse y ejercer una autogestión permiten “dispersar el poder”,<sup>135</sup> es decir la capacidad que demuestran ciertos

---

como procesos simultáneos, subraya la importancia de analizar estas prácticas para poder desarrollar las prácticas contrahegemónicas.

<sup>133</sup> John Holloway, *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, Puebla, BUAP, 1999.

<sup>134</sup> Esta definición de resistencia cobra especial significado al referirse a la resistencia de los maestros democráticos, al abordar su capacidad de constituir un proyecto educativo alternativo, democrático, que les permita disputar la hegemonía sobre el espacio de la educación.

<sup>135</sup> Raúl Zibechi, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2006 o Raúl Zibechi, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, La Casa del Mago, Guadalajara, 2006, señala:

La dinámica interna de las luchas sociales va tejiendo relaciones sociales entre los oprimidos, que les permiten en una primera instancia asegurar la supervivencia, tanto material como espiritual [...] sobre la base de esas relaciones crece un mundo nuevo, o sea diferente al hegemónico.

movimientos sociales en términos de desconcentrar los procesos institucionales, desconcentrar el poder gubernamental y consolidar el espacio de sus propias decisiones, propuestas, organización e incluso formas de autogobierno.

Resistencia que adquiere o recupera de esta forma un sentido histórico, en términos de que dicha resistencia comenzó desde la conquista y colonización, adquiere entonces un significado como recuperación de la memoria histórica, como descolonización. La descolonización es también un proceso centralmente educativo-ideológico y cultural.<sup>136</sup>

Luis Tapia<sup>137</sup> plantea que América Latina vive en estos momentos la tercera etapa de su descolonización interna, apunta a que evidentemente la primera se desarrolló durante las guerras de independencia, pero que a la postre fue un proceso limitado y de carácter formal, puesto que se mantuvieron en gran medida las relaciones de servidumbre y patrimoniales impuestas durante la colonia y que, en algunos casos, se han mantenido hasta ahora. La segunda se desplegó durante el proceso de construcción del Estado-nación, sin embargo éste fue dominado por las autocracias liberales que pronto se unieron a los socios mayores, como Inglaterra y en siglo XX los Estados Unidos e impusieron una neocolonización, añadiendo nuevos elementos y esferas de sujeción y dominación. La tercera fase ha sido producida y precedida por una larga acumulación de fuerzas que irrumpen en los albores del siglo XXI y conciben, construyen y proponen el Estado plurinacional, la multiculturalidad y el “buen vivir” como principios de vida social, económica y política.<sup>138</sup>

<sup>136</sup> Desde Franz Fanon en *Los condenados de la tierra*, es sumamente claro este sentido, de romper la colonización interna, la más devastadora. Otro clásico es: Anibal Quijano, al señalar la colonialidad del poder y la colonialidad del saber que prevalecen en múltiples sentidos.

<sup>137</sup> Luis Tapia, *La coyuntura de la autonomía relativa del Estado*, Clacso/La muela del Diablo, Bolivia, 2009.

<sup>138</sup> Establecidos ya en la nueva constitución de Bolivia, en un complejo proceso de despliegue y consecución por parte de las diversas fuerzas sociales.

De manera apretada, podríamos reconocer varias de las características subrayadas por diversos autores, mencionados (ver referencias claras al respecto en la teoría de la Reproducción de Bourdieu y en la teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis, evidentemente retoman el planteamiento clásico marxista sobre la necesaria reproducción de las condiciones de producción en el capitalismo y el papel de la educación en este proceso, nota 147), en diferentes textos con relación a los MS de los últimos 30 años: *La diversidad y multiplicidad*, la cual de entrada significa que representan una gran cantidad de problemas sociales, que configuran un bloque de cambios interrelacionados con y por los cambios político-económico y socio-culturales del nuevo horizonte neoliberal, como respuesta múltiple, configuran experiencias organizativas diversas, son “viejos” y “nuevos” sujetos, con prácticas “viejas” y nuevas”, pero que responden a embates directos del nuevo modelo de capitalismo y han sabido colocarse y enfrentar, a través de sus concepciones y prácticas, este horizonte depredador. Muchos de ellos se integran de manera multclasista, apartidista, con principios ético-políticos más que ideológicos,<sup>139</sup> concentrados a veces en grandes irrupciones, consolidados otras veces en movimientos de largo aliento y alcance, sin embargo ha sido muy difícil su integración en acciones coordinadas. Se constituyen a partir de *la exclusión*, son los prescindibles, muchas veces se encuentran fuera de las estructuras sistémicas institucionales, tanto de las que establecen los Gobiernos, como los partidos o grandes corporaciones empresariales, gremiales. Son excluidos de diversas formas no sólo económicamente sino; frente a los procesos de reconocimiento social, la justicia, los derechos humanos y civiles, los diversos órganos de gobierno e instituciones que los invisibilizan anulan sus voces y su presencia, desestiman sistemáticamente sus planteamientos.

---

<sup>139</sup> Algunos de estos movimientos al incorporarse a las filas partidistas para obtener escaños electorales, se fracturan y acaban enfrentados y disolviéndose, práctica esta sí “vieja” y socorrida, analizada anteriormente como la “correa de transmisión” de los partidos a los MS o sencillamente como “la política clientelar”. Numerosos ejemplos en México, particularmente en el MUP.

Sentido de exclusión muy presente en el magisterio que lucha contra su función meramente reproductora operadora, excluidos de toda posibilidad de representación democrática y lucha por sus derechos laborales, excluidos de toda injerencia en su materia educativa de trabajo, enfrentados a los medios que los califican de vándalos con intereses corruptos.

Estos MS, hoy día se organizan y *construyen redes*, saben aprovechar las nuevas condiciones tecnológicas y aparecen en todos los entramados informáticos aprovechando “el poder del flujo” como señala Castells.<sup>140</sup> Muchas veces construyen redes como forma interna y externa de comunicación, pero también a veces como forma de organización flexible.<sup>141</sup> Se ha escrito al respecto y resulta evidente que prácticamente todos los MS contemporáneos han sabido insertarse y aprovechar las redes informáticas y organizativas de muchas maneras.

La *autonomía frente al estado* es una condición importante para los MS que actúan en este nuevo siglo, conocen perfectamente toda una historia de secuestro de las representaciones, sobre todo en nuestro país, mantienen una profunda desconfianza frente a la acción de los entramados institucionales, del funcionamiento gubernamental que coopta, anula o reprime.

Se ha convertido en emblemática la expresión acuñada por los zapatistas: “recuperar la voz de los sin voz” como primer paso históricamente necesario para integrar un MS nuevo, eliminar mediaciones, eliminar suplantaciones, significa recuperar a la sociedad por y para la sociedad misma, en el sentido de los sujetos sociales que

---

<sup>140</sup> Manuel Castells, *La era de la informática- la sociedad red*, Siglo XXI Editores, México, 1999. Señala que generalmente será mayor el poder del flujo que el flujo del poder.

<sup>141</sup> Podría decir que la propia CNTE, a pesar de constituirse en torno a la lucha sindical y contar con estructuras sindicales al interior, opera más bien como una red abigarrada de núcleos muy diversos, en tamaño y forma, que se intercomunican y encuentran formas de decisión y estructura que combinan formas viejas sindicales, con nuevas en red, cada nodo de la red goza de una autonomía, aunque acepta los principios de la red.

la integran como entes activos. Sentido muy claro que los maestros disidentes han dado a su identidad como democráticos al trasgredir y romper el entramado del sindicato oficial, institucional, un entramado muy nodalmente pegado y sostenido por la corrupción-violencia, como objetivo central constitutivo de la CNTE.

Construyendo como primera premisa un proyecto político sindical diferente, como vimos muy específicamente en el PPS de la sección XVIII, esto pudiera parecer contradictorio porque, como decíamos, siguen siendo responsables de la defensa, gestoría y avance de los derechos laborales y ello los obliga a “negociar” con las instancias oficiales, aunque ellos mismos definían las nuevas condiciones autónomas, que deben ser también legítimas, de esta acción, para que pudiera tornarse diferente y sin esquivar la necesidad de sostener una verdadera representación. Un binomio difícil de sostener: autonomía-negociación. Los sindicatos independientes siempre deben navegar al filo de esta compleja relación. En términos generales significa recuperarse (para sí y por sí misma) la sociedad convertida en mera consumidora del mercado individualizante. Recuperarse, la sociedad, como colectivo consciente y no como aislados competidores meritocráticos.

Capacidad de *autogestión o autopoiesis*, como lo ha denominado González Casanova<sup>142</sup> queriendo decir la capacidad y posibilidad de construir su propio proyecto y de sostenerlo, lo cual implica crear las condiciones necesarias para ello. Ésta es probablemente la categoría más importante y analizada a lo largo de múltiples trabajos sobre los MS. Se vincula también al concepto de autonomía pero en relación con la capacidad de construir las alternativas necesarias para sostener y reproducir su condición democrática e independiente o autónoma aunque parezca redundancia.

---

<sup>142</sup> Entre otros ver: *Causas de la rebelión en Chiapas*, Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, 1998. Se refiere también a la lucha por la dignidad como la más emblemática de estos actores de la primera revolución del siglo XXI.

La autonomía solo será posible si se construye un proyecto que permita sostenerla y reproducirla, la autonomía por sí sola puede ser sólo una declaración al viento. Es clave para señalar las características de un conjunto de MS y la capacidad para convertirse en sujetos sociales con posibilidades de construir su propio espacio de decisiones y de acción, de autosustentación, de transformación o de desenvolvimiento hacia formas de vida nuevas, diferentes que proyecten las futuras relaciones sociales, el “buen vivir”, formas de autogobierno y organización distintas, así como la educación social que queremos, aunque, por otro lado, todos ellos convivan en y con el capitalismo y las relaciones que impone, éste ha sido un debate central, por ejemplo, para significar la creación y sostenimiento de las cooperativas del MST y en general, de todos los proyectos propuestos y aterrizados por los MS. ¿Siguen siendo considerados como proyectos alternativos y bajo qué condiciones? En el presente caso, consideramos que los proyectos alternativos en educación existen y mantienen ese carácter en las condiciones en que se sustentan: el sistema de escuelas rebeldes zapatistas en primer lugar,<sup>143</sup> pero también, a pesar de las diferencias, las EI de la sección XVIII en Michoacán, la educación comunitaria en Oaxaca (PTEO), las escuelas altamiranistas en Guerrero, así como el sistema educativo del MST: la Universidad Florestan Fernández a los cientos de escuelas en sus asentamientos, la Universidad Popular de las Madres de la Plaza de Mayo, entre otros.

En el caso de los proyectos alternativos educativos del magisterio democrático, que tiene expresiones que van incluso en el

---

<sup>143</sup> En este caso el del EZLN y su sistema de escuelas rebeldes, puede compararse, aunque mucho menor en dimensiones, al sistema escolar del MST que llega incluso hasta la Universidad Florestan Fernández. Por el hecho central de que son dos MS, cuyos integrantes llegan a percibir claramente la necesidad de rechazar la educación oficial y construir la propia para lograr formar y reproducir los valores e ideas centrales del movimiento. El proceso del magisterio democrático es diferente totalmente pues ellos están en la escuela oficial y es mediante la apropiación crítica de su materia de trabajo y prácticas profesionales que construyen la necesidad alternativa, no sólo para sus miembros e hijos, sino para el pueblo en general.

sentido de grupos de maestros o pequeñas escuelas que emprenden prácticas que rompen con los procesos de reproducción oficiales, hasta la configuración de proyectos alternativos de mayor envergadura, creemos que estas categorías de autogestión y autonomía tienen diferentes grados de implicación y profundidad que deben ser analizados. En la sección XVIII, como veremos más adelante, consistió en imponerle al Gobierno del Estado un proyecto elaborado y decidido por los maestros y el sindicato, exclusivamente “operado” (salarios básicamente) por el Estado. Lo que ellos denominaron en palabras de la maestra Mirabel “el sindicato define, propone y el estado opera”, invirtiendo los papeles de la normatividad tradicionales, logrando en estos 15 años mantener sus propios programas, currícula, libros, materiales, practicas docentes, objetivos, organización escolar, planificación, entre otros a pesar de que las condiciones de confrontación con el Gobierno se han agudizado sustancialmente.

Finalmente, añadiría que en el análisis sobre los MS es imprescindible incluir las propias reflexiones de los actores sociales, es totalmente necesaria la recuperación de sus propias voces, de sus propios análisis y textos, de su propia autoformación; ellos son directamente los artífices constructores de su propia obra que no es otra que su transformación en sujetos sociales conscientes y activos, con proyectos propios. Hemos recogido las voces directas y los documentos, muchos de ellos, que marcan el camino de este proceso.

Una dimensión que ha sido muy poco trabajada por los diversos autores que se ocupan de este campo, dimensión que no plantea Alonso, y ciertamente poco frecuentada en los diversos análisis, es la del *doble carácter educativo* de los MS. Pero que me parece una de las más importantes para su abordaje. No se trata solamente de dimensionar el impacto de los MS, como lo señala Alonso, se trata de entender y configurar los procesos de su constitución, es decir que cuando analizamos la emergencia, integración, construcción identitaria de los miembros de un MS, estamos hablando de un proceso de educación hacia adentro y cuando hablamos de la repercusión,

impacto, influencia, logros, del MS estamos hablando de su capacidad de educación hacia afuera, al conjunto de la sociedad.

### **Los movimientos sociales como sujetos político-pedagógicos**

*“No hay justicia social, si no hay justicia cognitiva”*

*Boaventura de Sousa, Los Movimientos sociales como sujetos*

Todos los MS, nuevos y viejos, a lo largo de su trayecto y devenir histórico, han tenido que desplegar un *doble proceso educativo* mantenido durante las diferentes etapas de su conformación, despliegue y sostenimiento en sus tiempos y espacios.

El doble sentido educativo de los MS se expresa de múltiples formas a lo largo de su emergencia, desarrollo y permanencia, como lo señala Carlos Torres.<sup>144</sup> Ésta es una característica poco explorada bajo esta concepción, porque generalmente queda sumergida bajo o dentro de los análisis que se refieren a los momentos de la integración y fundación de un MS, lo que ahora podría denominarse construcción identitaria, que antes se denominaba toma de conciencia, por un lado y, por otro, a su capacidad de denuncia, información, propaganda y finalmente conexión con el resto de la sociedad. Para nosotros estos momentos constituyen las dos caras del proceso educativo que siempre despliegan los MS.

El primero tiene que ver con la formación al interior del mismo, con la aprehensión del elemento que los agrupa necesariamente, ya sea un problema, una condición, una búsqueda, un rechazo, una injusticia, entre otros. Es la comprensión de aquello que mueve

---

<sup>144</sup> Alberto Carlos Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Editorial Siglo XXI, 1998. Es uno de los primeros autores en la sociología de la educación en apuntar y señalar este proceso.

y permite a las personas convergir en la necesidad de organizarse para, reunirse para, moverse para. Es el escudriñar y reconocer sus problemas, su condición, su expectativa. Es el proceso que genera su convicción, el grado que ésta adquiere y, por lo tanto, el de su nivel de integración. Esto requiere de todo un tránsito de aprendizaje sobre la envergadura de aquello que los convoca, lo que para su solución requiere de la unidad con otros, de la participación colectiva, de la integración a un grupo. Cuánto más sólido y profundo sea este saber adquirido, construido al calor de la necesidad, más sólido y capaz será el MS. Es la toma de conciencia del sujeto sobre su propia situación, como señaló Freire, condición absolutamente necesaria para que el sujeto pueda empezar a realizar su liberación por sí mismo. La capacidad colectiva de desmenuzar y analizar y vincular su problema con la realidad social, política y económica, en la región, el país o incluso internacionalmente, les permite determinar su ser en el mundo, romper la predeterminación de su sumisión a los procesos constantes de colonización interna acentuados fuertemente en la era de la globalización.

Los miembros de cualquier organización social tienen que desplegar constantemente un arduo trabajo educativo interno para prevenir los embates ideológicos desde los medios y el gobierno, para fortificar la capacidad de análisis y conocimiento de cada uno de sus miembros. Esta misma formación hará de la propia organización un espacio más democrático y horizontal, al compartir saberes determinantes, informaciones para decidir, materiales para analizar. La educación-formación debe ser un proceso permanente al interior de los MS que adquiere diferentes formas y procedimientos. Ésta es una de las preocupaciones primordiales del movimiento magisterial democrático y la sección XVIII: sostener un proceso de formación interno permanente de cara a la reapropiación por el movimiento de su materia de trabajo, su esencia como maestro, el análisis de la política educativa impulsada por el Estado y la posibilidad de construir una alternativa desde esta nueva aprehensión de la dimensión de lo educativo.

El segundo despliegue educativo se refiere a la capacidad de un conjunto de integrantes de una organización de llevar al exterior este mismo proceso. Es decir explicar al resto de la sociedad, al resto de los MS, a los diferentes medios de comunicación, y aún más al propio Gobierno o funcionarios que, dado el caso, se sienten a negociar con el MS, las causas y propósitos que los convocan. Este segundo proceso educativo que deben de realizar los miembros de los MS, para explicar al conjunto de la sociedad sus problemas, condición y objetivos, constituye uno de los aspectos fundamentales para el propio MS, ya que incide directamente en la correlación de fuerzas que va a establecer, el mayor o menor apoyo y comprensión del conjunto de los connacionales, de organizaciones afines que pueden solidarse, y también de la batalla mediática tan determinante hoy día. Este segundo proceso educativo convierte a los militantes de un MS, en divulgadores, explicadores, maestros de su propio proceso hacia el exterior y actores que deben sensibilizar a los “otros” muchas veces ajenos a estas realidades. Hay una ilustrativa consigna del magisterio al respecto “*¡el maestro luchando, está enseñando!*” corean miles en las marchas. Se pone a prueba una capacidad nueva para aquellos que buscan incidir en reparar una injusticia, denunciar un problema, una condición de exclusión para obtener apoyos y respuestas, hacer crecer su movimiento. Tienen que desarrollar estrategias diversas, mediante acciones significativas, propaganda accesible, información diversa que deben construir conscientemente. Reproducir el propio proceso de formación que tuvieron en una primera instancia y verterlo hacia afuera, es por lo tanto un doble proceso cognitivo-educativo. Por ejemplo, una preocupación constante de los profesores de las EI, y en general en el magisterio democrático, es hablar con los padres de familia, con todos aquellos interesados en la escuela, sobre sus demandas, marchas, huelgas, plantones para hacerlos parte del movimiento o por lo menos para que entiendan la profundidad y consecuencias del movimiento. Ello ha revestido una gran importancia pues el Gobierno y los medios fustigan las acciones magisteriales como

dañinas para los niños, buscando confrontar a los padres con el movimiento. Carlos Torres pone como ejemplos emblemáticos de este doble proceso al movimiento ecologista surgido a principios de los años setenta y al movimiento negro (Luther King) de lucha por los derechos civiles consolidado en los años sesentas. Ambos comenzaron como un puñado de luchadores conscientes y lograron convertirse, a lo largo de su lucha, en poderosos y multitudinarios procesos con alcances mundiales al grado que hoy día han penetrado-establecido incluso las agendas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la mayoría de los Gobiernos en la actualidad en torno a los problemas del medio ambiente y de los derechos civiles respectivamente.

Nosotros tenemos actualmente grandes movimientos que han realizado muy exitosamente este doble proceso, indiscutiblemente el movimiento indígena a lo largo de Latinoamérica, es probablemente el que mayores alcances<sup>145</sup> ha tenido, al lograr plasmar por primera vez en la Constitución boliviana el nuevo carácter que debe tener el Estado plurinacional como propuesta alternativa al tradicional estado-nación decimonónico, una transformación de gran envergadura y repercusión.

Los movimientos magisteriales a lo largo del continente han logrado también poner en el tapete de las discusiones nacionales el carácter devastador de las contrarreformas educativas producto de las políticas neoliberales. Con múltiples referentes como la Carpa Blanca Argentina, y numerosas movilizaciones a lo largo del continente, podemos decir también que los maestros democráticos en México han protagonizado batallas descomunales para enfrentar sin tregua en los últimos 25 años las profundas modificaciones y desmantelamiento del carácter público y social de la educación. En estas batallas se han enfrentado directamente a la complicidad del

---

<sup>145</sup> Si bien todos han logrado una fuerte sensibilización sobre los diferentes efectos de la perniciosa colonización interna y racismo prevalecientes, son diferentes los grados de consolidación de sus propuestas en México, Colombia, Ecuador, Bolivia y otros países latinoamericanos.

estado con los empresarios, medios de comunicación y principales partidos, que han desplegado en todos los terrenos la confrontación, difamación y prácticamente “linchamiento” de los maestros democráticos. La batalla externa es estratégica para el magisterio, frente a la descomunal embestida mediática. Como muestra de la plena conciencia que tienen de este proceso de cara al conjunto de la sociedad, es que han convocado, en varias ocasiones, a debates públicos y foros “bipartitas” abiertos, por llamarlos de alguna manera, en la cual el magisterio democrático se dispone a debatir con los funcionarios públicos, los medios y los empresarios. Así la vertiente de educar hacia afuera, se ha convertido en determinante para confrontar la acción gubernamental.

Los maestros democráticos, agrupados generalmente en estructuras sindicales, tienen evidentemente la característica, diferente a los otros sindicatos y en general a los MS, de que su materia de trabajo y de vida es la propia educación. Esto podría hacer aparecer como evidente el despliegue del doble proceso educativo señalado, sin embargo, no es así directamente.

El Estado ha realizado y sostenido, como estrategia generalizada, un conjunto de medidas encaminadas a separar tajantemente a todos los trabajadores y a sus representaciones sindicales, sobre todo, de su propia materia de trabajo, en el sentido de apropiación creativa de los procesos de trabajo, de control sobre los elementos que intervienen de manera eficiente en la creación de instrumentos, materiales y resultados del proceso productivo, que les permitiera incidir de una u otra manera en dicho proceso.<sup>146</sup> Para el marxismo clásico esto conforma un proceso de deshumanización de los trabajadores, de enajenación del trabajador sobre el conjunto de los

---

<sup>146</sup> Esto se evidencia cada vez que los sindicatos universitarios, independientes algunos, intentan entrar en negociaciones sobre la materia de trabajo, muy particularmente sobre los sistemas de evaluación que sí tienen un impacto sobre las condiciones laborales. He sido parte de algunas comisiones negociadoras con la SEP y autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en la difícil huelga del 1996.

instrumentos y materias de su propia labor, sobre el propio producto de su trabajo, de mecanización o automatización del trabajo, con la consecuente eliminación del aspecto creativo, humano, del trabajo.

El único espacio reconocido como legítimo para la interlocución, es decir donde se reconocen y negocian los diferentes aspectos, para desplegar las luchas y reivindicaciones se limita estrictamente a las condiciones laborales, salarios, prestaciones, horarios, entre otros debidamente reglamentados y establecidos. La posibilidad de que los trabajadores se apropien de su materia de trabajo y que su acción reivindicativa alcance esta esfera se convierte en altamente peligrosa para el capital, las autoridades y las instituciones gubernamentales mismas. La reproducción del sistema debe garantizar la funcionalidad de los trabajadores en su conjunto sobre las condiciones de producción. La reproducción de las condiciones de producción es vital para el conjunto de la sociedad y el interés capitalista.<sup>147</sup>

El Estado genera las condiciones necesarias para apartar al conjunto de la población y especialmente de los sectores populares de trabajadores del control sobre las condiciones de reproducción de su trabajo y vida, la mercantilización total de la vida y de los procesos sujeta a la mayoría al regulador invisible y su dominio es total. Pocos son los que pueden decidir libremente sobre sus posibilidades. Esto hace que la mayoría de los MS se planteen resolver problemas reapropiándose, en primer lugar, de sus capacidades de decisión, gestión, representación, acción. Este es uno de los objetivos centrales en la pedagogía freireana: reapropiarse de su propia vida, tomar las riendas de su vida en sus propias manos, decía. Convertirse en un sujeto social y abandonar el papel de objeto social.

En el caso del sistema educativo, llamado en México sistema de educación nacional (SEN) y sistema de educación básica (SEB), el

---

<sup>147</sup> Ver referencias claras al respecto en la teoría de la Reproducción de Bourdieu y en la teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis, evidentemente retoman el planteamiento clásico marxista sobre la necesaria reproducción de las condiciones de producción en el capitalismo y el papel de la educación en este proceso.

control de la producción del conocimiento, el control de la producción de profesionales, técnicos y mano de obra calificada, es vital.<sup>148</sup> Es bastante conocido el hecho de que los diferentes SEN nacieron, en el mundo entero, bajo el interés directo del Estado capitalista para impulsar y controlar el despegue industrial. Los textos fundadores de la sociología de la educación, claramente Durkheim, plantearon la necesidad de una absoluta “funcionalidad” de la educación con relación a las instituciones del Estado, el necesario proceso de “socialización” que realiza la educación para cimentar una sociedad avanzada, democrática, sólida, basada en la funcionalidad de cada uno al sistema en su conjunto, adaptación que se realiza en la escuela. La profunda ruptura, o anomía durkheimiana, que se produjo en 1968 con la irrupción de los movimientos estudiantiles, condujo a un análisis más profundo del significado de esta “funcionalidad”, particularmente marcaron un hito las reflexiones de Bourdieu, agrupadas en torno al concepto de reproducción.<sup>149</sup>

La escuela y la reproducción, en Bourdieu, están englobadas en una teoría más general de la violencia simbólica y el poder, como un binomio que se torna en condición necesaria del uno con respecto al otro, para su eficacia y persistencia. La acción pedagógica, a partir de la autoridad pedagógica que le confiere el propio Estado y de la capacidad de ejercer entonces una doble arbitrariedad pedagógica, al gozar de esta autoridad e imponer contenidos culturales arbitrarios, establecidos desde el interés de Estado, desarrolla la

---

<sup>148</sup> Múltiples autores han abordado esta perspectiva, desde la teoría de la correspondencia en un análisis de economía política de la educación: Bowles y Gintis, *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*, Editorial Nueva Imagen, México, 1978. Martín Carnoy, quien a través de múltiples escritos especializados en lo que él denominó “la economía política de la educación”, abordó por ejemplo el complejo problema de las tasas de retorno de la inversión educativa, señalando que en la periferia era mínima, publicados por la Universidad de Stanford.

<sup>149</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1978; Baudelot y Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 1979; Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, Morata, Madrid, 1985; Bowles y Gintis, *La escuela capitalista en Norteamérica*, Siglo XXI Editores, México, 1983.

posibilidad de imponerlos como formas simbólicas de legitimación y organización social. Esta cuestión de la doble arbitrariedad tanto cultural como social, refleja un sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza, la estructura social de clases<sup>150</sup> y su reproducción. La arbitrariedad pedagógica necesita, para su correcto funcionamiento, una operación de ocultamiento esencial, la cual se realiza basándose en un conjunto de aseveraciones que funcionan como principios y deber-ser educativo: su carácter universal, igualitario, equitativo, público, gratuito, entre otros a los cuales ahora se añaden calidad, competitividad, eficiencia, proceso meritocrático, evaluador, entre otros. Concluyen Bourdieu y Passeron que:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia [autorreproducción de la institución] son necesarias tanto para el ejercicio de su función de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor [reproducción cultural] y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases.

La escuela es un espacio de lucha donde se confrontan las ideologías y los actores. Las particularidades de la materia educativa la convierten en un espacio idóneo, para la aprehensión, análisis y percepción de la realidad, la construcción de pensamiento crítico y alternativas: esto lo prefigura como un espacio de resistencia y transformación, para Henry Giroux, la cultura es el espacio donde se reproducen los elementos de la dominación, pero también donde se confrontan las clases subalternas con las dominantes, la escuela es un territorio “fértil”, pues los trabajadores, en general, forman

---

<sup>150</sup> La permanencia de una doble red educativa con diferentes salidas laborales o profesionales, los propios mecanismos de enseñanza de las materias, memorísticas o problematizadoras, el diferente capital cultural con el que llegan los niños, la “rutinización” del mensaje y contenido escolar, controles diversos, entre otros.

parte de una cultura subordinada que se nutre de experiencias y vivencias, marcadas por el sistema de trabajo y remuneración totalmente diferentes, ello genera las tensiones de clase que prevalecen sobre los mecanismos de control y disciplinamiento. Esta tensión es la que provee un

punto de partida teórico para aclarar como las culturas hegemónicas y las ideologías trabajan actualmente en las escuelas o en otros espacios sociales, para que por medio del análisis de estas formas de oposición y lucha, los educadores sean capaces de descifrar y desarrollar una comprensión de los mecanismos de la reproducción social y cultural que operan en las escuelas [y a partir de ese conocimiento] proporcionar las bases de una pedagogía radical [...] para el desarrollo de habilidades y formas de conocimiento necesarios para la transformación activa de la sociedad.<sup>151</sup>

Los maestros han tenido que aprender a reconocer, en la ruta de la apropiación de su materia de trabajo, cuáles y cómo desvelar todos los ocultamientos, enmascaramientos y prácticas esenciales al funcionamiento institucional de la educación que permiten la reproducción como sistema, y de la escuela como el espacio donde se realiza el proceso. Han tenido que escudriñar meticulosamente cada una de sus teorías, formación profesional y, sobre todo, prácticas docentes para descubrir y evidenciar los procesos de reproducción simbólica en los cuales ellos participan,<sup>152</sup> generalmente de forma inconsciente pues han sido “entrenados” de esta manera y sistemáticamente se les obliga a “capacitaciones” donde deben asimilar e incorporar un conjunto de tecnologías pedagógicas. Esta operación de crítica y “deconstrucción” es la más compleja, pero la que realmente permite al maestro convertirse en un sujeto autónomo y crítico. Es un proceso indispensable.

<sup>151</sup> Henry Giroux, *op. cit.*

<sup>152</sup> Esto se reflejó muy claramente en las entrevistas a los maestros michoacanos democráticos, especialmente a los de las EI, que realizaron conscientemente este proceso.

Los maestros emergentes han tenido que romper, en primer lugar con el destino construido en las normales decimonónicas, que prevalecía aún en muchas: el magisterio como apostolado y entrega total, construcción de un símbolo de entrega y compromiso de sacrificio, también el magisterio como vocación y profesión de señoritas. Símbolos que prevalecieron a pesar del paso histórico por la educación socialista y del cardenismo que buscó construir la vocación del maestro como una social y comprometida con la revolución, claramente establecida en la constitución de las normales rurales y que sobrevive en ellas. Profunda contradicción dicotómica que en ciertos espacios y provincias sigue vigente, sobre todo en las normales más tradicionales y por supuesto en las normales privadas. Sin embargo, los profesores que se agruparon en la CNTE de entrada se vivían ya como asalariados con un trabajo para ganarse la vida, un instrumento de ascenso social cada vez más insuficiente, sin las expectativas de ascenso y movilidad social, ni en los últimos años el reconocimiento social que prevaleció casi hasta los años ochentas. Nos dice Luis Hernández:

La expansión de la educación pública masificó el magisterio y generó en sus filas una crisis de identidad. El maestro de la década de los 80 está más cerca de ser un trabajador asalariado de la educación que un catedrático. Entre 1982 y 89 el salario de los maestros descendió de 3.6 salarios mínimos a 1.6, [...] Atrapado entre la entrega abnegada y la necesidad de reclamar mejores salarios, encontró en la reivindicación gremial una vía para la reafirmación cívica y profesional.

Por lo tanto, los mismos maestros democráticos desde aquellos años, se han autoconcebido y autodenominado como movimiento social, popular, sindical y político.

Desde el surgimiento de la CNTE en 1979, se realizaron debates y reflexiones, análisis, más o menos sistemáticos, con cierta periodicidad sobre: los procesos educativos que se presentaban en el país, las políticas educativas de los gobiernos, acontecimientos

internacionales y experiencias educativas de todo tipo, autores diversos especializados en lo educativo y las condiciones concretas en que se encontraba el SEN. Una de las reflexiones que pronto asomó a las preocupaciones de los maestros rebeldes fue el de su quehacer educativo, entendiendo lo educativo como el espacio de su trabajo docente, pero también como espacio constitutivo de lo social, de construcción y formación de conocimientos, de reflexión crítica, asiento de la cultura y creación de futuros para la nación.

Hasta ahora hemos incluido el análisis del devenir y despliegue de la CNTE como el referente o espacio nacional donde se han agrupado la mayoría de los maestros disidentes desde 1979. Espacio que se constituye como el referente de carácter nacional y a veces internacional, donde los diferentes contingentes estatales plantean sus estrategias, posiciones, especificidades, propuestas, entre otras y buscan consensos, donde se dan evidentemente batallas por hegemónizar posiciones, donde se aprende, o no, de los disensos, donde se fijan finalmente las líneas, principios, movilizaciones y luchas de carácter nacional que le dan sentido como comunidad de acción y que, por lo tanto, establecen la correlación de fuerzas a nivel nacional. Cada sección y agrupación que integra la CNTE ha sido y es diferente en muchos aspectos, han desplegado las batallas específicas para conquistar sus espacios en los estados donde se ubican, lo hemos señalado reiteradamente, sin embargo ésta ha constituido el núcleo colectivo que impulsó el arranque de la primavera fundacional de muchos de los grupos de maestros organizados, por lo tanto el referente histórico, el que cobijó muchas movilizaciones, el que dio grandes líneas y principios al conjunto tan abigarrado de colectivos magisteriales. El espacio donde se han procesado los errores, las derrotas y también los aciertos y las victorias, durante casi 40 años.

Creemos necesario hacer un breve recorrido sobre los principales momentos en que la CNTE impulsó específicamente el debate en torno a “lo educativo” como una línea importante en lo que ellos llaman la ruta estratégica de su desarrollo político-sindical-pedagógico

y que para nosotros consiste en visualizar y entender cómo se constituyeron en sujetos autónomos, cómo se apropiaron de su materia de trabajo y cómo lograron construir importantes propuestas y proyectos alternativos. Si bien la discusión en torno a este proceso tiene como marco de referencia a la CNTE es muy importante señalar que la dinámica en la sección 18 de Michoacán, en la 22 de Oaxaca y en la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETG), fue mucho más decisiva, ya que las dos secciones y la fracción democrática guerrerense lograron construir una propuesta propia mucho antes que la misma CNTE,<sup>153</sup> seguramente porque en los niveles locales lograron una cohesión y consenso mayor y más rápidamente, mientras que en el debate nacional estas tres propuestas tienden a contraponerse por las mismas secciones.

En 1983 la CNTE dio los pasos iniciales en el camino de construir un proyecto de educación alternativa: el 11 y 12 de junio se realizó el primer foro sobre este tema. Los asistentes debatieron sobre un tema que ya se percibía en diferentes intervenciones: la necesidad de apropiarse de su materia de trabajo, lo educativo, a partir de reconocer el papel del magisterio, tanto en el sentido de realizar la crítica a las propuestas gubernamentales, como en la capacidad de presentar una propuesta diferente. El primer foro concluyó con el firme compromiso de sistematizar una serie de encuentros que permitieran consolidar estos análisis y propuestas. Se inició así el debate sobre un tema central para el magisterio democrático. El segundo

---

<sup>153</sup> Sin hacer ningún juicio de valor al respecto, éstas constituyen un claro reflejo de las condiciones específicas de cada sección y de sus espacios constitutivos. Las propuestas mantienen puntos en común basados en que ambas se plantean como objetivo reforzar el carácter social, público y democrático de la educación, su vinculación con el trabajo comunitario, el rescate de sus saberes, entre otros puntos. La construcción de una única propuesta alternativa que cubriera a todos los maestros disidentes en sus diferentes núcleos organizativos en los 22 estados que se integran en la CNTE ha sido mucho más complicada, la diversidad y diferencia prevalece muchas veces por encima de la búsqueda de los referentes comunes, sin embargo finalmente en febrero del 2017 se presentó la propuesta nacional a nombre de la CNTE.

foro convocado en Oaxaca en octubre del mismo año profundizó los debates y aportó la configuración teórica de la escuela como espacio de reproducción o la escuela como espacio de concientización, los debates hicieron hincapié sobre los aportes teóricos del momento, más que sobre sus experiencias concretas. También se perfilaron ya los debates sobre qué papel debían jugar los maestros y quién sería el sujeto de las transformaciones, si había que exigir al Estado la realización de las mismas o si el maestro mismo debía de emprender el camino de las transformaciones. Estos dos foros iniciales tuvieron la enorme importancia de abrir el camino sobre los temas centrales de un debate que se prolongó en realidad muchos años.

La investigadora Susan Street, años después en 1998,<sup>154</sup> analizó los anteriores debates y sintetizó uno de los dilemas que atravesó al movimiento magisterial: si la democratización de la educación debía consistir en su ciudadanización. Es decir como la ampliación a la sociedad de todos los agentes escolares y comunitarios en la conducción del sistema educativo público o, si bien, por el contrario, como la construcción de un movimiento político de masas a partir de la apertura del magisterio hacia otros sectores populares. Si los maestros optaban por exigir la ciudadanización del funcionamiento escolar e incluir a sectores de la población como agentes escolares, como una forma de apertura del sistema público o si optaban por convertirse en sujetos autónomos productores y realizadores de su proyecto de transformación. En todo caso, por encima de este dilema señalado por la analista, la CNTE envuelta en las diferentes dinámicas político-sindicales y de confrontación con el gobierno-charros, a lo largo de los años fue moldeando su debate sobre la educación alternativa a diferentes circunstancias políticas y sobre todo a experiencias concretas locales que se formaron. Así, en términos generales, fueron construyendo su propuesta inclinándose hacia la conformación del sujeto autónomo productor de su propia

---

<sup>154</sup> Susan Street, *op cit.*

alternativa, incluyendo una activa participación comunitaria en el proceso.

Muchos, muchísimos, imposibles de enlistar en este espacio han sido los foros, talleres, encuentros y espacios promovidos por la CNTE, por las secciones, las fracciones y los grupos democráticos a lo largo y ancho del país. Numerosos documentos lo certifican y aportan elementos para la propuesta. Vale la pena señalar que la CNTE ha realizado siete congresos nacionales de educación alternativa, los últimos tres realizados el V en abril del 2013, el VI en junio del 2014 y el VII en julio del 2017, donde se presentó el documento “Bases para una propuesta de educación alternativa en México” que terminó la comisión sistematizadora en febrero del mismo año, para su discusión o modificación en todas las bases docentes. El documento había sido revisado y analizado por las comisiones educativas de los diferentes grupos y secciones de los estados.

El texto recoge como antecedente el acuerdo final del VI congreso realizado en Xalapa en la Benemérita Normal veracruzana:

Estamos llevando adelante la educación alternativa en muchos lugares del país, en oposición a la instrucción basada en el enfoque por competencias y que sostiene una visión eficientista, mercantilizada, estandarizada y homogeneizante del programa oficial de la SEP. Queremos para todos el bienestar colectivo, el buen vivir en la república de la soberanía democrática, plurinacional y multicultural, que se forja en el México profundo. Queremos y construimos la buena educación pública, integral, en tanto contribuye a forjar plenamente las diversas facultades humanas; popular al atender los intereses y necesidades sociales; humanista en tanto queremos propiciar la “desalienación” y la emancipación de los sujetos; basada en el conocimiento científico que se sustenta en la cultura universal, desde el rigor teórico y de procedimientos de la ciencia como herramienta para entender y transformar la realidad”.

Dado el mandato finalmente la CNTE determinó una comisión que sistematizó e integró, durante algo más de dos años, una cantidad considerable de documentos y experiencias prácticas

protagonizados por los maestros democráticos, bajo la determinación de encontrar los puntos de consenso presentes que permitirían rebasar los disensos en el debate y unificar nacionalmente las propuestas diferentes. Señalan específicamente que

el hecho de presentar una propuesta de educación alternativa por parte de la CNTE no es de ninguna manera un acto espontáneo o improvisado, tiene tras de sí un importante proceso de acumulación de conocimientos, prácticas, reflexiones, así como un horizonte en torno de una verdadera educación democrática. [Puntualiza que los proyectos que han guiado este trabajo son] el PTEO la base sobre la cual se desarrollan diversas experiencias educativas comunitarias integradas en la Red de colectivos escolares y comunitarios oaxaqueños; el PDECEM y su Red de Escuela Públicas Renovadas, sus Escuelas Integrales y su programa de desarrollo lingüístico integral; el proyecto de las Escuelas Altamiranistas que opera en Guerrero; los talleres estatales políticos pedagógicos de Chiapas; las propuestas pedagógicas de los maestros morelenses; los aportes de la Asamblea de Coordinación de las secciones X y XI del D.E.; las memorias y propuestas del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México realizado con la IX; los resolutivos de los 7 Congresos de Educación Alternativa realizados por la CNTE y las diferentes propuestas de colectivos de maestros democráticos de los estados de Veracruz, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí, Guanajuato, Durango, Nuevo León, Zacatecas, Baja California, y de casi todos los estados del país que van precisando y organizando cada vez más un conjunto de ideas importantes.

En esta revisión pudieron ser delimitados un conjunto de principios fundamentales e “irrenunciables” para una educación alternativa como señalan, que fueron ratificados y reiterados en los distintos eventos, en el documento de propuesta vienen explicados ampliamente, sin embargo aquí solo los nombraremos:

1. Su carácter revolucionario (formación de conciencia crítica frente a los efectos del capitalismo para lograr su transformación).

2. Su carácter democrático y clasista (dar respuesta a las clases mayoritarias).
3. Su carácter gratuito, público y equitativo.
4. Su carácter universal y moderno (teoría y práctica como unidad, científico y riguroso, colectivo).
5. Su carácter nacionalista e internacionalista (amor a la patria y a sus luchas históricas, así como a las luchas internacionales).
6. Su vinculación con el trabajo<sup>155</sup> (realizar taller o espacios de vinculación teoría práctica, y plantean además exigir que todo educando al egresar debe contar con un trabajo digno).
7. Reconocimiento a los trabajadores de la educación (restaurar el valor social de la profesión).

También se recuperan otros documentos en donde son consensados los enfoques que debe tener la educación alternativa: humanista, integral, holística, comunal, de género, crítica y dialógica;<sup>156</sup> este último enfoque es subrayado con frecuencia en las reuniones de profesores. Las perspectivas disciplinarias y conceptuales para una educación alternativa que presentan son: filosófica, política, sociológica, pedagógica y psicológica desarrolladas de manera vasta en el documento. También añaden, como aporte, las cinco dimensiones educativas que propone el PDECEM michoacano y las diferentes características en torno al trabajo comunitario del documento del PTEO oaxaqueño. El documento se presenta para que cada colectivo magisterial lo discuta y considere aquello que encuentre significativo y adecuado para su entorno y su escuela. Recuperamos solamente algunos indicadores del texto para señalar sobre todo como

---

<sup>155</sup> Luis Hernández se ha referido con cierta ironía a que el fantasma del pensador ucraniano Makarenko ha recorrido a la CNTE y sus contingentes, estableciendo la noción educación-trabajo, ver Luis Hernández *op. cit.*

<sup>156</sup> Planteamiento netamente Freireano que se refiere a la necesidad de entablar el diálogo entre educandos y educadores y todos los involucrados como eje del proceso educativo.

se ha generalizado la idea de una educación alternativa totalmente distinta a la oficial prevaleciente, que permite desarrollar prácticas diferentes, múltiples, en diversos niveles o espacios, ya sea escolar o áulico, según las circunstancias lo permitan a los numerosos y diversos colectivos docentes a lo largo del país. Esto representa, finalmente lo que da sustento a la afirmación “estamos en una disputa por la hegemonía de educación frente al gobierno”.

La presente reflexión en torno al carácter identitario, a los mecanismos de acción y construcción alternativa que se reconocen en el movimiento magisterial como los de un movimiento social de masas contestatario y alternativo, no pretenden llegar a una conceptualización o teorización definitiva en torno a ello, que encierre a este sujeto tan complejo en una serie de categorías clausuradas, sino más bien es un intento por dimensionar y contextualizar al conjunto de los maestros democráticos en sus diversas formas de organicidad y de manifestación<sup>157</sup> político-educativa para poder comprender desde una óptica más amplia las posibilidades de construcción del sujeto del cambio social a través de la creación de un proyecto educativo alternativo. Si bien se requeriría, como expectativa generalizadora, enmarcar al movimiento magisterial en el conjunto de los esfuerzos explicativos, sistematizadores o coadyuvantes de los movimientos sociales, este sería el tema específico de otra tesis cuyo empeño teórico fuera el elemento central de definición, que aquí se aborda para recoger el caudal de “experiencias” y prácticas significativas, como señala de Sousa y tantos otros, para intentar apuntar y explicar la riqueza y complejidad que implica entender las dinámicas de un movimiento social popular, clasista, en resistencia y confrontación directa con el Estado; que al mismo tiempo es una organización sindical, paralela en algunos casos e “institucional<sup>158</sup>” en otros, que debe responder con eficacia y precisión a

<sup>157</sup> También construcción y comprensión.

<sup>158</sup> Las secciones 22, 18, 7 y la 9 son secciones mayoritarias legítimas o legales y por lo tanto tienen un sentido institucional de reconocimiento inevitable, tanto en lo local como nacional.

las demandas de sus agremiados y representados; que requiere de espacios de negociación con las instancias gubernamentales, muchas veces con la Secretaría de Gobernación específicamente y con los gobiernos estatales; que además se empeñó y logró construir propuestas educativas alternativas y echarlas a andar en diversos espacios. Esta sola enumeración de las características visibles del sujeto que nos hemos propuesto acompañar evidencian finalmente cuánto resulta difícil, sino que imposible, encuadrarlo totalmente en ciertas definiciones teóricas que se han acuñado para los movimientos sociales, podríamos decir que es y no es un sindicato, que es y no es un movimiento alternativo y autónomo, ciertamente es un reto y un nuevo movimiento que asomó al siglo XXI con fuerza, planteando los diversos desafíos que ello implica.

Esta reflexión o si se quiere acotamiento metodológico, se extiende por supuesto al movimiento de los docentes michoacanos, donde se despliega una impresionante actividad político-organizativa, sindical popular, enraizada en sus comunidades trabajadoras, campesinas e indígenas, con grandes movilizaciones y acciones de características singulares, con capacidad de resistencia y creatividad, con cantidad de proyectos diversos y significativos.<sup>159</sup> El propio Luis Hernández,<sup>160</sup> el historiador más prolífico y acucioso del movimiento magisterial, ha escrito:

El magisterio michoacano elaboró una visión muy estructurada sobre la lucha de los trabajadores de la educación y su papel en la apropiación de la materia de trabajo y en la transformación política de la educación y del país. Su propuesta ha normado e influido en muchos de los debates al interior de la CNTE.

---

<sup>159</sup> Por supuesto con todas las diversas contradicciones y divergencias que ello conlleva al interior y que, finalmente, enriquecen el proceso en el debate.

<sup>160</sup> Luis Hernández, *op. cit.*

## LA PROPUESTA DE LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MICHOACÁN Y EL PROGRAMA ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN

### El despegue: los resolutiveos del II Congreso Seccional de Educación

Una vez aprobado el PPS como camino estratégico de lucha, los maestros michoacanos iniciaron su concreción. El 22 y 23 de octubre de 1997 celebraron su II Congreso Seccional de Educación en el cual se debatieron y concluyeron con resolutiveos importantes acerca de cinco temas educativos.

Desde el primer Comité Seccional, presidido por Raúl Morón, se inicia con las seis tareas marcadas en el PPS, en especial para la conformación del proyecto educativo propio. Empezamos a reunirnos, a estudiar, a debatir, a empezar a teorizar entre nosotros sobre el sustento educativo necesario. Recuerdo que se realizó el II Congreso Seccional de Educación, cuyos resolutiveos ya apuntaban claramente hacia donde debíamos de caminar para aterrizar el proyecto. Pero, en realidad se hizo primero la Ley estatal de educación, es decir ¿que tipo de educación queremos?, en su marco normativo general y para qué tipo de país. Fue muy interesante porque esta primera propuesta de Ley la presentamos ante el Congreso del estado y obviamente se produjo una gran resistencia y la desecharon. Pero este proceso nos permitió realizar una discusión teórica a nivel de la sección en su conjunto, nos permitió plantear con mayor conocimiento cuales eran los fundamentos educativos, reivindicamos los de gratuidad, laicidad, obligatoriedad, pero también incluimos el carácter científico, humanista, y sobre todo el nacionalismo popular, el patriotismo, esto fue lo que más nos criticaron, casi que comparándonos con los fascistas alemanes, ellos ya estaban entronizados en la idea de la modernización, mientras que nosotros hablábamos de la soberanía popular, de la democracia.<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> Entrevista con el maestro Mario García Flores.

El documento de Resolutivos del II Congreso Seccional de Educación, es como todos los de la sección 18 bastante amplio, por lo tanto nos concentraremos únicamente en el tema 4 pues nos parece particularmente importante en la reconstrucción que estamos haciendo del camino que recorrieron para la concreción de las EI. El tema 4 se refiere a: “El Sistema Educativo Nacional, cobertura, calidad y pertinencia”. El presidente de esta mesa de debates fue justamente el maestro Javier Acuña. El documento se construye, en su primera parte, como respuesta a un documento de la SNTE “emitido para justificar y validar la política educativa impuesta por el gobierno federal en las últimas décadas. [Por ello inician señalando] 1.- Algunos problemas de la educación pública nacional a partir de 1968”. De manera resumida podríamos destacar varios de los puntos analizados.

En 1968 se anuncia la continuidad del Plan de Once años iniciado en 1958 para buscar abatir el rezago que llegaba a ser de un millón de niños, pero que no logró nunca cumplir sus metas, ya que no se realizó un incremento del presupuesto significativo y por ello plantean que se “elevó” entonces a principio gubernamental en política educativa el lema de “hacer más con menos”, lo que significó:

- La culminación del cambio a un sólo calendario que afectó a los niños en la zona norte.
- La generalización del llamado turno continuo o dos turnos uno matutino y otro vespertino, entre 1970-1972, con lo cual se redujo el tiempo de clase a cuatro horas y media en detrimento de áreas importantes de formación.
- Se ocasionó la virtual “expropiación” del espacio educativo a los alumnos y profesores. Ya no tienen “su salón”, donde puedan permanecer sus materiales y trabajos, donde se materialicen los sentimientos, esfuerzos y la identidad colectiva especial de su aula. Los maestros tienen que cargar con sus materiales didácticos que cada vez se hacen menos y van desapareciendo.

- La imposición, a partir de 1973 de la “doble plaza” en primaria y del doble tiempo en secundaria, lo cual provocó jornadas de trabajo hasta de 10 horas, con 8 horas seguidas casi frente a grupo, a lo que se agregó en la mayoría de los casos el tiempo de traslado de una escuela otra, aumentando el agotamiento físico y el quebrantamiento moral y psíquico. Como consecuencia los salarios del magisterio, desde 1976 se han reducido a una cuarta parte. El tiempo de vida personal prácticamente no existe para los maestros. El esquema de trabajo doble:

agotó las posibilidades pedagógicas en todas sus formas, planeación de las tareas anuales y por unidades, preparación de clases y elaboración de materiales didácticos, evaluación sistemática del proceso de aprendizaje tanto individual como colectiva. También se agotaron los tiempos para la vinculación con la comunidad y las cuestiones administrativas y estadísticas. La planeación como anticipación a los procesos reales y como reflexión sobre el quehacer educativo pasó a la historia.

Se propició un remedo de:

planeación *estupidizante* al servicio de la discrecionalidad vertical de algunos, pocos o muchos, directores y supervisores, que es simplemente un vaciado de actividades a desarrollar en el horario de clase. La “Reforma Educativa” cambió todos los planes y programas y los desarrollaba con una metodología *insultantemente* conductista para maestros y alumnos que con programas diseccionados por objetivos operativos dosificados, eran desarrollados mecánicamente uno a uno, sin reflexión alguna. La Pedagogía se desterró de las escuelas.

Concluyen en el documento que:

Con la Reforma educativa de 1970-76 se perdió la naturaleza verdaderamente humana del trabajo del maestro, al separar radicalmente, el

momento de la construcción mental, del proceso de trabajo educativo, que es el de la planeación pedagógica y didáctica, de la concreción práctica del trabajo docente, dosificando al maestro, transformándolo en instrumento inconsciente de decisiones ajenas, despersonalizadas y lejanas. De esta manera el millón de maestros del país tienen la tarea de reproducir o multiplicar lo planeado y decidido por unos “técnicos” burocratizados de la educación.

Es muy interesante el rescate que hacen en este apartado de los procesos establecidos en la década de los años setenta, pues generalmente se han perdido de vista incluso para algunos analistas. Sin embargo los cambios realizados, sobre todo, la doble plaza, el turno matutino y vespertino en las escuelas, han tenido y tienen una grave repercusión hasta nuestros días. Esta situación es algo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ni siquiera se ha atrevido a plantear, ninguna estadística educativa conocida ha podido establecer con claridad cuántos maestros (físicamente hablando) hay y cuántas plazas, cuántas escuelas hay (edificios) y cuántas claves de escuela, para poder determinar a ciencia cierta con qué infraestructura real se cuenta, no duplicada, con cuántos maestros; además de los problemas que certeramente apuntan en el terreno de la enseñanza-aprendizaje e incluso de la capacidad física y estado anímico de los docentes. Las consecuencias de hacer “más con menos” lejos de resultar eficientes, marcaron el inicio imparable del deterioro educativo en el país

Lo trascendente de esta evaluación es que podemos percibir ya el camino, su visión futura de las EI. Este análisis representa el prólogo a la propuesta que ya se abre paso en el imaginario colectivo a partir de sus documentados análisis y diagnósticos sobre la realidad educativa imperante: se requiere de una escuela que reponga un conjunto de materias y talleres desaparecidos, una escuela que atienda de manera integral todos los aspectos de una formación necesaria, una escuela que permita los tiempos y espacios para el desarrollo de las actividades de planeación pedagógica didáctica, de problematización

y construcción del conocimiento, una escuela donde se trabaje de manera colectiva y enraizada en la comunidad.

En el documento continúa el apartado “2.- La Política Educativa en la etapa Neoliberal”, que nos resulta mucho más conocida, sin embargo hay que señalar que para el año de 1997 en que fue formulado, hay una claridad importante en cuanto al modelo educativo que ha impuesto, a lo largo de estos casi 30 años, diferentes elementos de la educación neoliberal.

Empieza por definir al neoliberalismo como un modelo de acumulación capitalista que otorga libertades sin límite a los monopolios para explotar los recursos naturales y la mano de obra a lo largo del planeta. Es la globalización impuesta por los gobiernos imperialistas y los grandes centros financieros. Detalla los grandes problemas sociales que ha acarreado, para aterrizar en las medidas educativas propuestas por el BM, de las cuales se nutrió el ANMEB establecido por Carlos Salinas de Gortari durante su periodo y que plantea en sus tres líneas centrales:

1. La reorganización del sistema educativo a través del federalismo o descentralización.
2. La reformulación curricular.
3. La supuesta revalorización de la función magisterial a través de la Carrera Magisterial.

Para cada una de ellas presenta un análisis de sus efectos, la primera causó en realidad que

el ejecutivo federal descarga en los gobiernos locales la responsabilidad del servicio, manteniendo centralizada la facultad de decidir todo lo normativo”, en el segundo rubro plantean que “con el Plan Básico” se reducen al mínimo los contenidos educativos y los sustentos teórico-metodológicos, con la idea de reducir a su mínima expresión la enseñanza educativa.

Para el tercero señalan una serie de irregularidades, pues lejos de mejorar el desempeño docente, se ha convertido en una carrera por

papeles, una competencia entre maestros y finalmente en una argucia para no dar un aumento salarial general.

En el documento el apartado “3.- Efectos de la política Neoliberal en la educación” aunque aparentemente es casi el mismo título, detalla aún más los efectos del ANMEB sobre el financiamiento educativo, el incremento de la privatización educativa, la aún deficiente cobertura, la mercantilización de las relaciones laborales, la pérdida del trato cálido y acogedor entre maestros y alumnos, en cuanto a la tan anunciada calidad, apuntan que

la calidad de la educación no puede mejorarse si se continúa con los dobles turnos, las dobles plazas, los tiempos repletos frente a grupo, que determinan los horarios y las condiciones materiales antipedagógicas y de una educación parcial, nada integral y al vapor.<sup>162</sup>

Para cerrar el apartado señalan que es necesario definir con precisión el concepto de calidad, que no debe ser la definición difusa del Gobierno donde prácticamente se equipara la calidad con la eficiencia productivista, sino con que calidad debe ser entendida como “una educación que atienda a la formación universal del hombre que ha de convivir en la aldea global con una formación de orden científica, tecnológica, humanista y creativa”.

La conclusión a la que apuntan es que la educación ha dejado de ser para las autoridades una prioridad, un instrumento útil para los estudiantes y se ha convertido en una carga para los maestros.

---

<sup>162</sup> Apreciación realizada hace 20 años primordial para descifrar una razón de peso al analizar por qué prácticamente ninguna de las propuestas gubernamentales ha podido generar procesos educativos sólidos, pues han sostenido el sistema de doble plaza y doble turno, incluso hoy día en los llamados concursos de oposición se autoriza que maestros que ya cuentan con una plaza concursan para obtener su doble plaza, ésta es una de las razones de porqué no pueden avanzar en el restablecimiento de las escuelas llamadas de tiempo completo, su plan estrella ampliamente publicitado, ya que tendrían que eliminar el doble turno y la doble plaza.

Mesa que termina sus trabajos trazando *propuestas*. Detener y revertir los instrumentos de la modernización educativa, empezando por las modificaciones al Artículo 3 Constitucional y

Construir un Proyecto Democrático de Educación y Cultura sobre la base de levantar una *escuela nueva* que contemple los siguientes aspectos:

- revisar y adecuar el horario de clases de manera que responda a las necesidades físicas, humanas y académicas de los alumnos, de manera que sea adecuado para una educación integral, donde se recupere la enseñanza tecnológica, artística y deportiva. Horario que al ampliarse tendría que tener en cuenta proveer de un alimento a los estudiantes, desapareciendo, por supuesto, los dobles turnos. [-reconstruir la infraestructura escolar, equipándolas de manera adecuada] -establecer tiempo completo de trabajo para todos los maestros dejando, como máximo, 5 horas frente a grupo y el resto de preparación, planeación, calificación, etc. De su materia de trabajo. [...] -revisar puntualmente los planes y programas, libros y materiales a fin de garantizar una educación integral para el sujeto a formar sobre la base del país democrático que se necesita, retomando los principios de una educación científica, democrática, tecnológica y humanista.
- Impulsar el Programa Nacional de Transformaciones Educativas Inmediatas (PNTEI).
- Crear las *escuelas piloto* en las que prefiguremos la *escuela nueva*.
- Cambiar los criterios actuales de evaluación que descalifican, por otros que corrijan los métodos de enseñanza y estimulen áreas del conocimiento
- Reducir al mínimo de trabajo administrativo a los docentes.

Las propuestas del documento de la mesa 4 finalizan señalando que para la construcción del proyecto será necesario realizar un diagnóstico nacional que permita exigir, de inmediato, alcanzar una cobertura total para la educación básica y que se requiere revisar y elaborar un programa de formación de docentes, acorde con la propuesta democrática. Tenemos que puntualizar que los maestros ni tardos, ni perezosos, pusieron manos a la obra y, según nos contaron

en algunas entrevistas, antes que nada, sabiendo que se requería formar de manera diferente a los futuros docentes de las nuevas escuelas, fundaron seis normales<sup>163</sup> y también dieron la pelea por su reconocimiento, que finalmente no se logró. En el camino de reconstruir el proceso que desarrollaron los emprendedores maestros michoacanos para levantar un proyecto de educación alternativa y popular, los resolutivos de 1997 tienen un gran interés pues nos permiten percatarnos claramente que ya en aquel momento había una percepción manifiesta, basada en diagnósticos precisos, de la propuesta que querían construir. Las principales líneas del perfil educativo que van a delinear están ya presentes, han logrado en estas asambleas, foros y congresos concentrar las opiniones de lo que podría ser lo que bautizan como una escuela nueva, que sería ensayada, evaluada o probada en las escuelas piloto o experimentales.

### **El aterrizaje: se define la Ley de Educación del Estado de Michoacán**

Los insubordinados maestros michoacanos tomaron la decisión de lanzarse primero por el camino de buscar una nueva legislación que presentara de manera sistemática y sustentada la visión educativa, desde su normatividad, que los animaba en aquel momento. De acuerdo con lo señalado por Sergio Espinal, al frente de la sección 18 en el momento que se presentó,

después de haber efectuado un diagnóstico preciso de las Reformas educativas en marcha desde Salinas de Gortari y el propio Fox, era necesario construir una respuesta política clara, era necesario tener un argumento político sólido que enfrentara estas políticas educativas neoliberales desatadas desde los

---

<sup>163</sup> Las maestras que participaron en ese proyecto recuerdan que se abrieron unas 6 o 7, una de ellas se fundó en Maravatio y funcionó por varios años completando un ciclo aunque sin tener el reconocimiento oficial. Ver capítulo 4.

gobiernos. Entonces se dio prioridad a construir la propuesta de Ley como para dar, también un marco legal a la ruta que *siempre se ha trabajado de dar elementos jurídicos frente a las reformas jurídicas*, siempre se ha tenido cuidado en ese sentido para responder al falso argumento de que el magisterio democrático no es nada más que marchas y plantones<sup>164</sup>. Tener la capacidad de presentar una contrarreforma educativa es parte de demostrar la capacidad de argumentar sólidamente y de construir una propuesta alternativa.

Señala también que posteriormente se han realizado dos actualizaciones importantes a esa propuesta de Ley primera, una en el año 2006 y la otra en el 2011, periodos de Artemio Ortiz y Jorge Cázares, respectivamente, que se trata del mismo principio de colocarse claramente frente al nuevo Gobierno. Por ejemplo en el caso de Felipe Calderón y la ACE era necesaria una nueva respuesta, además estos planteamientos recogen siempre y son resultado de los Congresos Estatales de Educación Popular donde se elaboran estos diagnósticos. El sentir central que las anima es justamente el de frenar el avance de las leyes neoliberales y defender la educación pública en sus grandes principios, construyendo también los argumentos necesarios en el debate para el magisterio.

Intuimos que, probablemente hubo también algún grado de influencia al optar por este camino como resultado de analizar la experiencia zapatista que se vivió a través de los diálogos de San Andrés Samkanchen de los pobres, los insurrectos indígenas chiapanecos habían optado por asentar desde el principio los diferentes temas y reivindicaciones históricas en una propuesta que podría, o más bien debería, ser acordada con el gobierno y presentada al Congreso para su transformación en una nueva Ley de los Pueblos

---

<sup>164</sup> Clara referencia a la preocupación del movimiento por darse una consistencia “institucionalizante” de propuestas y no sólo como crítico “desinstitucionalizante”. Mariestella Svampa, 2012 para refutar la acusación habitual y permanente frente a los movimientos.

Indígenas del país.<sup>165</sup> Esta concreción en una propuesta de nueva Ley permanece hasta hoy como una demanda importante, como un referente histórico de lucha por la transformación. En la perspectiva de aquellos años para los diferentes movimientos sociales el referente zapatista cobró una dimensión esencial, la maestra Mirabel recuerda que:

El congreso para el cambio de comité del 95 duró 15 días, la pelea con los charros estuvo fuertísima, ellos siempre presionaron para que se formara un Comité de integración y la gran movilización compacta de las bases logró que finalmente se ganara la dirección del comité democrático con Raúl Morón y así se desaparece el comité paralelo y quedamos instituidos como el comité oficial por el lado del movimiento democrático. En aquellos momentos ayudó muchísimo el levantamiento zapatista, nos dio muchas pistas de por dónde orientar el proceso, de cuáles eran los principios que había que asumir, sobre todo la autonomía, el poder de la base, entonces ese fue un elemento fuerte, muy fuerte, para dar otro gran empujón. Nosotros estábamos pendientes de todos los planteamientos zapatistas, los seguíamos y los volcábamos a nuestra realidad, nos decían que sí se podía, que fuéramos por todo. A todos nos pegó durísimo en la conciencia.<sup>166</sup>

La propuesta de Ley de Educación para el Estado de Michoacán de Ocampo, en su primera versión, se terminó de redactar hacia

---

<sup>165</sup> Recordemos que en 1995 se realizaron los diálogos de San Andrés Samkanchen de los Pobres que llevaron a concretar la conocida Ley COCOPA a principios de 1996, firmada primero por el Gobierno y posteriormente negada, en un acto bastante cínico de Emilio Chuaiffet, en ese momento responsable de gobernación y posteriormente de educación con Enrique Peña Nieto, al aducir que estaba muy borracho cuando los había firmado.

<sup>166</sup> No esta de más señalar que también el MST, por ejemplo, concentró un gran esfuerzo en presentar una Ley de Reforma Agraria como uno de sus objetivos de lucha a largo plazo, parece ser un rasgo común entre los nuevos MS, los indígenas bolivianos lograron transformar el carácter del Estado al ponerle el apellido plurinacional, este empeño de una contra-respuesta jurídica ha sido poco estudiado en general. Una consigna muy generalizada fue la de establecer un “nuevo constituyente” en muchas de las luchas.

noviembre de 1998 (fue presentada posteriormente), al año posterior al II Congreso y tres después de ganar el comité seccional. Su lectura nos permite percibir el tamaño del reto que se impusieron los combativos profesores.

La propuesta de Ley ha tenido diferentes modificaciones o actualizaciones a lo largo de estos años, sin embargo para el propósito de rastrear todos los procesos que fueron cimentando y dando cuerpo a la propuesta de las EI, nos remitiremos solamente a esta primera versión de la Ley donde ya se perfilan con claridad los elementos de este camino al futuro.

El documento de la Propuesta de Ley de Educación merece un análisis profundo y completo, por los alcances que tiene, merece ser comparado en su propósito jurídico como sustento de una visión educativa, con las leyes de educación oficiales o gubernamentales, que en aquel momento y ahora mismo prevalecen, sería seguramente un ejercicio muy ilustrativo, sin embargo también rebasaría los objetivos de esta investigación. Debe quedar, sin duda, como una reflexión muy necesaria y pendiente.

Este gran marco normativo nos permite afirmar, a la luz de todos los emprendimientos que pusieron en marcha y que realizaron, que resulta evidente que el proyecto de las EI se inscribe dentro de una visión mucho más amplia de la transformación educativa que se requiere en su conjunto y no sólo como un proyecto de nivel áulico, como una pequeña experiencia reducida a un puñado de escuelas que luchan incansablemente por su devenir, resistiendo día con día. Así como las comunidades zapatistas siguen resistiendo contra vientos y mareas de toda índole, apoyadas en su autonomía pero sin su Ley Indígena, así las EI junto con sus maestros, niños y comunidades, siguen afrontando los embates gubernamentales, sobre todo, como germen de un país mejor, sin su Ley de Educación que las arrope e impulse, sino como un proyecto alternativo autónomo.

Para iniciar, el documento de la Ley destaca que

La educación pública es una conquista del pueblo mexicano que debe preservarse, fortalecerse y mejorarse para contribuir al desarrollo de todos y cada uno de los miembros de nuestra sociedad y de la sociedad misma. Es importante remarcar como *leitmotif* que la educación no es una concesión otorgada desde el Estado, sino un derecho social que el pueblo de México conquistó históricamente, por ello mismo su defensa y sostenimiento debe ser tarea de los maestros, de los estudiantes y de los sujetos involucrados en el espacio educativo, pero también de todo el pueblo, sobre todo frente a las políticas privatizadoras y mercantilizantes desplegadas por el Estado neoliberal.

En contrapartida al discurso oficial del eficientismo, se rescata significativamente el carácter social de la educación, el carácter necesariamente comunitario de la escuela.

*Grosso modo*, el documento consta de nueve capítulos, con 156 artículos, que se despliegan en 22 páginas de letra apretada y nutrida.<sup>167</sup> El primer capítulo donde se abordan las disposiciones generales consta de 32 artículos en los cuales se dibujan los principios rectores del proceso educativo que imaginan, entre los cuales resaltan:<sup>168</sup>

Artículo 8: toda la educación pública que

imparta el gobierno del estado y los municipios, así como la que impartan los particulares, será *laica* y se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa, basada en el progreso científico natural y social luchará contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos, los prejuicios y los dogmas.

La propuesta recupera el sentido originario constitucional plasmado en el artículo 3ro modificado por Carlos Salinas de Gortari que limitó el carácter laico a la escuela pública, librando a las privadas cuyo mayor porcentaje, sobre todo en la educación superior, son religiosas.

---

<sup>167</sup> Por su interés y para consultarlo con mayor profundidad ver anexo D.

<sup>168</sup> Algunos artículos se presentan resumidos y no textualmente.

- Artículo 9: la educación será *científica* en un triple sentido: sus contenidos, procesos y métodos didácticos se basarán también en los avances de las ciencias.
- Artículo 10: toda la educación que se imparta será *universal* en dos sentidos: será impartida para toda la población sin discriminación alguna y formará educandos capaces de apropiarse de la cultura nacional a la par de la universal.<sup>169</sup>
- Artículo 11: La educación será *integral*,<sup>170</sup>
- propiciadora del desenvolvimiento de los educandos en las esferas de las ciencias natural y social, de la tecnología y el trabajo, de las humanidades, de la ética y la moral, de la estética y el arte, del deporte y la salud; esta educación promoverá el desarrollo de los individuos en relación respetuosa con su entorno natural y social.
- Artículo 12: la educación de que gocen los habitantes de Michoacán será *democrática* porque: todos los procesos de gestión educativa serán ejercidos de manera horizontal con el consenso de todos los sujetos de la educación y porque preparará en el ejercicio cotidiano de las responsabilidades de participación y la creación de una cultura democrática.
- Artículo 13: la educación que reciban será *popular* por cuanto identificará y dará respuesta a los intereses del pueblo michoacano y mexicano, acompañándolos en sus demandas político-económicas.
- Artículo 14: la educación michoacana será *patriótica*, “dirigida a defender la integridad, la soberanía, la independencia y el patrimonio natural y cultural de la nación, como premisa indispensable para la construcción de la felicidad de los michoacanos y de los mexicanos en general”<sup>171</sup>
- Artículo 15: la educación será *equitativa*, pues dará un trato diferenciado a los diferentes, buscando la igualdad de posibilidades para el desarrollo integral.<sup>172</sup>

<sup>169</sup> Lo cual no significa centralizada y homogeneizadora, como lo es en la oficial.

<sup>170</sup> Cobra importancia recoger esta definición ya que refleja el carácter que acentúan al denominar a sus nuevas escuelas precisamente EI.

<sup>171</sup> Según nos relató el profesor Mario García, este artículo levantó ámpula en el Congreso ante los fuertes “vientos del norte” tras el TLC firmado en 1993.

<sup>172</sup> Esta formulación refleja claramente la capacidad de los maestros de apropiarse de toda una concepción nueva para aquellos años, es decir la lucha por reconocer la diferencia para acercarse a la igualdad o equidad de posibilidades.

- Artículo 16: la educación estatal será *pertinente* en un doble nivel, adecuada a fines académicos, propedéuticos y terminales, así como coadyuvante en el desarrollo de una conciencia y moral social, de las capacidades tecnológicas, organizativas y productivas de un pueblo con alto desarrollo de la creación artística y del ejercicio del deporte y el cuidado de la salud personal y social; es decir será pertinente si es adecuada para promover la generación y distribución equitativa de la riqueza material y espiritual entre los habitantes del estado y del país.
- Artículo 17: la educación que se imparta “promoverá el reconocimiento de nuestras raíces culturales, de nuestras mejores tradiciones y valores históricos y el respeto por las culturas indígenas”.
- Artículo 18: El sistema educativo estatal “garantizará el desarrollo de la cultura y de la ciencia de frontera de manera tal que se constituyan masivamente corrientes académicas de excelencia en todas las ramas del conocimiento”.

Desde el primer capítulo, los emprendedores maestros subrayan el carácter y los principios que deben fijar el camino, recuperando, como en el caso de la laicidad su alcance total, definen la educación y un perfil del tipo de ser humano que una educación con estos principios debe de formar:

un ciudadano orgulloso de su estado, de su país y de la humanidad; comprometido con su desarrollo, tolerante y respetuoso de los diversos estilos de vida, de los valores y manifestaciones culturales de los pueblos; abierto a los cambios dirigidos a una vida más justa y abundante; con una clara conciencia de su obligación productiva y de la necesidad de una distribución justa de los bienes producidos por la sociedad; con capacidad para tomar decisiones en forma autónoma, tomando en cuenta los intereses individuales y sociales, y de responder por las consecuencias de sus actos ante sí mismo y ante la sociedad.

El Artículo 27 de este mismo primer capítulo señala que la autoridad educativa máxima será un Congreso Estatal de Educación, que se reunirá de manera ordinaria cada tres años, el primero para

evaluar el sexenio que finaliza y para trazar las pautas del plan educativo, el segundo para evaluar los avances y en su caso realizar los ajustes necesarios. El mismo artículo apunta los aspectos fundamentales del plan que debe establecer el congreso y detalla cómo se integrará el mismo, tanto con representantes de las autoridades como del conjunto de los maestros de todos los niveles, los trabajadores, los padres de familia y las organizaciones sociales del estado.

Lo interesante de este perfil de egreso, llamémosle así, que plantean es que los refleja como maestros que asumen una responsabilidad de Estado con relación al quehacer educativo, es decir con una conciencia y compromiso público hacia el conjunto de elementos que consideran serían los que permitirían la conformación de un verdadero desarrollo nacional con justicia y equidad. Expresado de una manera diferente, veraz y genuina, sin repetir los lugares comunes del viejo discurso oficial, sino buscando una expresión integral del papel social que debe cumplir la educación. Tal vez su herencia histórica cardenista tan cercana, los lleva a asumir esta tarea de esta manera. No están planteando la formación de revolucionarios críticos y comprometidos a partir de la adscripción a cierta ideología y estrategias, están proyectando el compromiso de formar una persona, ciudadano, con plena capacidad para asumir y actuar en función de los derechos sociales de un pueblo, de una soberanía nacional necesaria, de la posibilidad de erigir una sociedad justa y equitativa, instruida y con ideales éticos, respetuosa de la naturaleza. Lo cual en sí mismo ya es un planteamiento revolucionario en la era del mercado individualizante y la competencia despiadada, sin necesidad de grandes proclamas.

Resulta obvio decir que una Ley de Educación con este perfil nacional-popular, por englobarlo de alguna manera, para su aplicación o aprobación, implicaría necesariamente la transformación o reforma consecutiva del carácter del estado neoliberal, es claro entonces que una propuesta con ese significado se elabora más como un instrumento de acción político-jurídica para confrontar la propia política educativa estatal y como el programa máximo

a alcanzar, dicho en los conceptos más tradicionales. Este otro alcance del planteamiento, por lo menos, abre un espacio de debate que también han dado los maestros: ¿es necesario transformar al estado para poder desarrollar verdaderos proyectos educativos nacional-populares?, ¿sería entonces necesario una acción revolucionaria total para una transformación a fondo?, ¿debemos esperar una transformación completa para pensar en una educación diferente?, estos debates reproducen en mucho los debates de la izquierda sobre los posibles espacios de acción transformadora. Creo que la Ley fue presentada a debate en el congreso michoacano más como un acto de proyección futura que deja claramente asentado su proyecto, que como una ingenua negociación creyendo que sería aprobado y queda claro que los maestros michoacanos decidieron trabajar en todos los espacios posibles, desde el áulico hasta el nacional, para avanzar en la transformación del propio maestro como sujeto de la acción social.

### CAPÍTULO 3.

## GERMINAN LAS PROPUESTAS: SE APRUEBA EL PROYECTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN

*un día en el pequeño pueblo de Mascota, encontré dos maestros de escuela, muy jóvenes... Eran maestros rurales. Además de enseñar, gastaban su sueldo en vestir y dar de comer a sus alumnos. Tenían una idea admirable de la condición humana, y su actitud frente a la vida era intachable, conmovedora...*

*Un cierto modo de ser que ninguno de nosotros, literatos vanidosillos, podríamos alcanzar. Entonces me di cuenta de la inutilidad de la literatura mexicana actual.*

Entrevista con José Luis Martínez de Elena Poniatowska<sup>173</sup>

---

<sup>173</sup> Entrevista realizada “hace muchos años” que publica Poniatowska en el centenario de su nacimiento en *La Jornada*, el 04 de febrero de 2018.

## LOS PRIMEROS DISEÑOS COLECTIVOS Y CONSENSADOS DE UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA CRÍTICA Y DEMOCRÁTICA

### Los resolutivos del Primer Congreso Estatal Popular de Educación (2000)

Un año más tarde, entre el 28 de enero del 2000 y el 14 de abril de ese mismo año, la sección 18 impulsó o más bien desató una actividad febril entre todos los profesores; que significó la realización del 1er Foro Estatal Popular de Educación denominado “Diagnóstico de la Política Educativa Estatal” cuyas voluminosas y detalladas conclusiones fueron llevadas al II Foro Estatal Popular de Educación denominado ahora “Hacia la construcción de una propuesta integral de educación para Michoacán” donde a partir del diagnóstico elaborado previamente, realizaron ya un documento que contiene una gran cantidad de propuestas definidas que, a su vez, fueron llevadas al III Congreso Seccional de Educación denominado “Un pueblo educado es un pueblo libre”, máxima Martiana<sup>174</sup>; donde se discutieron a fondo las propuestas para convertirlas en resolutivos que a su vez serían llevados al 1er Congreso Estatal Popular de Educación, donde más de 500 delegados, finalmente aprobarían dichos resolutivos de todo este proceso, convirtiéndolos en divisas de lucha y proyecto de vida para los maestros. Complejo andamiaje democrático que después de varios años de trabajo, logró en cinco meses de organización y debate asambleario dotar de un mandato claro, consensado y unitario a los maestros de Michoacán. Tengo que precisar también el hecho que reiteran en los documentos de que, en cada uno de estos eventos realizados, dos foros y dos congresos, no

---

<sup>174</sup> Es de notar que varios de los pensamientos elaborados por José Martí el gran pensador cubano y latinoamericano, creador de la identidad “nuestra americana”, son retomados con frecuencia en los documentos.

solamente participaron los maestros, sino también padres de familia, representantes de comunidades y movimientos sociales.

En términos formales el camino que siguieron está marcado por una lógica rigurosa que desarrollan cada vez que emprenden una tarea: el primer paso para la construcción de una alternativa radica en el análisis profundo de la realidad que se enfrenta, sin ello no es posible proponer sobre bases sólidas un cambio real, así pues, empezaron por la elaboración de un diagnóstico extenso y preciso que llevó a cimentar propuestas, de las cuales, una vez analizadas a fondo también, derivaron los resolutivos aprobados por la máxima instancia estatal representativa: un congreso. De esta manera cubren un doble proceso, por un lado van construyendo en forma creciente y cada vez ampliada la propuesta, van avanzando a diferentes niveles desde la base y, por otro lado, cada eslabón conlleva un nivel colectivo de instancia aprobatoria hasta escalar a la máxima representación que es un congreso estatal. Resolutivos que conllevan el mandato a cumplir mediante un conjunto significativo de acciones concretas que permitan asentar las propuestas y que deben ser sostenidas por los procesos político-sindicales-organizativos que, a su vez, deben realizarse en distintos niveles, con diferentes responsabilidades. Se trata sobre todo de un proyecto que no debía quedar en el aire, en el discurso reiterado de un cambio posible, en una perspectiva ideal pero irrealizable en la práctica.

Intentaremos reconstruir, entresacando de dichos materiales tan copiosos y nutridos, únicamente lo referente a la ruta que siguieron para aterrizar la propuesta de las nuevas escuelas, el tema significativo que andamos persiguiendo tanto en la memoria y acciones de los actores como en sus documentos. Recordando que ya habían realizado procesos previos de diagnóstico y propuesta al construir la Ley de Educación, lo cual cimentó este nuevo despliegue, por lo tanto nos concentraremos en elementos diferentes.

## Documento de diagnóstico elaborado en el primer foro

Destaca el dictamen que se realizó en las mesas 4 del currículo y 5 de la organización y gestión escolar sobre el tema del currículo, dividido a su vez en seis subtemas, que inicia con su definición:

El currículo es una de las partes medulares del sistema educativo; expresa los propósitos generales de la educación. En él se establecen la graduación y secuencia de los contenidos, las sugerencias metodológicas y los criterios y procedimientos generales para la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. En el desarrollo del currículum ocupan un lugar importante las dinámicas de grupo, los recursos didácticos y escolares y los procesos de investigación e innovación educativa.

Por otro lado, el currículo representa, de manera abierta u oculta, los intereses de la clase o del bloque dominante en una sociedad determinada. Así en nuestro país desde los años 20 hasta principios de los 80, los diferentes currículos respondían a los intereses capitalistas nacionales en ascenso. A partir de la década de los 80s la hegemonía en el país pasa a manos de la oligarquía financiera, con intereses transnacionales, y, en consecuencia los currículos reflejan cada vez más los intereses políticos y económicos de esta oligarquía.

Resulta interesante percibir que su análisis incluye de manera explícita la dimensión sociológica del currículum<sup>175</sup>, generalmente oculta, precisamente, en las especificidades técnico-pedagógicas. Dimensión desde la cual se puede percibir como a partir de todas las modificaciones impuestas a la currícula se han dejado de lado:

---

<sup>175</sup> Me refiero por supuesto al concepto de currículum oculto desarrollado por la sociología de la educación por conocidos autores como Basil Bernstein, *Poder, Educación y Consciencia*, Barcelona, El Roure, 1990 y *Educación, Cultura y Poder*, Morata, Madrid, 1996; Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1994; Apple Michel, *Ideología y currículum*, Routledge, Nueva York, 1990 y *Teoría Crítica y Educación*, Miño/Dávila, Buenos Aires, 1999; entre otros. Concepto central en la sociología de la educación, que aquí se refleja en lo que constituye para los maestros el carácter clasista cultural que le impone el Gobierno a los libros y currícula homogeneizadora y estandarizada desde las instancias de determinación política.

Las necesidades, expectativas e intereses de nuestra sociedad. No contribuyen a la formación de nuestros educandos, en sus esferas cognitivas, afectivas, social, física, entre otras. No resuelven apropiadamente los problemas implicados en la construcción, transmisión y apropiación de los contenidos educativos. No establecen (sobre todo diríamos) los criterios apropiados para resolver las contradicciones entre lo formal y lo real, entre lo planteado y lo vivido.

Un currículo desvinculado de la realidad económica, social y política es el que impera en el país. Ahora más que nunca las famosas competencias “para la vida”, establecidas prácticamente como un catecismo indiscutible, reflejan este problema de manera grave: desde una primera mirada lógica tenemos que preguntarnos ¿a qué vida se refieren?, ¿a la de los niños rurales sumergidos en la miseria y sobrevivencia en los numerosos municipios de alta marginación?, o tal vez, ¿a los niños hijos de la violencia y abandono imperantes en el país?, ¿son las mismas competencias las que requieren los niños de Monterrey, Cancún, Ciudad Juárez, la meseta Purépecha o Iztapalapa?, no hay un concepto más vacío de contenido real que las llamadas competencias para la vida, homogeneizadas en los libros y los programas oficiales, en un país como el nuestro cuyo rasgo social más definitorio es la enorme desigualdad social, económica y cultural.

- I. En el primer punto que aborda en mayor detalle los *objetivos* que persigue la currícula oficial, logran delimitar lo que aparece como planteamientos “meramente demagógicos” de aquello que realmente la define, recalcando que se fomentan perfiles deshumanizantes, individualistas, mediante prácticas mecanicistas, instrumentalistas y donde la reiteración es el procedimiento de aprendizaje.<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> Referencia sostenida por investigadores, particularmente Freire cuando apunta a la “Educación bancaria”.

El abandono total de las escuelas, la carencia de materiales y la reducción de contenidos en los libros, también forma parte de éste currículum oculto, ya que establece las condiciones materiales concretas en las cuales se desarrolla el proceso educativo.

- II. El segundo punto que se refiere a los *contenidos escolares*, la línea principal de análisis va enfocada a demostrar cómo en todos los niveles, ya sea preescolar, primaria o secundaria, el escaso tiempo, la carga burocrática, el trabajo de la cooperativa, entre otros, no permiten nunca abordar todos los contenidos, de por sí mermados oficialmente. La “flexibilidad” señala sólo existe en abstracto, las visitas de la supervisión presionan constantemente, los exámenes estandarizados marcan el paso. Destaca ya un problema que se irá planteando consecutiva y reiteradamente que es el de la determinación oficial de incorporar a los niños con discapacidades a la escuela regular<sup>177</sup>, lo cual genera problemas de aprendizaje en todo el grupo y desvía la atención de los contenidos.
- III. El tercer apartado que aborda las *estrategias, métodos, técnicas y formas de organizar al grupo para el trabajo*, señala que frecuentemente las autoridades buscan homogeneizar e imponer un sólo método y técnica para trabajar en el aula, sin tomar nunca en cuenta las *muy diferentes* condiciones que existen entre las escuelas de todos los niveles, incluyendo

---

<sup>177</sup> Esta nefasta política se implementó desde mediados de los años noventas, bajo el atractivo discurso de la no-discriminación e inclusión, cuando en realidad no se generó ninguno de los mecanismos compensatorios que serían obligados, como son capacitación, apoyo de psicólogos permanentemente en las escuelas, recursos materiales, entre otras. Además, en las condiciones de abandono y sobrepoblación escolar esta medida creó un desastre, ya que dichos niños requieren de una dedicación especial. Hay testimonios de maestras que señalan que con un alumno que no controla esfínteres, muy frecuente situación, se crea un caos con los demás niños y las consecuentes burlas que agudizan la discriminación que supuestamente debían de combatir. En realidad el fondo de la medida era y sigue siendo el recorte del gasto educativo ya que las escuelas de educación especial son muy caras.

evidentemente la modalidad de unitaria o multigrupo e incompletas, rurales o urbanas. Así afirman categóricamente que en la mayoría de los casos los maestros desarrollan todo un conjunto de estrategias y propuestas organizativas diferentes de acuerdo a lo que les permite avanzar y a lo que les funciona en el aula, por ejemplo el “método de proyectos”.<sup>178</sup>

- IV. En el examen que realizan en el cuarto apartado, sobre *recursos didácticos: libros de texto, útiles escolares, auxiliares didácticos, etc.*, si bien reconocen el significado histórico que han tenido los libros de texto para el país y particularmente para las familias de escasos recursos pues “representan prácticamente la única biblioteca que pueden llegar a tener”, y aceptan que se han ido incorporando los nuevos aportes en muchos espacios, sin embargo

aún no han logrado superar escollos como los de una visión reduccionista, cada vez más presente, mecanicista y conductista. Además de que muchos de sus planteamientos metodológicos no han sido cabalmente asimilados por muchos maestros, pues no han sido adecuadamente capacitados

Situación que apuntan certeramente los maestros michoacanos es uno de los problemas más reiterado en torno a la elaboración de los nuevos planes y programas. La SEP instala comisiones de “expertos” que de espaldas a las condiciones reales en que se despliegan los procesos educativos, construyen nuevos planes y programas adoptando métodos de moda en los países desarrollados y realizan trasplantes mecánicos sin preocuparse por las implicaciones, ni mucho menos por la ausencia total de espacios y mecanismos de

<sup>178</sup> Referencia freiriana a un método que permite ir construyendo el conocimiento de forma diferente, planteando interrogantes y reflexiones que permiten ir apropiándose de los procesos que llevan a determinar los diferentes saberes.

capacitación. La SEP tradicionalmente ha creído, y pretende hacernos creer, que con una cadena de cambios curriculares automáticamente cambia todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta es, por cierto, la principal causa por la cual aún hoy día, casi 20 años después, muchos maestros solamente tienen una percepción mecánica y reducida de qué son en realidad las famosas competencias que inundan el currículo, los perfiles y las actividades docentes y ahora, además, las seudo-evaluaciones de opción múltiple, convertidas en sinónimo mecánico de excelencia, los cambios constantes en los planes y programas como moda sexenal no han hecho mas que agravar estos problemas.<sup>179</sup>

En el documento se señala también un proceso que se ha agudizado y no ha disminuido: debido a la reducción constante de contenidos y temas en los libros de texto, los maestros han tenido que recurrir a complementar con otros libros, la adquisición de estos materiales no es fácil ni está al alcance de la mayoría de los padres de familia por supuesto y sin embargo forma parte de los mecanismos de privatización que el gobierno ha impulsado o bien en secundaria donde los libros de texto son producidos por empresas privadas y se realiza una compra masiva de ellos para los alumnos y maestros.

- V. En el quinto punto de *evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, subraya que debido a las condiciones imperantes, sobre todo el escaso tiempo que hay por la reducción a 4 horas escolares, la evaluación que es un proceso formativo y que debe de retroalimentar la docencia considerando los avances o retrocesos de los estudiantes, se ha convertido en “simplemente en un requisito administrativo más”. No existe comunicación y reflexión conjunta, o colectiva, de un docente a otro, de un grado a otro, ni de una

---

<sup>179</sup> César Navarro Gallegos, coord., *El secuestro...*, op. cit.

asignatura a otra. La docencia así, se fragmenta. Apuntan también, con toda razón, que hay una tendencia impuesta a evaluar resultados y no procesos<sup>180</sup> mediante las llamadas “pruebas objetivas” que además son elaboradas por instancias privadas y representan jugosos negocios.

- VI. En cuanto a la *investigación e innovación educativa*, señalan en primer lugar que los docentes carecen de una cultura y formación para la investigación y también para la innovación educativa, sobre todo frente a las exigencias que las situaciones económico-políticas del país establecen. Si bien esta situación se enfrenta en la educación superior con mayores posibilidades, no deja de haber un conjunto de trabas y controles burocráticos sobre todo en torno al financiamiento y aprobación de proyectos, en la educación básica la situación es mucho más crítica y no existen ni los recursos, ni los espacios, ni un interés real por parte de las autoridades para estimular este proceso tan necesario. Los conocidos Centros de Maestros o Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (Cedeprom) tienen un marcado acento burocrático y reproductor de la cultura prevaleciente que no impulsa una verdadera reflexión sobre los problemas contemporáneos. Hasta ahora, señalan los maestros ha habido un manejo totalmente discrecional e irregular de las becas-comisión para desarrollar estudios superiores, cuestión en la que tiene que intervenir la sección.

El tema 5 de este mismo documento de diagnóstico aborda los problemas de *Organización y Gestión escolar*. Cuestión de suma

<sup>180</sup> Esta afirmación parece muy significativa pues aún no se establecía el famoso

Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que llevó al grado máximo esta práctica y la acompañó además de los nefastos *rankings* que ahondaron las diferencias y exclusión de escuelas públicas enteras del presupuesto, generando una creciente desigualdad estructural en el sistema educativo.

importancia para quienes pretenden gestar una nueva escuela y sobre todo democrática como han insistido. Este tema lo desarrollan con una profundidad y detalle que permite percibir la importancia que tiene realizar una revisión crítica de los procesos organizativos impulsados y determinados por la SEP, para la posibilidad de proyectar una escuela diferente. La premisa que subrayan de que una propuesta de educación alternativa no puede ni debe reducirse al plano de lo curricular es medular,<sup>181</sup> parte del principio de que la transformación de la educación implica a la escuela en su totalidad, como unidad de cambio, sin reducir la visión al currículum. Intentaremos presentar algunos elementos claves de manera resumida: en la Introducción definen su propósito:

Definimos a la organización y gestión escolares como ámbitos de acción y como procesos que tienen que ver con cómo se diseñan, acuerdan, organizan, desarrollan y evalúan las actividades escolares, así como la disponibilidad de recursos de toda índole para llevarlas a cabo. Esta concepción pretende superar las limitaciones conceptuales y prácticas de las tareas de administración referidas principalmente a las funciones de dirección y supervisión por parte de la SEP. Pensamos que la organización y gestión escolar implican y requieren el esfuerzo y concurso de todos los participantes en los procesos educativos.

En un primer punto analizan con detalle la interrelación que no existe, pero debe existir entre “Tipos, niveles y modalidades educativas” en el SEB, señalan claramente que “La integración y continuidad de los planes y programas de estudios de la educación básica, han sido solo discursos. Teórica, pero más metodológicamente,

---

<sup>181</sup> Muchas veces escuché a los maestros subrayar que la SEP esta totalmente equivocada:

cada sexenio reúne a unos cuantos “expertos” que redactan cambios curriculares, los publican y los envían con el mandato de “hágase”, y creen que así será, para ellos los maestros no son más que meros operadores adiestrados y carentes de pensamiento propio. Además nunca hay recursos para una “capacitación”.

prevalecen serias discontinuidades”, cuestión que analizan en detalle a lo largo de varias páginas.

El punto II Áreas, materias, asignaturas, ente otras aborda el debate importante de determinar un proceso de enseñanza por materias o asignaturas, que “tiende a fragmentar no solo la experiencia formativa sino a imponer una visión del mundo como conjunto de elementos agregados”. Privilegiando lecto-escritura y aritmética por encima de todas las otras materias que han sido reducidas al mínimo en las currículas oficiales. Mientras que la

Organización por áreas requiere de profesores con un dominio mas profundo y general de los contenidos, así como amplios espacios y tiempos para la reflexión colectiva [...] esta forma de organización se acerca más a concepciones epistemológicas dialécticas, en las cuales la categoría de totalidad cobra una especial importancia.

La organización de tiempos y espacios prevaleciente en las escuelas dificulta este desarrollo. El documento se detiene también en los elementos específicos como son la organización de “Grados y grupos” y “Horarios y calendarios”, puntos III y IV. Los siguientes puntos V y VI referentes a “Dirección, supervisión y Control escolar” y “organismos escolares” también los desarrollan con bastante precisión y argumentos. Señalan que a pesar de los intentos oficiales por imprimir un renovado carácter “gerencial y eficiente” a estas instancias de reglamentación escolar prevalece su carácter autoritario o a veces “despótico” y los mecanismos de control vertical que ejercen tradicionalmente, en todo caso la burocratización de estos puestos es cada vez más pronunciada al concebirse básicamente como instancias administrativas. “Hay una incapacidad de impulsar los intentos de funcionamiento renovado de los Consejos Técnicos, como órganos de dirección y gobierno de las escuelas, así como una verdadera participación de los padres de familia”. En los nombramientos de las direcciones y supervisiones escolares prevalece la corrupción clientelar política y el control del SNTE y de la

SEP. La lista de “aviadores” protegidos sigue incrementándose. La imposición de los supuestos consejos de participación social, los esquemas de contención salarial, los mal llamados estímulos como Carrera Magisterial y finalmente el Programa Escuelas de Calidad (PEC),<sup>182</sup> no han hecho más que abrumar a los docentes, los padres de familia y las instancias escolares con mayor burocratización, llenando y rellenando formularios preconcebidos en la SEP y generando procesos de mercantilización y privatización de las escuelas y los docentes. Los diversos planes de trabajo escolar que requieren centralmente, el anual y el del aula, también se han convertido en prácticas burocratizadas y de simulación, realizadas básicamente para obtener los estímulos o para cubrir el requisito. Señalan también que “la mayor parte de la información estratégica, como presupuestos, indicadores del sistema, personal, etc., no se encuentra al alcance ni del magisterio, ni los padres de familia y alumnos, ni de la sociedad”. Todos los espacios de participación de los padres de familia se ha deformado y convertido en instancias de gestión y obtención de recursos. No hay en las escuelas sitios colegiados de participación de maestros, padres y alumnos, no hay espacios de debate académico.

Este diagnóstico en su conjunto arroja, a nuestro entender, una constatación significativa, creemos que son visibles y concretos los pasos dados ya hacia la apropiación de la materia de trabajo, es decir lo educativo y la docencia como parte de ello, lo educativo visto desde el punto de vista social, político y económico, así como en sus aspectos específicos profesionales, pedagógicos, didácticos, entre otros. El primer paso necesario de apropiación desde el momento en que ejercen la capacidad de análisis crítico, de reflexión abarcadora, sobre su propia realidad, su propias prácticas y formación,

---

<sup>182</sup> Propuestas e impuestos incluso en las legislaciones de los estados, fueron una de las políticas educativas de Fox, que devino en simulación por un lado y desigualdad creciente por otro. Ver Lucía Rivera Ferreiro, “El Programa Escuelas de Calidad: Nuevas formas de exclusión y desigualdad”, en *La Mala Educación en tiempos de la derecha*, César Navarro coord., UPN/Porrúa, México, 2015.

y sobre la realidad educativa nacional, integrando el contexto de cambios educativos mundiales y nacionales con las condiciones específicas locales. Apropiación desde el momento en que plantean una introspección a sus propias prácticas, hábitos y estrategias de enseñanza. Es decir que analizan también su propio “currículum oculto” en reiteradas y habituales prácticas adquiridas o reproducidas. Saben que la educación es funcional al sistema porque se basa en la reproducción de incontables mecanismos que se van pegando imperceptiblemente al desempeño docente.

### **Documento de las conclusiones del segundo Foro**

En el también denominado “Hacia la construcción de una propuesta integral de educación para Michoacán” damos seguimiento a las propuestas de las mesas 4 y 5. En el punto del currículo, se propone, hacer cumplir realmente con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de los alumnos y contribuir a una formación tanto en:

las esferas de las ciencias natural y social, de la tecnología y el trabajo, como de la ética y la moral, de la estética y el arte y del deporte y la salud [...] defender por los medios que sean necesario que la educación que imparta el estado de Michoacán, sea el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y constituya un proceso permanente que contribuya al desarrollo integral del individuo y a la transformación de la sociedad.

Por lo tanto proponen: “Asegurar que en la elaboración de los currículos educativos para los diferentes tipos, niveles y modalidades participen directamente los involucrados, docentes, padres y alumnos. Establecer programas permanentes de formación para que éstos tengan una participación informada y propositiva.” Este punto es de suma importancia ya que denota la preocupación por lograr una participación real y evitar las posibles demagogias en las que a veces se puede caer al convocar a padres y estudiantes y preguntarles que les gustaría estudiar, sin haber tenido una posibilidad mínima

de reflexionar con ciertas herramientas y conocimientos en torno a los procesos educativos, los saberes necesarios y los procedimientos de aprendizaje. Para ello señalan que es necesario exigir de inmediato al Gobierno ayuda para formar equipos de trabajo capacitados, además del apoyo de especialistas en los diversos elementos de los currículos, para el nuevo diseño que responda a las necesidades sociales del pueblo y no a los de un reducido grupo de oligarcas.

“-Rescatar el valor y contenido de todas las áreas, materias y asignaturas para garantizar una educación integral”. Establecer los contenidos escolares que permitan recuperar las realizaciones humanas precedentes y actuales, así como las aportaciones de los individuos y de las culturas regionales y locales.

“-Establecer la Jornada Básica Escolar de 8 horas en todos los tipos y niveles educativos, a fin de favorecer el desarrollo integral de los educandos y, por lo tanto, realizar una educación de alta calidad”.

“-Rechazar totalmente el programa oficial de incorporación de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, dado que no existen las condiciones, materiales, institucionales y profesionales para garantizar el pleno desarrollo de las facultades de dichos alumnos”. Señalan que es necesario fortalecer las instituciones de educación especial y tener por lo menos una por municipio.

En cuanto a las estrategias, métodos, técnicas y formas de organizar, proponen:

-Trabajar con métodos y procedimientos didácticos que consideren los niveles de desarrollo de los alumnos, sus conocimientos previos y el contexto socio-cultural de donde proceden, asimismo que favorezcan el despliegue del máximo de aptitudes, capacidades y habilidades de todos los participantes. Superar la aplicación de métodos inflexibles y autoritarios.<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> esta referencia a la condición de los estudiantes, nos remite a los planteamientos de Bourdieu en lo que denomina: *capital cultural*, como la base sobre la cual cada alumno podrá con mayor o menor facilidad, de acuerdo al entorno cultural en que nació y creció, reconocer, entender y aprender.

Para ello se debe de promover la formación de grupos de trabajo y aprendizaje, que sostengan un creciente nivel de autonomía y responsabilidad en la organización de experiencias formativas y “no solo agregados de alumnos dependientes sujetos a las determinaciones exclusivas de los docentes”. Los maestros reconocen lo que Bourdieu denominó el capital cultural como factor determinante en el desempeño escolar de los estudiantes y señalan la necesidad de establecerlo como una variante determinante para el desarrollo de la práctica docente y la formación de una didáctica en el aula.

En lo concerniente a los recursos didácticos, de acuerdo con el diagnóstico elaborado, se propone realizar un análisis crítico a fondo de los libros de texto en cuanto a sus contenidos, orientación ideológica, presentación, entre otros, a los que se puede considerar como un apoyo, pero no como “los depositarios de la única verdad”. Elaborar cuadernillos que recojan las experiencias y aportaciones de los alumnos, padres y docentes.<sup>184</sup> Así como rechazar la mercantilización de los apoyos didácticos ya sean libros, guías o complementos didácticos, elaborados y vendidos por empresas diversas, que incrementan los procesos de privatización de la educación.

Para profundizar en procesos de evaluación diferentes a los que implementan las autoridades basados en resultados y no en procesos, proponen que se estudien a fondo todas las teorías, enfoques, criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación educativa. Así como rechazar las medidas implementadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), los exámenes estandarizados. Todo ello a fin de establecer una evaluación consciente y retroalimentadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita incluir los contextos y características de cada institución. Para lo cual proponen formar equipos interdisciplinarios que permitan realizar valoraciones con relación a los diferentes

---

<sup>184</sup> Que posteriormente en la EI se realizaron como “cartillas” de apoyo, en torno a diversos temas.

niveles, grados, asignaturas. También se plantean rechazar el programa de Carrera Magisterial.

Entre las propuestas del punto sobre investigación e innovación educativa en general proponen recuperar y dar otro sentido a las instancias como el Cedeprom, convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación, y revisar puntual y críticamente las currículas vigentes a fin de transformarlas, la que más resalta es la de

Establecer para el docente la Jornada Laboral de 8 horas, distribuidas de 4 a 5 frente a grupo y de 3 a 4 para el trabajo diario de planeación, investigación, capacitación, actualización, etc, todas ellas encaminadas a fortalecer a los docentes e impulsar realmente la investigación e innovación entre ellos de manera sistemática y no ocasional.

En el tema 5 correspondiente a Organización y gestión escolar, dan continuidad al diagnóstico elaborado en el foro y subrayan algunas propuestas a desarrollar al respecto. Empiezan por señalar que deberán “Garantizar la impartición gratuita, por parte del estado, de toda la educación pública [...] y ofrecer a todos los mexicanos las condiciones más adecuadas para que disfruten de su derecho a participar en procesos formativos de alta calidad”. Para ello será necesario, ampliar y consolidar la educación preescolar durante los 3 años; erradicar todo tipo de cuotas; fortalecer los servicios de educación indígena; abrir en cada municipio una escuela que atienda a los alumnos con discapacidad con equipos interdisciplinarios de diversas especiales para atender a los alumnos, anular el programa oficial de integración de niños con discapacidad a escuelas regulares por no existir las condiciones reales para y adecuadas para ello; fortalecimiento a través de una amplia participación de las escuelas formadoras de maestros y reconocimiento a las normales impulsadas por la Sección 18; establecer una atención especial y recursos correspondientes a todas las instancias de educación rural; vincular teórica, metodológica y prácticamente los distintos niveles educativos; considerar en toda evaluación las condiciones sociales,

económicas, políticas y culturales, así como las diferentes facetas del desarrollo humano que están en la base de los resultados educativos, evitando el uso de un solo instrumento (pruebas Ceneval) para imponer una calificación y dar un sentido retroalimentador a la evaluación. También plantean abrir todo un debate en torno a los formatos curriculares, a los procesos y opciones organizacionales del trabajo docente y las experiencias formativas necesarias. Finalmente hace hincapié en los mecanismos de dirección escolar y propone “elegir democráticamente y no burocráticamente” a las instancias de dirección y supervisión, mirando a su formación profesional, capacidad y experiencia de trabajo colectivo, propositividad y liderazgo, revalorar las funciones de gestión y dirección poniendo énfasis en los procesos académicos requeridos y

generar una cultura de planeación del trabajo escolar que tome en cuenta las necesidades educativas y culturales de las comunidades y con orientaciones construidas colectivamente con la participación de maestros, alumnos, padres de familia, etc., superando las actuales orientaciones burocráticas de los llamados “proyectos escolares”.

En cuanto a los organismos escolares, proponen: “Fortalecer el funcionamiento de las academias y de los Consejos Técnicos, haciéndolas verdaderas instancias de gobierno escolar y centrándose en dar significación a los aprendizajes escolares”. Fomentar que el trabajo colectivo no caiga en simulación y burocratismo. Promover y apoyar la participación y organización de los estudiantes, que no deben ser considerados más como objetos de la educación sino como sujetos de la misma. Intensificar los mecanismos de vinculación real con los padres de familia, impulsar la creación de “Consejos Populares de Educación y Cultura”. “Generar un movimiento estatal, con la más amplia participación de las comunidades, que se aboque al rescate de nuestras tradiciones artísticas y culturales” a través de diversos espacios y acciones. “Rescatar el sentido educativo de las cooperativas y parcelas escolares, desburocratizando

su funcionamiento y haciéndolo realmente democrático. Evitar su concesión o privatización, que ocasionan actos de corrupción y divisionismo en las escuelas”.

Queda claro al analizar y sopesar estas propuestas que existe ya una considerable maduración del proceso y una correspondiente visión de los requerimientos para concretar, con todos sus elementos, una propuesta alternativa educativa. Esta es la materia prima o la matriz con la cual los maestros llevaron a cabo consecutivamente los dos grandes congresos realizados en el mes de abril que los llevarían a perfeccionar las propuestas ya convertidas en resolutivos aprobados por un gran pleno de delegados. Reiteramos que todo este proceso de debates escalonados permitió lo más importante que es la apropiación colectiva e individual de un proyecto de cambio de la mayoría de los maestros michoacanos de la sección XVIII.

### **Los Resolutivos del I Congreso Estatal Popular de Educación**

El documento que es producto de este gran evento representativo de la fuerte acumulación de fuerzas organizadas y conscientes que había logrado conjuntar la sección sindical, es un texto que tiene un peso histórico simbólico, pues representa un momento de madurez significativa en la construcción y formulación de ideas precisas sobre las posibles alternativas socio-político-educativas. Denota, como diría Paulo Freire una capacidad densa de abordar su “*ser-en-el-mundo*”, es decir llevar adelante un análisis riguroso de los procesos socio-humanos históricos que se desarrollan, no sólo en el país sino en el entorno internacional, en la sociedad globalizada, así como en la aldea nacional, por decirlo así, y sus repercusiones sobre los procesos educativos. Convertir el asomarse al mundo en una experiencia cognitiva con poder de transformación. Un análisis a partir del cual pueden asentar sus propuestas, imaginarlas, soñarlas, esbozarlas, lanzarlas para aprehender un futuro mejor, en todos los sentidos. Escribió Freire:

Mi primera preocupación cuando, como educador, me pregunto sobre la práctica educativa –que por ser histórica no puede estar ajena a las condiciones concretas del tiempo y espacio en que se desarrolla– tiene que ver fundamentalmente con la manera como vengo entendiendo nuestra presencia –la de los seres humanos– en el mundo, nuestras relaciones con la historia y la cultura: si somos seres determinados o simplemente condicionados, capaces no obstante de ir más allá, reconociendo no solo el condicionamiento, sino también nuestras propias fuerzas. Si somos seres que solamente se adaptan a la realidad, miméticos, o si, por el contrario, somos seres actuantes, curiosos, arriesgados, transformadores y aptos para intervenir en el mundo en vez de acomodarnos en él.<sup>185</sup>

El documento refleja el grado de conciencia y conocimientos generales y precisos sobre lo que denominaríamos la *desposesión educativa*, resultado de una operación gubernamental meticulosamente montada durante años de desaprender y desenseñar, que debe ser enfrentada con una propuesta alternativa que permita remontar y cambiar la situación y no simplemente advertir del peligro para luego acomodarnos en ese mundo como señala Freire.<sup>186</sup>

El escrito producto del congreso realizado en abril de 2000, marca entonces, de acuerdo con nuestra valoración, un antes y un después para los maestros michoacanos, es el momento en que sus motivos y propósitos imaginados desde 1989, se hacen tangibles en una propuesta. El documento se presenta dividido en seis temas en los cuales abordan perspectivas estratégicas de largo plazo, así como un número importante de tácticas y tareas inmediatas que

---

<sup>185</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Siglo XXI Editores, México, 2012.

<sup>186</sup> Dario Balvidares, *op.cit.* Concepto que está muy presente también en la reflexión de Paulo Freire, al señalar que se impone la cultura del silencio y ello determina la negación educativa que lleva a la conciencia oprimida. También hay una mención al concepto de desposesión y/o despojo territorial, educativo, cultural y de las riquezas naturales como parte central de la globalización en marcha que permite formas nuevas de acumulación y centralización del capital ahora transnacional relocalizado. Ver William Robinson, *A Theory of Gobar Capitalism*, UCLA, 2004.

permitan avanzar de manera consolidada hacia las primeras. Un documento ciertamente visionario como propuesta colectiva que amarra la conciencia, el entusiasmo, compromiso, determinación y los proyectos alternativos.

### **Elaboración de una propuesta de Ley Estatal de Educación, Democrática y Popular**

Este es el primer tema que abordaron y determinaron los maestros, en el que hicieron una rememoración de la ley redactada años antes, una valoración de porque era necesario sostener este trabajo de carácter normativo general en términos estratégicos y un fortalecimiento de la misma ley. Su primer argumento para explicar las razones para pensar en la legislación desde el espacio sindical, es que

nuestro proyecto educativo es al mismo tiempo un proyecto de sociedad, se fundamenta en una concepción de los seres humanos y se inspira en una cierta visión del futuro que se desea para los niños y niñas, para la colectividad.

Entienden que lo educativo está indisolublemente ligado a una sociedad determinada, que forma parte integral de lo social, lo económico y lo político, que se ambos espacios se interrelacionan entre sí, al mismo tiempo que se intercondicionan en los cambios que ambas dimensiones producen, la una influye sobre la otra, tanto como la otra sobre la una, en sus diferentes determinaciones y transformaciones. Otra razón de peso es el planteamiento de que en el acercamiento a “lo educativo” desde una perspectiva amplia, deben de poner énfasis en los diversos elementos que lo integran: la teoría educativa, la normatividad, el financiamiento, el currículo, la organización y la gestión escolar, la infraestructura y el equipamiento, la administración, la cultura laboral y la pedagogía, ya que todos son importantes. En ello está presente la necesidad de considerar las mismas premisas y delimitantes sociales para cada uno de

los elementos que integran el espacio educativo con una mirada de conjunto y no sólo a partir de su especificidad. La dimensión normativa reviste una gran importancia pues recoge y sustenta estos elementos como un todo.

Analizan las últimas modificaciones a la legislación oficial que han acarreado una verdadera reestructuración del SEN y señalan las consecuencias deplorables de esta reorganización neoliberal en todos los aspectos señalados. Para ellos ha sido entonces necesario construir una normatividad que sostenga una educación totalmente diferente para una sociedad totalmente diferente.

De manera sintética y precisa repasan las características centrales o principios que enunciaron en su propuesta de ley, que ya analizamos con cierto detalle anteriormente. En cuanto a los objetivos que se propone señalan que

para lograr tales tareas creemos necesario reconocer la índole del problema, sus distintas dimensiones y campos de resolución; solo de esta manera podremos pasar del discurso y los buenos deseos –que pueden peligrosamente convertirse en demagogia- a las acciones pensadas inteligentemente, es decir, a las acciones con una mayor probabilidad de acierto.

Esta frase encierra “una buena maniobra”, diríamos, la capacidad de delinear una línea estratégica sostenible que les permita desarrollar acciones concertadas y certeras. El carácter estratégico de la propuesta de ley se inscribe en lo que tradicionalmente se había denominado, en la izquierda, como un programa de propuestas para la transformación del país. Por ello plantean que cualquier cambio en la legislación por las fuerzas democráticas sólo será posible en el marco de un cambio de la propia nación, para lograrlo son necesarias un conjunto de acciones y de fuerzas en diferentes planos y no sólo en lo educativo. Entonces la propuesta juega el papel de un programa a alcanzar mediante la lucha y con un planteamiento

que contribuya a configurar en la cabeza y en el corazón de la población, la posibilidad de nuevos imaginarios sociales, de nuevas formas de pensar la realidad, de nuevas expectativas y, sobre todo, de nuevos principios éticos de construcción social.

Añadiría que la propuesta de la nueva ley no tiene un carácter ideal inalcanzable, es lo suficientemente razonable como para dotar al movimiento de un posible marco jurídico real, concreto, aunque futuro. En el que los educadores juegan un papel determinante frente a la sociedad, a través de su práctica educativa, para construir y fortalecer ese imaginario, demostrar que no ha llegado “el fin de la historia” y que las utopías aún perviven y deben alcanzarse. “Estamos comprometidos pues, con la construcción del sujeto histórico social<sup>187</sup> que hará posible la transformación de nuestras condiciones reales”. Asumen por ello el sentido creador de impartir una educación que permita formar la conciencia de saber que el presente puede y debe cambiar para lograr un futuro diferente.<sup>188</sup>

Con bastante sensatez advierten a los maestros que, a pesar de que se construyó la propuesta de una nueva normatividad con la intención de luchar por ella frente al aparato legislativo, deben de entender que toda legislación, en cualquier país, es directamente un instrumento de legitimación y de dominación capitalista que es también sostenida como una parte del conjunto de los “aparatos del estado”,<sup>189</sup> y que, por lo tanto, los desafíos que se organicen en contra de ella, como en este caso que enarbola una contrapropuesta, serán silenciados por cualquier medio. Será necesario, advierten,

---

<sup>187</sup> Una referencia que ya habían hecho y que nos remite a un compromiso de orden militante con la transformación de la realidad. De nuevo se percibe que el sujeto histórico es el pueblo trabajador.

<sup>188</sup> Reconocemos la clara intencionalidad Freireana que señala que “si los sueños mueren y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana” en la *Pedagogía de la Indignación*.

<sup>189</sup> Referencia muy Althusseriana.

prepararse para el embate, desplegar una acción educativa sostenida porque el pueblo y los padres de familia no van a apoyar automáticamente la propuesta; pero sólo con un apoyo social consensado será posible avanzar. La dimensión social de la educación vuelve a estar presente.

Se perfila claramente el papel del maestro como un *agente de transformación social* activo y consciente, totalmente alejado del desempeño que el estado le adjudica como mero *reproductor del sistema social dominante*.<sup>190</sup> Este es un paso decisivo en la propia transformación del profesor, como sujeto pedagógico activo que decide abandonar su función como la parte mecánica, meramente ejecutora de los programas oficiales y se dispone a pensar con cabeza propia, conquistando con ello su propia autonomía, adquiriendo la capacidad de crear un proceso de enseñanza diferente.

Una serie de resolutivos subrayan la necesidad de seguir estudiando la propuesta de ley, de compararla con las leyes vigentes, de seguir enriqueciéndola y perfeccionándola, de trabajarla con los diferentes sectores sociales, de hacer un balance crítico de las acciones desplegadas, de abrir más espacios de formación teórica para profundizar la crítica del sistema educativo neoliberal y profundizar las propuestas democráticas, comprometerse con el proyecto de transformación, entre otros.

### **Diseño y desarrollo de modelos de escuelas piloto**

El tema II aborda como ya es hábito metodológico, retomando el diagnóstico crítico y conciso de la situación en el país y en Michoacán sobre los procesos escolares, justifica las propuestas o resolutivos. La propuesta principal es la construcción de las Escuelas Piloto (EP<sup>191</sup>). Son piloto pues plantean que se desarrollen de manera experimental, lo cual permitirá poner a prueba un conjunto

<sup>190</sup> Conceptualización de Pierre Bourdieu en la Teoría de la Reproducción.

<sup>191</sup> Las EP son, por decirlo así, las semillas de las cuales germinarán las EI en el 2003.

de modalidades educativas y elementos diversos que integran el funcionamiento escolar. Una vez ajustadas las prácticas educativas, los campos teóricos de sustento, las estructuras, las relaciones, entre otros se pondrá en marcha una extensión y generalización. “Las EP son una anticipación de las escuelas futuras”.

*Las EP que queremos deben de garantizar una educación de alta calidad, expresada ésta tanto en los resultados como en los procesos educativos y en el funcionamiento general del sistema, para ello deben de tener las siguientes características: **gratuitas**, sustentadas en su totalidad por el gobierno, **laicas, científicas, universales, integrales, democráticas, populares, patrióticas**. Además deberán adoptar **la jornada básica de 8 horas**, su personal adoptará la jornada constitucional de 8 horas (4-5 frente a grupo y 3-4 en actividades coadyuvantes) percibiendo el **salario profesional constitucional** básico inicial de 9.6 salarios del D.F.*

Las EP pueden ser **integrales y parciales**. Son integrales (EI) las que experimentan la totalidad de los elementos que la conforman y, son parciales las que experimentan uno o varios de tales elementos.

Para lograr su establecimiento es indispensable tener un riguroso y pormenorizado plan. Es por ello que los resolutivos generales determinan: “Renovar el modelo de escuela en el estado de Michoacán y construir nuevas experiencias y sentidos para la educación” y los objetivos particulares:

- Crear modelos teóricos escolares nuevos.
- Establecer EP de diferentes tipos, niveles y modalidades, en diferentes regiones.
- Capacitar a los profesores en todo lo relativo al funcionamiento de un nuevo modelo de escuela.
- Aportar un sólido sustento teórico y práctico.
- Eliminar los tanteos y actuar con certezas.

Para ello son necesarias las tareas de:

- Nombrar una comisión seccional y regional con los perfiles necesarios para coordinar y apoyar las EP (mayo 2000).
- Integración de equipos de trabajo para debate y diseño de modelos y establecimientos de las EP (mayo-agosto).
- Elaboración de un sistema de asesoramiento para la formación de los equipos de maestros (mayo-agosto 2000).
- Diseño de una propuesta experimental para las EP (mayo-agosto 2000).
- Diseño de modelos específicos por equipos regionales de EP (septiembre-junio 2001).
- Evaluación y aprobación en foros de los diseños (junio-agosto 2001).
- Concreción de propuestas aprobadas (septiembre 2001).
- *Establecer un convenio entre la sección 18 y la Secretaría de Educación en el Estado* respecto del establecimiento de escuelas piloto, en el que se establezcan los términos y puntualicen las obligaciones de cada parte en cuanto a las acciones señaladas. (mayo-agosto 2000).
- Por último plantean establecer un *sistema de evaluación* durante el desarrollo de cada EP, un sistema de acopio, registro y procesamiento de la información que vaya arrojando la operación de cada escuela, y finalmente un sistema de informes parciales y finales.

El plan específico para despegar las EP tiene aquí fechas precisas, acciones concretas, una ruta determinada que, como veremos en el capítulo 4, se fue cumpliendo y posibilitó que en el 2003 las primeras ocho escuelas arrancaran con sus maestros, estudiantes y padres de familia.

En esta página del documento destacan en un recuadro grande que: “El establecimiento de las EP no puede ser un acto solo formal, hueco, sino profundo y significativo, porque intenta realizar una

concepción distinta de la escuela, de su funcionamiento y de sus fines”. También plantean otras advertencias necesarias, el establecimiento de las EP como una parte de la lucha popular por lograr una mejor educación, pues el cambio total solamente será posible con la derrota de la oligarquía financiera dominante; que el acto de fundar las EP no puede ser una ocurrencia y por lo tanto, debe sustentarse en una profunda y responsable reflexión de los millares de maestros, lo cual obliga a que los equipos que se integren tengan además de una formación un perfil ético indispensable y un compromiso real con la educación mexicana.

La dimensión ética aparece constantemente como uno de los ejes en los cuales debe de sustentarse cualquier esfuerzo por cambiar la educación. Esta dimensión ética la reconocemos en la insistencia freireana:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de un manera fría, mecánica y falsamente neutra.<sup>192</sup>

### **Reformulación y aplicación del Programa Estatal de Transformaciones Educativas Inmediatas (PTEI)**

El tema III que abordan en el congreso nos introduce a una reflexión sobre las reformas educativas y su impacto en los procesos educativos. Esta introducción la concluyen señalando que:

Mientras no nos apropiemos de nuestra materia de trabajo y la llenemos con los contenidos que respondan a los intereses populares, el estado irá ganado

---

<sup>192</sup> Freire Paulo, *Pedagogía de la Indignación*, op. cit.

la batalla. De nada nos servirá diagnosticar y proponer, si no lo llevamos a la práctica, es responsabilidad de los trabajadores, los padres de familia y los alumnos poner en marcha nuestras propuestas.

De manera directa hacen referencia a la apropiación de la materia de trabajo no sólo como una actividad crítica valorativa, sino como un ejercicio cotidiano práctico que permita aterrizar las propuestas en una realidad concreta. La apropiación de la materia de trabajo educativa, significa realizar procesos educativos totalmente diferentes, empezando por la práctica docente cotidiana. Este es un paso más, un paso adelante en el sentido de convertirse en un sujeto político-pedagógico autónomo y capaz de realizar cambios tanto en su materia de trabajo mediante una práctica docente distinta como de transformar los procesos educativos proyectando y construyendo una escuela diferente.

### **El Programa para la Transformación Educativa Democrática (PTED-2009)**

Entre el 2000 y el 2009 han transcurrido 9 años que pueden ser muchos o pocos en la perspectiva de la consolidación de las fuerzas magisteriales y la concreción de un proyecto alternativo, sin embargo en ese periodo se realizaron cuatro congresos más, acompañados de una copiosa producción teórica y sobre todo práctica, esos son los años que requirieron transitar los profesores michoacanos para redactar, presentar, debatir y aprobar su primer programa formal de una educación diferente, aunque aún no era el definitivo.

No ha sido fácil abrirse paso entre tantas iniciativas y documentos que los maestros produjeron en estos años en que fueron asentando sus propuestas, hemos seleccionado únicamente los que nos han parecido mas definitorios en el proceso de formulación de un proyecto alternativo educativo para presentar y delinear los elementos que se van consolidando y marcan un avance hacia el objetivo final que será la aprobación del PDECEN en el 2013.

El siguiente paso de envergadura, después del primer congreso, en esta ruta de avanzar hacia la consolidación de una propuesta alternativa de educación se estableció a partir de un proceso de maduración importante, en el cual el proyecto de las EI ya se ha iniciado, las primeras han sido construidas.

En 2009, las EI no son una idea lanzada al aire, son ya una realidad, como habían asentado los maestros en sus documentos no pretendían que fueran un mero planteamiento formal y hueco, sino una hecho palpable y significativo, han tenido ya dos etapas: la creación en 2003 y un segundo periodo de crecimiento de 2008 a 2009. Esta realidad había demandado un enorme esfuerzo concentrado para dotarlas de un sentido, apoyar con todo su surgimiento y sostenimiento, recoger las primeras experiencias, apuntar las necesidades teórico-pedagógicas, organizacionales, de recursos, en una palabra hacer todo lo necesario para hacerlas realidad, *conquistarlas como un hecho*. La Comisión de Educación de la sección particularmente se volcó a crear las condiciones de su sustento y desarrollo.<sup>193</sup> Esta actividad concreta enriqueció como nunca antes la experiencia del conjunto de los maestros democráticos, sin embargo permanecía la necesidad de reflejar este proceso inusitado en un proyecto o programa específico, fue así que recogiendo las experiencias vividas y concretas, el avance de lo realizado y los debates implicados, es en el V Congreso Seccional de Bases, realizado en el 2009 cuando se logran recoger todos los elementos necesarios para integrar el Programa de Transformaciones Educativas Democráticas (PTED) que en sus propias palabras:

---

<sup>193</sup> El proceso de convocación, integración, creación y desarrollo de las EI, se presenta en boca de los propios maestros entrevistados en el capítulo 4, y es lo que nutrió y se reflejó ya en el 2009 en el proceso de construcción del PTED, sin embargo lo señalamos aquí como parte de los elementos que permitieron la concreción de las condiciones político pedagógicas plasmadas en la capacidad de configurar y presentar ya un proyecto fruto, no solo del deber ser ideal, sino de una práctica concreta.

fue presentado al inicio del gobierno de Leonel Godoy, en donde se proponen una serie de programas encaminados a la transformación social, económica, política, cultural y ecológica para el Estado de Michoacán. Este programa representó la síntesis de lo planeado en el Proyecto Político Sindical en su desarrollo y en especial lo que respecta al proyecto educativo.

El PTED, un documento bastante preciso, aporta ciertamente los componentes claves de la visión que los maestros michoacanos habían llegado a adquirir a partir de las intensas experiencias y procesos formativos desarrollados en los tres niveles en que desplegaron sus propuestas: Las EI, los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura el Arte y el Deporte (CAD) y el proyecto de lecto-escritura conocido como Desarrollo Lingüístico Integral (DLI), que es el primero que echaron a andar desde mediados del 90, que han ido ampliando y concretando.

Como resultado de una acumulación y sistematización realizada en los diálogos nacionales y los Congresos Nacional Popular de Educación en el PTED se definen los elementos que deberán integrar la propuesta definitiva.

Se debe sustentar, como metodológicamente han establecido, una crítica al plan educativo neoliberal “como condición indispensable para desenmascarar sus fines y al mismo tiempo, sentar las bases para la propuesta de transformación hacia la emancipación humana”. El PTED es entonces el documento que señala la ruta a desarrollar para constituir el programa resolutivo más amplio. Además se deben presentar los programas para la transformación educativa, organizados en cuatro rubros nodales:

1. *Lo normativo-estructural*, reproducimos el texto ya que nos parece significativa esta concepción de buscar materializar en la transformación de las normas e instituciones gubernamentales las propuestas con el fin de asentar una democratización de esos espacios:

que abarca las tareas sobre el desarrollo de una nueva normatividad, administración, organización y gobierno. Las propuestas que en ese sentido desarrollamos son: la instauración de un Congreso Estatal Popular de Educación (con coparticipación institucional para validar las transformaciones) como instancia de definición de las políticas educativas en la entidad; la Ley Estatal de Educación y la creación de la Subsecretaría Técnico Pedagógica con la cual la Secretaría de Educación en el Estado tomará un perfil pedagógico.

2. *La escuela*, considerando los principios de su transformación basados en las relaciones *escuela-trabajo*, *teoría-práctica* y *la integración de la escuela a la comunidad*, todo lo cual implica una transformación importante del currículo. Señalan que los programas que se desarrollan en la EI, la Red de Escuelas Públicas Renovadas (REPR) y el programa de lecto-escritura, de ciencia y tecnología y educación artística y física son la base de ese proceso.
3. *El educador popular* es la denominación que los maestros michoacanos le han dado a un conjunto de espacios organizados específicamente para la formación, capacitación, implementación de investigación “encaminadas a la *reeducación del educador partiendo de reconocernos como educadores-trabajadores-pueblo*”. Se prefiguró la construcción de espacios bastante ambiciosos: Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa, Unedeprom-Cedeprom, Escuelas Formadoras de Docentes, Educador Popular, Diseño y Producción de material didáctico, por y para los educadores desde su cotidiano y la Biblioteca del maestro. Insistimos en que la preocupación por la formación es una constante clave entre los maestros pues representa una reapropiación al derecho a ampliar los estrechos y técnicos márgenes educativos, una reapropiación que les permita terminar con la desposesión educativa y pedagógica a la cual han sido sometidos por las políticas oficiales.

Numerosos autores e investigadores educativos se han referido a esta desposesión educativa o pedagógica, incluso como producto de la conocida reunión de Korea convocada por las UNESCO unos 250 analistas educativos del mundo firmaron una carta titulada “El Apagón Pedagógico” señalando que el mundo estaba al borde de este apagón debido a “una preeminencia de las miradas economicistas y reduccionistas sobre la educación”.

4. *La organización de la comunidad*, “Como el elemento que rompa la separación de la escuela con la vida”. Es interesante observar que la comunidad se identifica con la vida como espacio de reconocimiento y adquisición de saberes integrales. Apuntan que será ésta la manera en que las líneas estratégicas del plan educativo logren prefigurar y apuntalar la nueva sociedad. Señalamos que adquiere su propuesta el carácter alternativo profundo, contrahegemónico, encaminada a construir desde la escuela y la comunidad un mundo otro, un mundo nuevo, construir desde abajo ese “buen vivir” preconizador de la transformación. Los CDCCAD apuntan en esa dirección, por ello en las entrevistas la maestra Carmina que se integró en ellos plantea que

fueron imaginados o pensados con referencia, o como el modelo de los palacios de pioneros en Cuba, donde se desarrollan una gran cantidad de actividades para los niños, pero aquí quisimos pensarlos abiertos para la comunidad. Podemos realizar muchas actividades o talleres relacionados con procesos científicos o técnicos pero también muchas culturales, otras deportivas, tenemos que aprovechar esos espacios para abrir y traer cosas nuevas, formativas.<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> La construcción intensiva de los Palacios de Pioneros inició en los años setentas, son en palabras de Fidel Castro:

Los Palacios de Pioneros no son un centro de diversión, no son como los campamentos de vacaciones. Un Palacio de Pioneros es un centro de formación, un centro de educación y quizás el tipo de formación más importante. Son centros de formación científico-técnica,

Enumeran los principios educativos que sustentan la propuesta: una educación pública, gratuita, laica, obligatoria, científica, popular, politécnica, integral, universal, nacionalista, internacionalista, humanista, democrática, crítica, patriótica, inter y transdisciplinaria, solidaria, cooperativa, lúdica, transformadora y creativa.

Señalan las *Líneas estratégicas* que le dan contenido y se refieren al desdoblamiento de la relación escuela comunidad, concebida como un todo integral, para llegar a construir conjuntamente:

la comunidad promotora de trabajo como valor social y desarrollo de múltiples capacidades, la comunidad constructora de nuevas redes productivas, la salud comunitaria integral, la familia sanamente alimentada, la comunidad protectora del medio ambiente, la comunidad concedora de los adelantos científicos-técnicos, la comunidad organizada de manera democrática, constructora del poder popular, la comunidad que canta, baila, juega y crea, la comunidad que construye la justicia social, la comunidad cultural y el rescate de la identidad y, finalmente la comunidad lectora y pensante.

Si se logran desplegar todas estas líneas estratégicas, si se logra desarrollar este enorme trabajo, evidentemente significaría una profunda transformación de las comunidades, de las escuelas y de los maestros, apuntó Lía Pinheiro:

no es suficiente denunciar la condición de excluido y de neo-colonizado; un horizonte de transformación social y emancipación política requiere de la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos que incidan en la

---

cultural, patriótica, deportiva. Nuestro sistema de educación no estará completo hasta que en cada ciudad, en cada municipio del país tengamos los Palacios de Pioneros.

El Palacio Central inaugurado en 1974 tenía un pequeño central azucarero para que los niños pudieran experimentar la producción azucarera, también procesos sidero-metalúrgicos, químicos, talleres agrícolas, de salud pública, de transporte, entre otros. Allí se desarrollan todo tipo de círculos de interés como proceso de formación vocacional y experimental. Se realizan constantemente actividades culturales de todo tipo, música, teatro, pintura.

construcción de la hegemonía, en donde los sujetos partícipes asuman como su labor educativa la tarea de transformación.<sup>195</sup>

Abordan las “pedagogías que asumimos como necesarias para este nuevo ejercicio educativo”: señalan cinco modelos o propuestas de pedagogía como las que guían su actuar docente,

**la pedagogía de la ternura**, reconociendo la importancia de la educación de la sensibilidad y la afectividad; **la pedagogía de la liberación**, encaminada a educar para la emancipación de los seres humanos y los pueblos; **la pedagogía de la cultura**, como elemento que recupera las raíces, la identidad y las tradiciones de lucha de los pueblos, así como educar en la democracia entendida como sistema de vida de las comunidades; **la pedagogía del trabajo**, que articule la educación con la producción y **la pedagogía del movimiento social**, para educar en la defensa de los derechos sociales y humanos.

Por la importancia que tiene este punto y porque en realidad no aparecía en los documentos analizados anteriormente, nos detenemos en un pequeño ejercicio de ampliación de acuerdo con lo que los profesores Mario, Emma y Carmina nos expresaron al respecto. Como señalamos desde el inicio este trabajo no implica un análisis profundo de los planteamientos pedagógicos, los presentamos porque forman parte ineludible de una propuesta de educación alternativa, sin embargo nuestro análisis se finca sobre la mirada de la sociología de la educación.

1. *La pedagogía de la ternura* tiene un primer despliegue en la educación cubana a partir de retomar planteamientos hechos por José Martí, “siendo tiernos elaboramos la ternura que hemos de gozar nosotros, ¡sin pan se vive, sin amor no!”

---

<sup>195</sup> Lia Pinheiro Barbosa; *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y los Zapatistas*; UNAM, programa de estudios de posgrado en Estudios Latinoamericanos; 2015.

esta frase, y muchas otras, son la pauta conductora de una serie de principios pedagógicos recogidos por Lidia Turner Martí y Balbina Pita Céspedes en su libro precisamente llamado: *La pedagogía de la ternura* (2001). La concepción que asientan se basa en un variado conjunto de autores cubanos tradicionales que analizan. Las autoras hilvanan, sobre todo, el pensamiento martiano en torno a lo educativo y lo transforman en un alternativa pedagógica que rompe de entrada y de fondo con “la catedral gótica de la pedagogía tradicional” asentada muchas veces en prefiguraciones teóricas centralmente, y construyen una propuesta que recoge la experiencia y la vida cotidiana en las aulas, donde muchas veces lo afectivo, la capacidad de comprensión, el acercamiento, el estímulo, tienen mayor efecto pedagógico que las técnicas, las reglas y las normas, como lanzó Martí: “el cariño es más importante que las gramáticas”. Parten de una regla común en Cuba, trabajar en colectivo los maestros entre sí y con los niños, padres y comunidad, sobre todo mirando al desarrollo emocional. Un segundo despliegue lo encontramos con la misma denominación en pedagogos peruanos como Alejandro Cussiánovich Villarán.<sup>196</sup> Se construyó entre los años 1975 y 1990 en las terribles condiciones de la guerra sucia que se apoderó de ese país, en las cuales la violencia penetró todos los espacios, buscaron una pedagogía que fuera “una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa”. Un grupo de maestros buscó alternativas frente a la indiferencia total del gobierno, partió de las experiencias del Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores hijos de Obreros Cristianos (Manthoc), y de las Juventudes Obreras Cristianas (JOC). De la misma manera encontraron un enfoque que les permitió considerar

---

<sup>196</sup> Alejandro Cussiánovich Villarán, *Pedagogía de la Ternura*, entrevista de Christina Schmalenbach.

no solo los aspectos cognitivos, sino las experiencias cotidianas, las emociones y relaciones interpersonales entre los sujetos. “Se trata de enfatizar la relación afectiva, emocional, como un vínculo emancipador, frente a la invasión tecnocrática cínica y deshumanizante”.<sup>197</sup>

2. *La pedagogía de la liberación*, netamente Freireana, con múltiples referencias no solo en los textos de Freire, sino en una cuantiosa literatura que los aborda y analiza. Como señala Alberto Silva, en su artículo “Paulo Freire una educación para la liberación” (1985), “hombres como Freire no pretenden únicamente modernizar’ las viejas fachadas de las escuelas, sino antes que nada proponer nuevas bases para las eternas tareas de formación de hombres libres en sociedades justas”. La obra de Freire se basa, en términos generales, en la comprobación que a una estructura e infraestructura de dominación corresponde un conjunto de representaciones y comportamientos que se constituyen como el reflejo y consecuencia de la misma dominación. Desde temprano señala que se ha impuesto la “cultura del silencio” desde la misma conquista y colonización, que es reproducida a lo largo de los siglos y que es la base que determina la conciencia dominada que incorpora a su silencio las nociones y figuraciones de la conciencia del dominador. Así surge “la conciencia oprimida”. Para Freire el analfabetismo no es más que una lenta “desposesión” del derecho a expresarse y pensar, cuyas principales víctimas han sido los campesinos

---

<sup>197</sup> Podríamos incluir en esta perspectiva también, el Proyecto educativo Paidós 2017-2018, de la escuela Paidós en México, que en su propuesta “psicogenética”, trabajo desarrollado durante 46 años, se ha basado en “una metodología constituida por las experiencias de aprendizaje que buscan adecuarse a las necesidades infantiles y sus niveles de desarrollo cognitivo, afectivo y social”. En Paidós saben que las actitudes, la empatía afectiva, la inteligencia emocional son fundamentales y no surgen espontáneamente. Es importante señalar que existen en México una Red de Educación Alternativa (REA) integrada por varias escuelas particulares que se reúne periódicamente para debatir colectivamente sobre experiencias.

pobres, los indígenas, los negros; y como tal es fiel reflejo de las estructuras sociales opresivas. Por lo tanto, lo educativo, la educación tienen inevitablemente un carácter político y desde esa convicción deben de construirse las alternativas: una educación para la liberación a partir de los sujetos mismos. Además de estas nociones, los maestros democráticos recogen las propuestas freireanas de trabajo educativo colectivo, el método dialógico, la problematización, los círculos de cultura, los temas generadores, entre otras.

3. *Una pedagogía de la cultura*, de acuerdo con José López Herrerías,<sup>198</sup> es un paradigma “crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación”. En términos muy generales se basa en algunas de las concepciones Vigotskianas en las que cultura, lenguaje, comunicación están íntimamente interrelacionadas. “La cultura es el medio de comunicación del hombre, no existe ningún aspecto de la vida humana que no toque y altere. Es un producto diseñado que revisita y articula nuestra personalidad”. El autor precisa que la proyección pedagógica “adjetivada de cultural” pretende diagnosticar y programar lo que debe hacerse para animar unas formas culturales más humanizadoras. Este paradigma intenta una mayor coordinación entre pedagogía y cultura pues no se acepta “el esquema tripartito de Coombs, de una educación formal, informal y no-formal”. Toda educación, señalan, es formal en realidad, es decir formalmente válida, como apropiación del ser humano.

La metodología, el planteamiento, el desarrollo no son componentes formales de la educación, son mediaciones de apoyo para lograr la educación como *forma* humana de ser. Así la pedagogía cultural

---

<sup>198</sup> En *Teoría de la Educación*, vol. VI, 1994, Universidad Complutense Madrid. Otro texto puede ser el de Rosana Cimma, *Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro*, Revista RUEDES, año 2, núm. 3, 2012.

exige un mayor compromiso científico y profesional de lo educativo respecto de lo cultural. Toda experiencia es un campo de potencialidad educativa.

4. *La pedagogía del trabajo*, recoge una gran cantidad de reflexiones, análisis y prácticas, imposibles de abordar en el marco de este trabajo. Ha tenido un desarrollo sustancial en múltiples ensayos, así como experiencias para su puesta en práctica, sin embargo es sobre todo entre los pedagogos soviéticos y cubanos actualmente, donde ha tenido una mayor consolidación. Formalmente parte de las ideas y las prácticas didácticas realizadas por Antón Makarenko<sup>199</sup> en los primeros años de la Revolución rusa que podríamos sintetizar en dos ejes centrales: creación de conciencia colectiva y trabajo productivo-educativo (vincular lo cognitivo con lo emocional a través del trabajo colectivo). Es el trabajo un valor social que se construye desde el espacio educativo y que se corresponde con la nueva sociedad en marcha, una forma de inserción en el colectivo social, como creación, realización, expresión del ser humano social, detonante del desarrollo físico y mental, el espacio donde se reconocen las diferentes capacidades del ser humano, que enseña a reconocer y valorar todos los diferentes trabajos que una sociedad requiere, como el espacio que desarrolle una capacidad organizativa de los hombres, que les dé un sentido de solidaridad y que finalmente genere un sentido de la autogestión y la responsabilidad por el bien de la comunidad. Es un no al trabajo asalariado, esclavizado, enajenante capitalista. Estas son algunas ideas generales que son claves para entender la pedagogía makarenkiana-cubana sobre las cuales

---

<sup>199</sup> Hernández Margarita y Valdivia Luis Miguel, *Makarenko y la educación colectiva*, SEP/Caballito, 1985.

reflexionan Alexis Lorenzo Ruíz y Xóchitl Virginia Taylor<sup>200</sup> cuando se preguntan si la experiencia pedagógica cubana es una influencia heredada de Makarenko, a lo cual responden de entrada señalando que en Cuba se acudió mucho al pedagogo soviético hasta los años 80, posteriormente en los 90 se diluyó paulatinamente, pero que a partir del 2005 se ha retomado<sup>201</sup> desde una mirada muy propia latinoamericana que ha generado un nuevo y “cubanísimo makarenko”.

El trabajo colectivo en todas sus dimensiones ha caracterizado a la educación cubana desde sus inicios. Cuba ha construido una propuesta muy específica al respecto asociada al paradigma participativo, “con un modelo de aprendizaje centrado en *el grupo con una tarea*”. Se propician espacios y tiempos para reflexionar sobre el trabajo grupal y valorar colectivamente las ideas que aportó cada estudiante. Se crean responsabilidades, interés, concentración y una emulación. Para estos autores, se ha incorporado elementos de la psicología educativa social como establecer: la colaboración entre escuela, estudiantes y familia, construyendo un espacio específico de interacción; como principio una comprensión de los procesos del aula sin designar culpables y analizar desde esa ciencia la interacción de los profesores con los directivos, entre los propios profesores, los estudiantes y entre todos como colectivo.<sup>202</sup> Se ha puesto el acento en la profesionalización del maestro como eje central

---

<sup>200</sup> Alexis Lorenzo Ruíz es Doctor en Ciencias Psicológicas y jefe de departamento en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, Xóchitl Taylor es Maestra en Investigación Educativa en el Instituto de Ciencias de la Educación. Ver *Revista Educación y Desarrollo*, núm. 27, oct-dic, 2013.

<sup>201</sup> Podemos señalar que otras reconocidas educadoras como Esther Pérez señalan que a partir de la década de 1980 con el triunfo de la revolución nicaragüense llegaron a Cuba de forma importante las plataformas, pensamiento y acciones de la educación popular, por la vía de Frei Betto y muchos otros protagonistas de la Teología de la Liberación, así como del MST de Brasil y su fundó el Centro Martín Luther King.

<sup>202</sup> Muy interesante resulta la consulta del texto de Martín Carnoy, *La ventaja académica de Cuba ¿Porqué los estudiantes cubanos rinden más?*, FCE, México, 2010.

en múltiples disciplinas, pero sobre todo fortalecer su capacidad práctica-didáctica fuertemente. Para lo cual se deben establecer las tareas del maestro con claridad, no desde un supuesto deber-ser, imposible, sino de las condiciones concretas de la escuela y de su entorno social, la capacidad de trabajar de los estudiantes a partir de sus características específicas como alumnos reales.

Ana Sánchez Collazo y María Elena Sánchez Toledo<sup>203</sup> señalan que la pedagogía cubana actual es una pedagogía revolucionaria, no sólo porque se ha desarrollado en un país con una revolución social,

sino porque en su concepción está presente el carácter transformador de la ciencia y su estrecho vínculo con la realidad educativa, lo que ha permitido enriquecerse teniendo la práctica (subrayado) como punto de partida y criterio de verdad.

Esta característica la distingue de otras concepciones pedagógicas actuales que han centrado su interés en el plano puramente teórico, en un deber-ser, incluso en un discurso crítico o acrítico, sin que se hayan logrado verdaderas transformaciones educativas, ya sea porque producen cambios muy puntuales o porque se alejan de la práctica social. También señalan:

la pedagogía cubana actual concibe el desarrollo científico, investigativo y creador, a través de la educación de toda la sociedad, la universalización total del acceso a la educación, lo que ha incidido en los avances científicos y tecnológicos de la propia pedagogía y de las ciencias en consonancia con el desarrollo social del país.

El mayor ejemplo de la vinculación entre la educación y el trabajo lo representa “La escuela al campo” creada en 1967, es decir cuando

---

<sup>203</sup> Ver su artículo “*La pedagogía cubana: sus raíces y logros*” en el portal Cuba Debate.

los estudiantes van al campo por un cierto periodo. Posteriormente la creación de “La escuela en el campo”<sup>204</sup> en 1971, una escuela que está en el campo con los estudiantes becados, donde aprenden a conocer cómo se producen los bienes materiales que el hombre necesita y a valorarlos, donde se adquieren los hábitos de trabajo como el más natural deber del ciudadano junto a los hábitos de estudio. Adonis Guibo Silva<sup>205</sup> trabaja sobre el proceso histórico del principio estudio-trabajo en el modelo educativo cubano, parte como la mayoría de su raíz nacional y recoge la frase de Martí que dice: “Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante siembre un árbol” y señala que como gran adelantado a su tiempo Martí vio claramente la necesidad de vincular el estudio al trabajo.

Las ESBES, son secundarias generales en el campo, donde los estudiantes adquieren conocimientos y hábitos de trabajo, aprenden a crear bienes materiales que la sociedad necesita. No son escuelas profesionalizantes, pero logran que los estudiantes aprendan el manejo de ciertos instrumentos y adquieran valores del trabajo colectivo, lo que se perfecciona a través de los planes de estudio donde los alumnos se moldean mediante la actividad laboral en la solución de problemas de la escuela y la comunidad donde está enclavada. Estas ideas se reflejan en las concepciones y vivencias en las EI. En esta breve “ampliación” en torno a las pedagogías propuestas o asumidas por los maestros michoacanos, encontramos indudablemente parte de los múltiples planteamientos y expresiones que se despliegan a lo largo de sus documentos, reflexiones y prácticas en las EI.

---

<sup>204</sup> Una diferencia sustancial implica la escuela “al” y la escuela “en el”, al principio los estudiantes urbanos, la mayoría, iban al campo; posteriormente se abrieron las escuelas en el campo y una buena parte de los estudiantes urbanos eran becados en esas escuelas en las que estudiaban y trabajaban durante la semana.

<sup>205</sup> Profesor investigador de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Raúl Gómez García de Guantánamo, artículo en la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) vol. 12, núm.41, oct-dic, 2012.

Para finalizar, de manera resumida, queremos señalar que en el sexto punto del documento, PTED, señalan las condiciones necesarias para concretar la transformación educativa y que como hemos señalado, reflejan una conciencia clara de que un proyecto con estas implicaciones requiere prefigurar, considerar y mantener las condiciones de su implementación y sustento:

- *Formativas*: desarrollo constante de conocimientos, capacidades, actitudes, valores y habilidades en los diferentes planos de lo educativo.
- *Materiales*: incremento de presupuesto para garantizar infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, salarios, entre otras.
- *Normativas*: “participación democrática de las comunidades en el establecimiento de Leyes, Reglamentos y Normas que transformen el ejercicio vertical del poder”.
- *Éticas*: “construcción de nuevas relaciones sociales centradas en la defensa de la democracia, la justicia social y la soberanía” que se adquieren a partir de formar conciencia social, trabajo colectivo, unidad, mística y moral revolucionaria.
- *Políticas*: generar la participación consciente en procesos organizativos y de construcción de proyectos alternativos, lo cual implica: organización colectiva, formación política, decisiones de base colectivas.
- *Organizativas*:

Fortalecimiento de las estructuras del movimiento. Involucramiento de directivos y equipos técnicos en el proceso de transformación; establecimiento de instrumentos sistemáticos de información y discusión de lo que se produce; formación de colectivos escolares para la reflexión, análisis y discusión, propuesta y toma de decisiones desde la base; apertura de espacios para la participación de educandos y comunidades en la definición de los proyectos educativos y sociales.

Salta a la vista que los maestros michoacanos están plenamente conscientes de que las condiciones organizativas son nodales para el desarrollo y sostenimiento de su proyecto.

Se señala cuales han sido y son las formas de creación y sostenimiento de dichas condiciones:

- *la construcción de la organización popular como condición primordial*, fortalecida a partir de los procesos de concientización, con el establecimiento de programas y proyectos de transformación social y educativa, con una formación constante y sistemática que genere “una actitud crítica y autocrítica, hacia el modelo neoliberal y nuestras propias limitaciones”, que permita una transformación emancipadora y una praxis social revolucionaria. Esta consolidación “organizativa-orgánica” debe ser acompañada de amplios materiales de difusión con un trabajo sistemático de prensa y propaganda.
- *La resistencia*, concebida como la acción de defensa de los programas, proyectos y propuestas emancipatorias y la exigencia frente al Estado que permita garantizar las condiciones necesarias para su materialización y fortalecimiento. “Aquí cobra relevancia la actitud de ruptura contra todo aquello que reproduce la dominación, la explotación, la opresión”. Para desdoblar una declaración tan intransigente y radical, el documento asienta que ello se realizará en “la lucha directa organizada en Jornadas de Lucha, elaborando los Pliegos de demandas y presionando para llegar a las Minutas de Acuerdos que abran paso a nuestro horizonte. Aquí cobra relevancia nuestra consigna: OCUPAR, PRODUCIR, EDUCAR Y RESISTIR”.

Este documento, presentado desde el inicio como la síntesis del PPS, representa la conformación y el abordaje de la ruta estratégica necesaria para consolidar y ampliar el proceso de construcción alternativa que se ha realizado, con las características que ello significa. Nos refiere, por lo tanto, a una participación muy militante de

los maestros democráticos, requiere un involucramiento “revolucionario”, como plantean, que rebasa los márgenes reivindicativos sindicales y se transforma en requisito de un proyecto político-educativo de largo alcance popular, para avanzar hacia un cambio social. Condición dibujada claramente por el propio Paulo Freire:

El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más “capaces” organizan a su conveniencia y donde los menos “capaces” apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras, de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. **El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria buscando la transformación social.**

El texto del PTED aborda los programas de la sección XVIII

1. Programa de las *Escuelas Integrales de Educación Básica*: “sintetiza el modelo de la escuela nueva al que aspiramos, donde el ser humano es el centro, la organización escolar basada en la colectividad y en la relación: teoría-práctica, escuela-trabajo, escuela-comunidad”. Esta representa la definición nodal de las EI, los elementos que la caracterizan básicamente, y que se corresponde centralmente con las pedagogías anunciadas. Además se proponen o deben de cumplir con nuevos fines para el proceso formativo, como son: desarrollar la conciencia social para formar al sujeto social que deberá asumir un compromiso ético con la defensa y preservación de la vida. Las EI deben ser un ejemplo de escuelas democrático-populares que permitan establecer nuevas relaciones sociales, laborales, culturales, basadas en la igualdad. Contribuir permanentemente en la formación del educador popular. “Hacer del proceso educativo una tarea consciente a través de la recuperación de nuestra

materia de trabajo y el reconocimiento social de nuestra labor”. Terminan señalando que el trabajo se incorpora como principio educativo y eje central del programa, un trabajo creativo y social que permita: “construir nuevas relaciones sociales para la ruptura capital-trabajo, buscando superar las relaciones de dominación”. La escuela es considerada el lugar donde confluyen y se construyen sujetos conscientes “un campo fértil para construir la nueva sociedad”. Hemos denominado al proceso de creación de las EI, como la germinación de las nuevas semillas que nos permiten percibir una nueva sociedad, una nueva educación. Es el sentido más profundo que tienen los proyectos autónomos alternativos contruidos desde “abajo” como lo definimos en el capítulo anterior. Estos proyectos, sin embargo, no se construyen en las condiciones ideales y, por lo tanto están sujetos a muchas limitantes y desvíos, tienen que enfrentar una serie grande de complicaciones reales que imponen resistencias, luchas, desgastes, atrasos, cambios, redefiniciones.

2. Programa alternativo de *Lecto-escritura*: en primer lugar dotar al maestro de herramientas para enfrentar y abatir “la crisis general de lecto-escritura”; generar un manejo integral de los diferentes perfiles del lenguaje oral y escrito; fortalecer el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, de operaciones como síntesis, análisis, comparación, conclusión, capacidad de interactuar, desarrollar la comprensión lectora, contribuir a la formación integral del sujeto y prepararlo para la transformación social, propiciando el trabajo colectivo como valor social y humano, a través de lecturas y ejercicios diferentes y pertinentes.
3. La formación en el *Educador Popular*: debe pensarse siempre como una formación alejada del academicismo (enciclopedismo) y del interés por los títulos que prevalece. Debe organizarse pensando en el educador popular que se requiere, en una formación constante crítica, comprometida

socialmente, para la creación de una ética militante. Desarrollar seminarios político-pedagógicos, talleres y cursos también, que permitan fortalecer un currículo diferente, “puesto que es el educador popular el motor de la transformación y debe de estar a la altura de las circunstancias”. El educador popular se ha constituido en un espacio regular que se realiza cada año, generalmente en el mes de julio, y que convoca de manera abierta a los maestros michoacanos, bajo la responsabilidad de la Comisión de Educación. Se preparan cada año antologías que reúnen textos variados, análisis de prensa sobre las reformas o política educativa, artículos de fondo, materiales sobre pedagogía de diversos autores, textos actualizados, clásicos, entre otros que se distribuyen para el conocimiento y debate en las mesas que se organizan, se presentan también una buena cantidad de talleres de diversas cosas, se imparten algunas conferencias centrales por investigadores invitados. Nosotros hemos participado en varios de ellos y la convocatoria es siempre sorprendente pues reúne a veces a miles o cientos de maestros.

4. Programa de los *Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte*: en estos centros el desarrollo de todos sus componentes es parte de la concepción de lograr una educación integral en todos estos aspectos. En las comunidades existe una gran necesidad de contar con espacios de este tipo que permitan desarrollar las potencialidades de las personas.
5. Proyecto de *Alfabetización Popular*: “Instituir como elemento principal del proceso de alfabetización la lectura de la realidad antes que la lectura del texto. Enseñar a leer, escribir y calcular en el papel de la realidad”. Un proyecto que los maestros proponían encaminar hacia el desarrollo social y cultural del pueblo y la cohesión de su organización colectiva comunitaria.

6. Programa de *Desayunos Escolares*: este es evidentemente un proyecto nacional que se estableció hace muchos años, pero que había decaído en el país y que los maestros de la sección XVIII se propusieron reforzar, exigir su ampliación, para no sólo apoyar a las familias en el aspecto alimentario, sino aprovecharlo en el proceso educativo para desarrollar una nueva cultura nutricional, comunitaria, aprovechando los recursos naturales locales; impulsando la creación de huertos y granjas escolares, a la par de introducir el trabajo voluntario y, finalmente, organizar a las comunidades para exigir el cumplimiento de la entrega de los desayunos escolares. Esto es algo muy presente en el trabajo de las EI y un elemento que las caracteriza notablemente.
7. Programas de *apoyo a los alumnos*: son diversos planteamientos de recursos exigidos al gobierno michoacano como son calzado escolar para alumnos en municipios de alta marginación, becas para transporte, paquetes de útiles y uniformes escolares, creación de albergues escolares y ampliación de cobertura a las Misiones Culturales, mayor creación de Centros de Desarrollo Integral Infantil (Cendis). Muchas de estas demandas fueron suscritas (en las minutas copartitas que analizamos en el capítulo 4) y apoyadas por el gobierno de Lázaro Cárdenas, pero evidentemente han ido decayendo y son cada vez mas difíciles de obtener.

El documento se extiende unas páginas más para apuntar los componentes, objetivos, políticas y criterios básicos necesarios. De manera muy sintética los reflejamos. Los cuatro grandes componentes a transformar serían: en primer lugar el propio proyecto propuesto a fin de constituir el programa, en todo su sentido, que permita lograr un cambio sustancial en la educación y cultura del Estado. El segundo es la “Reestructuración del sistema Educativo”, lo cual implica el reordenamiento y saneamiento de la estructura administrativa que logre establecer el compromiso

y la participación activa de todos los actores educativos. El tercer punto retoma la necesidad de establecer una nueva normatividad y el objetivo a lograr es el impulso para la institucionalización de la Ley Estatal de Educación y Cultura. El cuarto punto hace referencia a la necesidad de avanzar en la obtención de un financiamiento suficiente como sustento de una verdadera educación. Programa, gestión y administración, norma y financiamiento son los cuatro elementos indispensables para pensar en un cambio real. Finaliza señalando que:

el Programa de educación Democrático-popular debe ser el instrumento del cambio que reclama el pueblo de Michoacán, por ello mismo, en su proceso de diseño y puesta en marcha deberá realizar una amplia consulta con el pueblo y sus organizaciones.

De esta manera podrá ser parte también de un programa democrático de Gobierno al que se aspire como sustento real de una profunda transformación educativa.

### **EL PROGRAMA DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN (PDECEN-2013)**

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. Por eso la práctica docente debe forjar mentes críticas, audaces, creativas, libres, desafiantes. No hay experiencia humana sin una lucha, ni conflicto. El conflicto es hacer nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del status quo.*

Paulo Freire, Cartas a quién pretende enseñar.

*La educación no es la palanca de la transformación social, pero sin ella esa transformación no se da. Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento, sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí mismo, sin que se arriesgue creativamente.*

Paulo Freire, Cartas a quién pretende enseñar.

El PEDECEM es finalmente el programa máximo alcanzado, hasta ahora, en el que se cimienta y expresa el conjunto de consideraciones, meditaciones, experiencias, investigaciones, experimentos, luchas, caminos y procesos desarrollados a lo largo de muchos años que parten centralmente de la conquista por las fuerzas magisteriales democráticas de su sección sindical. Su consolidación, es decir presentación y aprobación, se da en el VI Congreso Seccional de Bases y el IV Congreso estatal Popular de Educación y Cultura, en 2013. Este transcurrir, marca la transformación de una visión de futuro puesta en un proyecto y, finalmente, convertida en una realidad y un programa. Aspira a constituirse en el programa educativo para todo el estado a través de su capacidad para llevarlo a todos los espacios de discusión y construcción de lo educativo, es decir todas las escuelas de Michoacán. Gran paradoja, porque 2013 es el año en que, como su texto apunta, “se da el golpe de muerte a la educación pública, gratuita, a la educación como un derecho social y humano, así como a los derechos laborales resultado de las conquistas históricas de los trabajadores y el pueblo de México”. Más que una paradoja, constituye la respuesta necesaria de un magisterio que se ha constituido en un sujeto seguro de su caminar, sus objetivos y de sus propuestas. El constante proceso de reformas iniciado con Carlos Salinas de Gortari, fortalecido por Vicente Fox y Felipe Calderón, llega a su culminación con Enrique Peña Nieto, y el 26 de febrero de 2013 se publican en el *Diario Oficial* las reformas al Artículo 3º y 73 de la *Constitución*, con graves

consecuencias en todos los planos laborales y educativos para los maestros y la educación.<sup>206</sup>

Entonces 2013 es un año de grandes movilizaciones y emprendimientos magisteriales a lo largo y ancho de todo país donde la confrontación con el Estado se agudiza y se convierte prácticamente en una lucha frontal por la hegemonía del espacio educativo en un intento de “echar para atrás”, derogar o paralizar las reformas, tanto nacional como localmente. Lucha que se sostiene durante más de tres años consecutivos, generando un caudal de estrategias, actividades, plantones, marchas, foros, paros que eslabonan esos momentos de una resistencia férrea. Los maestros michoacanos protagonizaron también un rechazo bien organizado a la aplicación de las pruebas ENLACE y las evaluaciones en todo el estado,<sup>207</sup> así como tomas de casetas y carreteras, cierres de vías del ferrocarril y sobre todo el puerto de Lázaro Cárdenas bloqueado.<sup>208</sup> El magisterio democrático en su conjunto levantó una correlación de fuerzas tan favorable que prácticamente desde 2016 la reforma peñista entró en una real suspensión.

Las primeras páginas y puntos del documento, inevitablemente, se refieren al “país que tenemos” donde abordan los muy diversos aspectos de la crisis, económica, política, ecológica y sobre todo

---

<sup>206</sup> Los primeros análisis de un conjunto de conocidos investigadores se presentaron en la Revista El Cotidiano núm. 179, mayo-junio 2013, UAM-Azcapotzalco; posteriormente han abundado en el sentido crítico múltiples textos, conferencias, etc. en ese momento se popularizó la denominación de “mal llamada reforma”, posteriormente se precisó que era, más bien, una contrarreforma profunda.

<sup>207</sup> Prácticamente desde el pacto político entre E. Calderón y Elba Esther Gordillo que culminó en la imposición del Acuerdo por la Calidad Educativa (ACE) en el 2008, el conjunto del magisterio democrático se movilizó constantemente implementando todo tipo de acciones, incluso el secuestro de las pruebas de evaluación, particularmente en Michoacán.

<sup>208</sup> Ver *La Jornada* y otros periódicos desde el 2013 reportan grandes movilizaciones y sobre todo desde mayo a julio del 2016, en junio la confrontación nacional llegó a producir la represión brutal y asesinato de 22 maestros y habitantes de Nochixtlán, Oaxaca. Hernández Luis, *la novena Ola magisterial*, ediciones Para leer en Libertad, México, 2016 y César Navarro, coord., *Reforma sin Futuro*, UPN, México, 2017.

social provocada por los últimos gobiernos. Perfilan un panorama nacional con los trazos certeros, cifras, actores y hechos principales, de quienes han venido haciendo estos balances frecuentemente. Parte de los procesos de desmantelamiento social y acorralamiento de los trabajadores son denunciados con claridad. La unilateral imposición de una pseudo-evaluación como mecanismo de ingreso, promoción y permanencia que constituye el núcleo duro de la reforma educativa peñista, pone en marcha a grandes contingentes magisteriales, los ya consolidados y muchos nuevos, todos comparten y coinciden en el análisis. Como nunca antes vastos grupos magisteriales abordan el análisis y rechazo a las políticas educativas en todos los sentidos y por ello mismo adquiere un significado importante la presentación de proyectos alternativos.

En el punto IV del texto se presenta el *Nuevo Modelo Social* (el país que queremos) como premisa que sustenta el siguiente punto que no es otro que el *Nuevo Modelo Educativo*. El país que los maestros michoacanos quieren parte de las nociones de lo que implicaría una “nación soberana y emancipada, libre de explotación y que pone en el centro la formación de un ser humano culto, libre y pensante”. Desde el inicio de su propuesta la educación forma parte de esa posibilidad de transformación. Una nueva sociedad donde los educadores asuman un papel trascendental: “los educadores populares, democráticos, cultos y comprometidos con las causas justas para el pueblo”. Se proponen ser agentes de cambio antes de y después para una nueva sociedad.

Pugnamos por la construcción de un poder social, hablamos de trabajadores y pueblo ejerciendo su soberanía, construyendo su mandato en una república plurinacional, con un régimen democrático de cuatro poderes que garanticen una vida digna para todos. El cuarto poder es precisamente el poder social.

En estas concepciones podemos apreciar que la sección 18 se despliega como un movimiento social de bases con una visión que se fundamenta en consolidar el poder popular como fuerza de transformación y que comparte muchos de los planteamientos de

los movimientos sociales latinoamericanos. Señala claramente también su carácter anticapitalista y plantea:

Ésta fuerza social va acompañada de un proyecto político cuya tarea central es desarrollar una economía solidaria popular, que rompa con la lógica de ganancia del capital y garantice las necesidades básicas de la población [...] gobiernos al servicio del pueblo, una refundación civilizatoria, la reconstrucción del tejido social colectivo y comunitario, la armonía con la naturaleza, en suma una nueva patria.

En esta visión se colocan a la par de las numerosas propuestas que fluyen desde los movimientos sociales que han adoptado diversos análisis y al referirse específicamente a la refundación civilizatoria recogen el planteamiento de Wallerstein<sup>209</sup> retomado por muchos movimientos sociales, en torno a que en este momento nos encontramos en una crisis civilizatoria total como expresión de la multidimensional crisis mundial iniciada en 1968 y la consecuente llegada del modelo de capitalismo neoliberal.

El Nuevo Modelo Educativo, que abarca el punto V, se sustenta a través de un recorrido por los antecedentes, que ya hemos realizado, que arrancan en las luchas sindicales de los años cincuentas, sesentas, 1968 y los setentas, subrayando el significado de las luchas de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas. La importancia decisiva de la consolidación de la CNTE y específicamente en Michoacán la creación de los Consejos Centrales de Lucha, así como posteriormente el Movimiento de Base de los Trabajadores de la Educación de Michoacán y la conquista de la sección sindical. El PPS es mencionado siempre en su carácter de documento fundacional en todo sentido, a

<sup>209</sup> Definición establecida por Wallerstein a partir de su análisis de la crisis iniciada desde 1968, crisis que se despliega en todos los espacios sociales, culturales, y por ello se convierte en civilizatoria, marcando una etapa de transición, ver Immanuel Wallerstein, *El capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis del sistema-mundo*, Akal, Madrid, 2004 y en Carlos Aguirre Rojas “Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del ‘análisis de los sistema-mundo’”, *Revista Colombiana de Sociología*, 2010.

través de las seis tareas que plantean y que conforman la definición central de todo su compromiso. Se enumeran los avances logrados en los diferentes momentos, asambleas y congresos, sobre todo los congresos seccionales de bases que van marcando los pasos y procesos que los definen. De manera destacada subrayan también la importancia de haber logrado implementar y poner en marcha los diferentes proyectos: EI, CDCCAD, DLI, los centrales. Es decir que el Nuevo Modelo Educativo para la sección XVIII se sustenta en un largo proceso de luchas magisteriales y populares y lo fundamenta como parte de un cambio social.

Mencionan los diferentes textos elaborados: primero el PIEC, Proyecto Integral de Educación y Cultura, seguido del PTEI, Programa de Transformaciones Educativas Inmediatas, producidos en los años noventas, para llegar al más consolidado el PTED o Programa para la Transformación Educativa Democrática, que ya revisamos. El PDECEM es pues la síntesis enriquecida de todo este largo proceso y como requisito inicial señalan de nuevo los principios sociales y políticos que lo animan para “alcanzar la soberanía nacional popular y una vida digna y plena para todos los mexicanos”.

Para la formación integral del ser humano *los perfiles*<sup>210</sup> que presentan, como arranque de la propuesta, deben “potenciar el desarrollo de múltiples hábitos en el ser humano, en su hacer, pensar y sentir, que tienen que ver con la formación de un ser social con identidad y autonomía colectivas”. Los perfiles que deben lograr para la formación integral del *ser humano* son:

- *Físicamente sano*, constructor de relaciones igualitarias.

---

<sup>210</sup> Todo plan de estudios de cualquier nivel y modalidad conlleva los perfiles esperados o perfiles de egreso como la meta a alcanzar, los perfiles deben recorrer el currículo en su conjunto. En cuanto a los perfiles de ingreso que también aparecen en los programas, los maestros michoacanos señalan en diferentes espacios que hemos recogido que el maestro debe sobre todo reconocer los saberes del niño y su comunidad como premisa básica de su trabajo, sin preconcebirlos u homogeneizarlos.

- *Laborioso habituado al trabajo*, colectivo, creador, desalienado y con actitud científica.
- *Con un desarrollo lingüístico integral*, conocedor de la lengua nacional, del desarrollo histórico de las lenguas originarias y las maneras de significar el universo y la vida.
- *Ético e inteligente*.
- *Afectivo y sensible*.

Otro elemento central a considerar en el currículo son las dimensiones que lo atraviesan y que ellos denominan dimensiones pedagógicas y líneas estratégicas, que implican el sentido que debe desarrollarse al abordar diferentes conocimientos, así como las líneas estratégicas. Las dimensiones son:

- *Económica*: “la intención pedagógica de esta dimensión es la de practicar desde la escuela una ciudadanía que lucha por un desarrollo económico productivo y sustentable, sin explotación, equitativo y liberador, armonizado con los desarrollos ecológicos”. En muy diversos contenidos y ejercicios los maestros pueden abordar los efectos nocivos y destructores del capitalismo actual y construir por el contrario las propuestas diferentes.
- *Política*: “tiene el propósito de practicar desde la escuela con estudiantes, padres de familia y comunidad, una ciudadanía democrática que ejercite de manera cotidiana una cultura de participación en procesos organizativos y en definición y organización de los mismos”. De la misma manera que señalamos anteriormente, los maestros pueden en primer lugar analizar las prácticas políticas antidemocráticas, represoras y muchas veces violatorias de todo derecho que caracterizan sobre todo los últimos años y en contrapartida ejercer incluso prácticas democráticas como lo que ellos llaman la “república escolar” o “la asamblea escolar” las reuniones de evaluación y planeación.

- *Social*: conectando las materias impartidas con los problemas sociales para “desde la escuela pretendemos contribuir a la formación de un sujeto colectivo, sensible y conocedor de los problemas de su comunidad, de su nación y de la humanidad entera, capaz de plantear soluciones y participar en la transformación de la realidad”.
- *Cultural*: la cultura nos afirma en la lucha permanente para producir nuestra existencia y tornarla siempre más significativa para las generaciones que aún no nacen y nos permite reconocer la identidad personal, comunitaria, nacional y recrearla en múltiples expresiones locales, regionales, estatales y nacionales.
- *Ecológica*: desde la escuela nos proponemos contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos que comparten una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la humanidad y del mundo viviente en su amplitud, fortalecer el espíritu de solidaridad humana al vivir con gratitud para el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.
- *Cosmogónica planetaria*: “está relacionada con nuestro proyecto político cultural y de la vida en armonía con los demás seres vivos, con el planeta y con el universo, esto relacionado con el proyecto emancipatorio, con nuestra utopía”. Significa adentrarse en las nociones que deben realizarse para lograr una vivencia comunitaria dirigida al *buen vivir*, aprender colectivamente a crear el estadio del *buen vivir*, el bien común, y la vida en armonía con el resto de los seres vivos en la naturaleza. Es el objetivo del proceso educativo transformador y de ahí se plantea su carácter contrahegemónico.

Estas dimensiones deben estar presentes a lo largo de toda la currícula y explicitarse a través de contenidos específicos como referencias en diversos temas trabajados y planificados por los maestros. Las dimensiones se desdoblan en elementos que denominan

líneas estratégicas,<sup>211</sup> para cada dimensión apuntan cerca de diez líneas, aunque las líneas social y cultural rebasan los 20 puntos. Las líneas en general se presentan bajo un formato de “lluvia de ideas” donde se enlistan un conjunto de puntos que señalan posibles elementos y caminos para el desarrollo de la currícula, sin jerarquizarlos, ni ordenarlos, algunos refuerzan objetivos, otros son de orden metodológico. Hemos anexado el documento del PDECEM por su importancia para ser consultado más a detalle, por lo tanto aquí tomaremos sólo algunos de los elementos,, los más representativos.

- *Dimensión social*, la comunidad que construye justicia social:
  - Sujeto que pone en práctica proyectos comunitarios que busquen el desarrollo endógeno de las comunidades para resolver las necesidades más sentidas de autosuficiencia y el intercambio de productos. Esta línea por ejemplo, de acuerdo con los maestros entrevistados se trabaja en diferentes niveles con los alumnos desde primaria hasta la secundaria, en construcción de conocimientos en diferentes materias, en los talleres y con los padres de familia, se analizan las necesidades que existen, sus causas y consecuencias, y se trabajan soluciones comunitarias colectivas al alcance posible.
  - Sujeto que se educa para la salud comunitaria y escolar integral a nivel predictivo, preventivo y curativo; -sujeto que mejora las condiciones y hábitos nutricionales hacia la buena alimentación; -sujeto que conoce y ejerce el sistema de derechos humanos, laborales y sociales, las garantías individuales y las libertades democráticas, como acción comunitaria que

---

<sup>211</sup> Definen las líneas como:

lo mínimo indispensable del conocimiento humano que debemos saber para una buena actuación en cada una de las dimensiones comunitarias, constituyen un esfuerzo por estructurar un currículo desde las resistencias del pueblo, recogen los grandes problemas que se viven desde lo local y se transforman en contenidos con el propósito de que estos no estén desligados de su contexto.

restituye el pleno derecho a vivir dignamente; son tres líneas de trabajo que los maestros logran desdoblarse con bastante capacidad en diferentes temas y que caracteriza no sólo a las EI sino al conjunto de escuelas renovadas de la Red.

Esta línea de trabajo estratégico de los maestros es bastante ambiciosa, está integrada por 23 puntos que dibujan la formación de un sujeto que conoce y tiene las herramientas culturales sociales y organizativas necesarias para mepujar hacia el cambio social. Evidentemente estas líneas apuntan a que, en un primer momento, el propio maestro debe ser el que las asuma como forma de pensamiento y vida, como determinación teórico-práctica y ellos mismos convertirse en esos sujetos que pueden perfilar esos trazos junto con sus estudiantes y padres de familia para la comunidad. Por ello su última línea expresa que apuntan a un “-sujeto que conoce el papel de la utopía popular, del imaginario que desde la participación comunitaria, del pensamiento latinoamericano y de los movimientos de los indignados se formula en el mundo”.

- *Dimensión cultural*, la comunidad cultural y el rescate de la identidad, la comunidad lectora y pensante: –promover una actitud de búsqueda y asombro como requisitos para potenciar una actitud investigadora y transformadora; –establecer proyectos científicos y técnicos que sean necesarios para la escuela y la comunidad, develar la importancia que adquiere el uso racional e irracional de la ciencia y la tecnología. –Promover la creación y ocupación de espacios para las diversas manifestaciones culturales de la comunidad. –Incorporar el juego, el canto, el baile, entre otros al proceso educativo orientado a la socialización, la colectividad, la creatividad y la expresión para eliminar la competencia y el egocentrismo. Estas tres líneas reflejan una concepción diferente de cultura como parte integral de la formación humana y un empeño en superar la visión estrecha que prevalece en los programas

oficiales, en los que el desarrollo cultural se reduce a organizar un bailable para el Día de las madres.

- Esta línea parece ser una de las más importantes pues integra 31 puntos para los posibles trabajos a desempeñar, los maestros michoacanos en sus debates y planteamientos señalan reiteradamente que un problema nodal del magisterio en su conjunto y de las escuelas es el despojo cultural brutal al que han sido sometidos, a la par de la población, particularmente desde los años ochentas. Al respecto apunta Manuel Pérez Rocha:

Además de los perjuicios económicos, sociales, materiales y medioambientales que ha generado el neoliberalismo, a su cuenta debe cargarse también el empobrecimiento de nuestro horizonte de pensamiento y de la generalización de una visión superficial y falsa de los retos educativos y culturales de nuestro tiempo.<sup>212</sup>

Por ello insisten en reforzar su reconstrucción desde múltiples posibilidades y aproximaciones. Aspiran a que el maestro, los estudiantes, sus padres, la escuela y la comunidad puedan reconocer “los desarrollos culturales de los pueblos del mundo y de los pueblos de México para dimensionar la gran riqueza cultural que la humanidad ha generado a lo largo de su existencia y de la cual somos portadores”. De nuevo un reto muy justo y necesario, pero complejo de alcanzar.

En los salones de clase los maestros han elaborado con sencillas cartulinas de colores un cuadro donde recogen y plasman las diferentes dimensiones y las áreas y los ejes temáticos que deben abordar sistemáticamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal vez como recordatorio permanente, tal vez como un recurso didáctico de apoyo. Presentamos dos de los cuadros-esquemas que tomamos en una de las aulas de la escuela de Chamacuero:

---

<sup>212</sup> Manuel Pérez Rocha, “Crítica y Autocrítica de la Educación”, en César Navarro coord., *Reforma sin futuro*; UPN, México, 2017.

Figura 2. Áreas y ejes temáticos

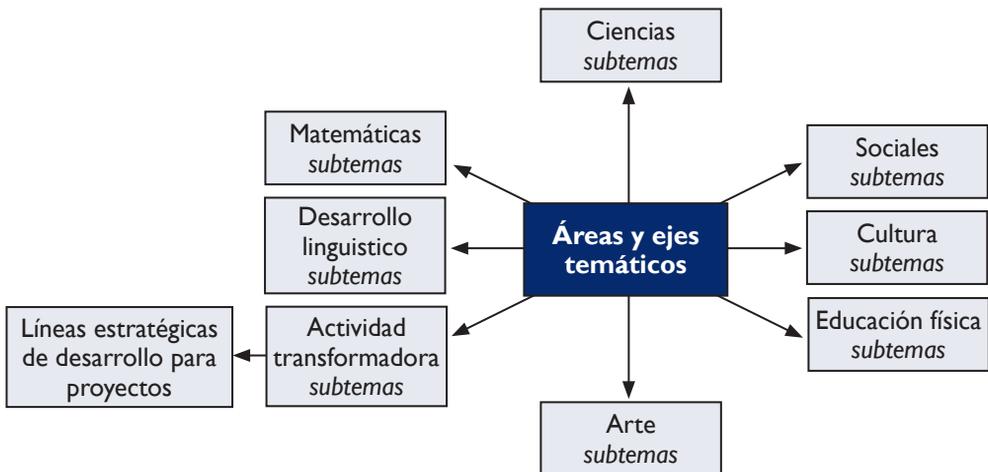
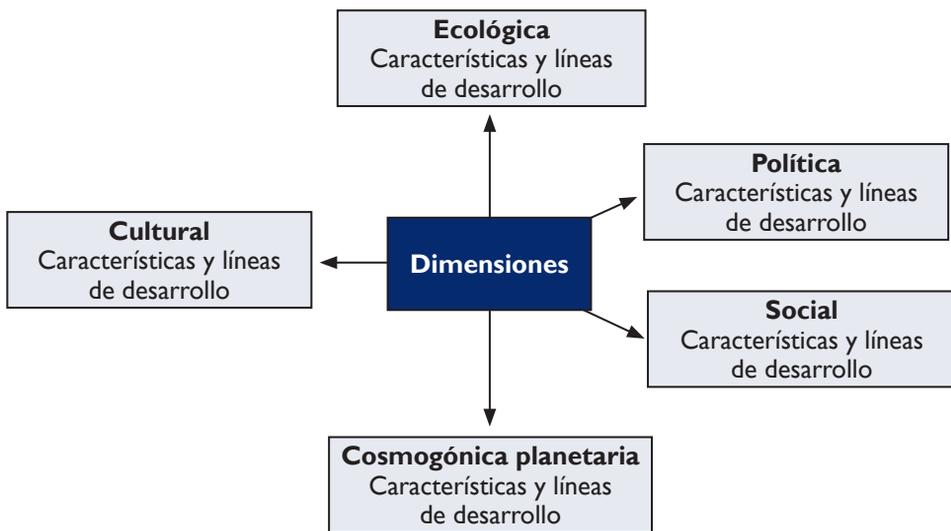


Figura 3. Dimensiones



En el punto VI presentan el Nuevo Modelo Pedagógico,<sup>213</sup> que definen como

la puesta en práctica de nuestro diseño curricular en el espacio escuela-comunidad con redes de producción basadas en el trabajo humanizado, en la asamblea áulica, escolar y comunitaria, como elemento central para ir prefigurando la nueva patria y la agenda nacional en al cual se participa, la puesta en práctica de las redes de producción artística [...] para el logro de una actitud transformadora que tiene como base un desarrollo neuronal pleno, un desarrollo lingüístico, razonamiento crítico que permita la transformación de la realidad.

El PDECEM propone que en el ámbito de la escuela, considerado como el espacio de transformación, se trabajen como elementos para el cambio, las relaciones escuela-trabajo y teoría-práctica, y la integración de la escuela a la comunidad con la formación de habilidades intelectuales y desarrollo de valores sociales, culturales y científicos.

Como señalamos anteriormente la primera pieza central del cambio es el maestro: “En lo que respecta a la *transformación del educador en educador popular*, debe integrar tareas de formación, capacitación, investigación e innovación encaminadas a la reeducación del educador partiendo de reconocernos como educadores-trabajadores-pueblo”. La segunda pieza nodal es la “*organización*

<sup>213</sup> Modelo pedagógico se define frecuentemente como “una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en cualquier institución educativa” y también como “una construcción mental mediante la cual se organiza, reglamenta y normativiza el proceso educativo, define que se debe enseñar, a quienes, con que procedimientos, en que horas, con cuál reglamento disciplinario, a los efectos de “moldear” ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Estos modelos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideas que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes científicos y filosóficos en cada sociedad históricamente determinada”. Ver Aguilar Vargas, Carreño Cardozo, et al. Rediseño curricular por ciclos; Edit. Magisterio, Bogotá, 2012. En múltiples clasificaciones o catálogos de los diferentes modelos pedagógicos aparece siempre el denominado modelo social, o modelo social participativo, modelo crítico social y también social cognitivo.

*de la comunidad*”, para la cual se deben superar los elementos que rompen la “separación de la escuela con la vida”, para poder desplegar de manera colectiva las líneas estratégicas que permitan prefigurar la nueva sociedad. Aquí, como en puntos anteriores y en otros documentos, se hace mención a que su propuesta es la de un programa educativo democrático-popular y que los maestros en realidad deben constituirse en educadores populares, esta noción se inscribe entonces en la línea tradicional desarrollada en América Latina y que ha constituido todo un paradigma. Vale la pena, por lo tanto detenerse y abrir un paréntesis dentro del propio documento para ampliar la noción de educación popular que atraviesa por este y otros textos y que puebla el lenguaje y pensamiento de los docentes michoacanos.

Adriana Puiggrós<sup>214</sup> hace en varios libros un recorrido histórico-analítico de la educación popular en Latinoamérica, una síntesis apretada de sus reflexiones nos permite dimensionar la importancia que tiene esta experiencia. Plantea que siempre existieron experiencias de educación popular y planteamientos pedagógicos alternativos y cuestionadores, aún en época de la colonia. La mayoría ha estado vinculada a ciertas propuestas políticas (anarquistas, izquierdas, movimientos sociales) pero todas contenían el germen pedagógico de que la educación contribuye a la transformación social. Ha sido parte de una lucha permanente en contra de la visión dominante oficial de la educación: positivista, conductista, desarrollista y ahora neoliberal. Señala tres raíces o tendencias que la animan: la primera con Anibal Ponce el conocido autor argentino de *Educación y lucha de clases*, aunque aún cruzado por el positivismo imperante; la segunda vinculada a la III Internacional y el modelo clásico socialista encabezada por Julio Antonio Mella y Farabundo

---

<sup>214</sup> Ha publicado varios textos al respecto: *La educación popular en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1984; “Discusiones y tendencias de la Educación Popular”, *Revista Nueva Antropología*, vol. VI, núm. 21, junio, 1983; *La fábrica del conocimiento: relación educación trabajo*, Buenos Aires, 2004; *De Simón Rodríguez a Paulo Freire educación para la integración iberoamericana*, Colihue, Bs As., 2015.

Martí y el movimiento argentino de reforma universitaria que dio lugar a la fundación de importantes universidades populares,<sup>215</sup> la tercera raíz con José Carlos Mariátegui y la fundación de un marxismo propio latinoamericano. En este periodo destaca la experiencia única de la escuela Warisata en el altiplano de Bolivia que combina con el *ayllu* inca los principios sociales de la escuela-trabajo-taller, educación politécnica-científica, integral y política.<sup>216</sup> A partir de los años sesentas la educación popular se irá identificando con los planteamientos centrales de Freire y la Teología de la Liberación, y ampliará también sus marcos de acción y reflexión a través del trabajo de educación realizado por los propios movimientos sociales. Para seguir el paso al desarrollo de la educación popular, señala Puiggrós

es necesario analizar meticulosamente los gérmenes de los discursos pedagógicos transformadores que producen las clases y grupos oprimidos dentro y fuera de las instituciones educativas”. Por otra parte “El educador popular y el político se encuentran en el mismo terreno, es decir, la realidad compleja de la sociedad y el saber popular, terreno constituido por el conocimiento que tienen las masas de las contradicciones por ellas vividas y éste, por confuso que sea, será el elemento alternativo para lograr un consenso activo y la concreción de una propuesta.

Una definición general de educación popular sería:

Una concepción político pedagógica que está éticamente enraizada en el pensamiento y en los valores emancipadores, proclama que la participación y el diálogo son el camino para la generación de un conocimiento válido y para

<sup>215</sup> Hoy día la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, se proclama heredera y continuadora de esa corriente y mantiene un seminario permanente de educación popular para el cual ha publicado varios cuadernos donde recopila interesantes materiales de Claudia Korol, Esther Pérez, Fernando Martínez, Frei Betto, entre otros.

<sup>216</sup> Señala Puiggrós que incluso el general Cárdenas la conoció y apoyó.

la constitución de sujetos liberados de las diversas formas ancestrales de dominación y enajenación, y por lo tanto el camino hacia un mundo más justo, libre y humano.<sup>217</sup>

Los *principios* que sustentan el modelo plantean que la educación será:

1.- el medio fundamental para la integración de las culturas nacionales y el desarrollo de sus tradiciones universales, democráticas y emancipadoras; 2.- una garantía para sostener la soberanía nacional y el bienestar del pueblo; 3.- un factor determinante para la formación armónica y plena de las facultades del ser humano [...] individuos con un profundo amor a la patria y un arraigado sentido de solidaridad social. Específicamente el Sistema Educativo Estatal “orientará su actividad hacia la formación de un ciudadano michoacano orgulloso y comprometido con el desarrollo de su estado, país y del mundo; consecuente con los valores democráticos y manifestaciones culturales de los pueblos; abierto a los cambios dirigidos a lograr una vida justa y plena; [...] con capacidad para decidir de forma autónoma, tomando en cuenta los intereses individuales y sociales y de responder por las consecuencias de sus actos ante sí mismo, ante su familia y ante la sociedad. Por último este sistema educativo estatal debe garantizar una formación cultural y científica (abordar la ciencia de frontera) de manera que se constituyan masivamente corrientes de primer nivel en todas las ramas del conocimientos y la creación humanas.

No son sencillos los principios a los que aspiran los maestros michoacanos, sin embargo se colocan en la perspectiva de avanzar en primer lugar a recuperar y restaurar a los procesos educativos las capacidades y valores secuestrados por la educación neoliberal.

Principios que se completan con los enunciados muchas veces en sus otros documentos: la educación será obligatoria, gratuita,

---

<sup>217</sup> Martha Alejandra Delgado, Maria Isabel Romero y José Ramón Vidal compiladores, *¿Qué es la educación popular?*, Editorial Caminos, La Habana, 2008, particularmente interesante los textos y entrevistas de Esther Pérez y Fernando Martínez.

laica, científica, universal, integral, democrática, popular, patriótica, equitativa, pertinente y humanista. Vale la pena subrayar lo que entienden por una educación humanista: “Restituyente del derecho a pensar en libertad. Garante del desarrollo de las dimensiones personales y colectivas del sujeto: el ser, el hacer, el pensar, el decir, el sentir, hacia la plena dignificación de la condición humana”.

Los tres grandes planos de transformación se realizan a través de:

1. *Relación teoría-práctica*, se parte de la convicción de que la mejor validación del conocimiento parte de su relación con la realidad, con una práctica determinada, “la relación teoría-práctica implica vivir, experimentar, reflexionar, sistematizar, lo que pensamos y hacemos, el cómo nos organizamos, la relación entre las actitudes y los valores”. Ponen varios ejemplos, entre ellos que si se quiere educar para la democracia no basta con revisar los conceptos y las luchas históricas por conquistarla, hace falta vivirla en la escuela, construir una escuela con ambiente participativo, democrático y respetuoso; educar para la colectividad debe implicar construir en la escuela un proceso para la comunicación dialógica, la creatividad, la justicia y la reconstrucción de la esperanza. “la sistematización de estas experiencias que nos permitan ir construyendo y reconstruyendo en una relación dialéctica, tanto la teoría, como la práctica”.

Con la relación teoría-práctica, se integran el pensamiento, los conocimientos con la planeación y la realización de actividades educativas, se sistematizan las experiencias, se problematiza, se puede dar un primer nivel de conceptualización que permita mejorar los procesos mismos de experiencia y enriquecimiento teórico, entre otros. La relación permanente de teoría y práctica, afirman les permitirá “acercar lo más posible la utopía a la realidad”.

2. *Relación escuela-trabajo*, el trabajo como principio educativo se vuelve eje central de este nuevo proyecto, “para la cons-

trucción de nuevas relaciones sociales” ajenas a la cadena de explotación capital-trabajo, como ya han señalado en los otros documentos. “El hombre se vuelve creativo y creador a través del trabajo entendido como la producción material y espiritual de la existencia. La transformación de la naturaleza a través del trabajo no está apartada de la transformación del hombre mismo”.

3. *Vinculación con la comunidad*, aclaran que más que una vinculación, los educadores populares deben lograr ser parte integrante de la misma, “vivir su cultura y su pensamiento”, participar en sus procesos organizativos. Esta orientación dejaría de cobrar sentido pues al realizarla, “el educador y la escuela son la comunidad misma”.

Para establecer los fundamentos del PDECEM, apuntan a un conjunto de libertadores de México y América Latina, así como a pensadores significativos como son Mariátegui, Freire, Makarenko, Pistrak, Amílcar Cabral, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, entre otros. Así como la incorporación de experiencias que ya hemos apuntado como las de los Caracoles del EZLN, el MST y sus escuelas, entre otros. Como fundamento señalan las diferentes pedagogías que asumen para sustentar su concepción y prácticas: ternura, liberación, cultura, trabajo y movimientos sociales; que ya hemos analizado previamente pues las definieron en el PTED. Finalmente el programa aterriza en presentar brevemente la *Caracterización de las Disciplinas del conocimiento y su estudio*:

- *Desarrollo Lingüístico Integral*: planteada oficialmente para desarrollar en los estudiantes, maestros y comunidad “el uso de la palabra propia y común para la libre expresión de las ideas y para comunicarse en forma oral, escrita, corporal y gráfica. Para entender la realidad verbalizarla e idear propuestas”.

- *Matemáticas*: se debe desarrollar el razonamiento lógico-matemático, principalmente, “dotar de herramientas para realizar la investigación científica y usar los números, gráficos, tablas y demás instrumentos matemáticos como un lenguaje para expresar la realidad”.
- *Ciencias*: se debe abordar la enseñanza de las ciencias al reflexionar que, si bien la educación popular, integral y científica debe prestar atención al sentido común y centros de interés de trabajadores y pueblos, también es claro que en estos “saberes previos” debemos saber distinguir las influencias alienantes del régimen y los sesgos analfabetizantes de los perfiles culturales y los sentidos transformadores. Se trata en todo caso de poder compaginar el rescate de las conciencias personales y colectivas de las comunidades con los elementos científicos integrales que explican los fenómenos de la realidad compleja del mundo.<sup>218</sup>
- *Sociedad*: la construcción del conocimiento en esta área tiene como objetivo no sólo razones del orden cognitivo, como acrecentar el acervo de conocimientos, sino también de orden ideológico-político, dado el papel nodal que juega la enseñanza de la historia “sobre todo la historia patria -señalan- en el desarrollo de principios. Considerar el desarrollo histórico de la humanidad para construir conclusiones políticas acertadas para actuar responsablemente”.

<sup>218</sup> Creemos que el punto expresado de esta manera implica el reconocimiento de que hay que buscar un equilibrio en la recuperación de los saberes comunitarios o populares, porque a veces ciertas creencias tanto religiosas, como a científicas, o prejuicios de género e influencias políticas, también forman parte de las concepciones populares con arraigo profundo, es importante este señalamiento porque a veces se idealiza el proceso de concebir que toda concepción popular es correcta. Al decir que la escuela será laica, científica y por la transformación social, están señalando también principios que muchas veces chocan con lo profundo de nuestras comunidades como veremos en las entrevistas. Por citar un ejemplo, en Michoacán hace unos años una comunidad integrada por testigos de jehová, destruyó totalmente una escuela pública.

- *Cultura*: debe proveer la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, “reconociéndose como un ser específicamente humano, racional, crítico y éticamente comprometido. Ser capaz de discernir los valores y los principios y tomar posición”. Potenciar que el sujeto, individual y colectivo se reconozca como un proyecto inacabado pero que busque nuevas significaciones y sea capaz de crear obras que trasciendan su individualidad.
- *Actividad transformadora*: es el espacio donde deben desarrollarse las diferentes actividades productivas colectivas, aplicando los conocimientos adquiridos. “Conocer los recursos que hay en el entorno para aprovecharlos de manera racional y promover la creación de nuevos recursos a partir de la vocación productiva de la región”.
- *Arte*: “es un modo de expresión en todas las actividades esenciales. Es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía y de la ciencia”.

El objetivo general del proceso de formación-participación es:

potenciar en los niños y jóvenes la capacidad de hacer cosas nuevas, no sólo repetir lo que han hecho otras generaciones: sujetos que sean creativos, inventivos y descubridores, además de contribuir en la formación de mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Para construir los contenidos específicos de estos espacios disciplinarios, se plantean en el programa que se ha estado sistematizando las experiencias de DLI y las EI para la conformación de los planes y programas por grado junto con los materiales requeridos para los educadores y educandos. Todo ello concebido no como un material “inamovible y único” sino como apoyo didáctico en permanente enriquecimiento, reformulación y fortalecimiento. Hacen una reflexión crítica al hecho de que muchas veces los materiales de los planes y programas oficiales recogen las propuestas (impuestas)

por organismos internacionales, por corrientes de moda, que no toman en cuenta los contextos específicos y diversos de nuestro país. Por esta misma razón cobra una importancia especial el hecho de que se plantee que es el educador mismo a partir de su conocimiento y experiencia el que se convierta en el hacedor, diríamos, el que participe activamente de esta elaboración “basándose en la transversalidad y la transdisciplinariedad”. Esto implica tener la capacidad de visualizar la conformación de las propuestas como proyectos comunitarios “en sus niveles nacional, estatal, regional, municipal, comunitario, escolar y áulico”.

Rechazan totalmente el sistema de evaluación de opción múltiple estandarizada y homogeneizante que han desarrollado la SEP y el INEE en los últimos años, rechazan la evaluación llamada de resultados. Apuntan a una evaluación integral de los procesos educativos que incluyan a la comunidad escolar y sus condiciones, una evaluación que permita retroalimentar y enriquecer el propio proceso así como las nuevas estrategias a seguir. La autoobservación, la autoevaluación, la reflexión y valoración realizadas en el colectivo son parte fundamental de este proceso.

En el punto *VII Modelo didáctico* se aterriza en el proceso educativo áulico escolar y comunitario como modelo social, pedagógico y educativo en el diario acontecer mediante la relación teoría-práctica, práctica y práctica productiva, escuela-trabajo, todo ello a partir de la elaboración del *plan global, el plan anual y el plan de clase* donde deberán especificar todos estos elementos.

El trabajo de planeación a su vez es concebido como un trabajo colectivo conjunto con los maestros, estudiantes, padres y comunidad. El *Plan Global* o general es de carácter más permanente, se relaciona con las líneas estratégicas de trabajo en las diferentes dimensiones para los procesos de transformación, tienen que establecerse y adaptarse al funcionamiento y organización escolar, hasta la definición y selección de los métodos de enseñanza y los temas a tratar.

### El *Plan Anual*,

es la traducción de la planeación global a un plan de acción limitado a un periodo determinado de tiempo, generalmente el año escolar y debe incluir la previsión de todas las acciones pedagógicas y administrativas, presupuesto y búsqueda de mayores recursos, distribución de tareas, cronograma de clases, proceso de evaluación, planeación de clases y de trabajos colectivos.

La *planeación de las clases* tienen que ver con todo lo relativo específicamente al aula: temas, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación, entre otros

este plan se desdobra desde lo más general que es el plan del curso para el año completo, el plan por semestre o bimestre, hasta el plan por unidades temáticas u otras, para llegar al plan por semana y por día.

Representa un enorme trabajo a realizar colectivamente por los maestros en la escuela. Su primer reto es romper los hábitos de planeación introducidos por la SEP que la han convertido en una actividad burocratizada e individualizada, que no tiene mayor significado y repercusión sobre los procesos docentes. La planeación colectiva exige muchas horas de dedicación y la capacidad de escuchar, debatir y acordar.

Es la primera vez que aparece en los textos revisados el planteamiento sobre la necesidad de la planeación, en sus tres niveles, como una tarea central del maestro entendida como instrumento para aterrizar o concretizar, las propuestas. La importancia que tiene y la dedicación que le ponen a esta actividad, la vimos claramente en las entrevistas realizadas a los maestros de las EI, como se reflejará en el capítulo 4. Por ello pensamos que sería valioso presentar algunos planteamientos en torno a esta actividad educativa. Las definiciones más generales sobre la planeación establecen que ésta se encarga de especificar los fines, objetivos y, metas del proceso educativo o programa para convertirlos en prácticas docentes

específicas, pues permite definir qué hacer y con qué estrategias y recursos. La planeación educativa en la visión institucional, implica la interacción de diferentes dimensiones:

la dimensión social establece la necesidad de tomar en cuenta la sociedad y los cambios que experimenta, la dimensión técnica establece los usos de la tecnología pedagógica disponible y la dimensión política señala que debe atender a los marcos normativos existentes, entre otras.<sup>219</sup>

La planeación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización escolar. Debe abordar los problemas y condiciones del proceso de enseñanza pues un maestro que logra planear correctamente y atender a los diferentes requerimientos, puede hacer la diferencia en el cumplimiento de las metas educativas.<sup>220</sup>

Como punto final los maestros presentan *VIII.- Condiciones Necesarias para la Transformación*. En donde muestran de manera organizada, jerarquizada lo que han señalado en otros documentos y entrevistas, es decir lo que consideran las condiciones necesarias (indispensables) para sostener y consolidar el programa y las acciones concretas que implica:

- *Condiciones formativas*, desarrollar en los educadores populares los conocimientos, capacidades, actitudes, valores y habilidades politécnicas, laborales, pedagógicas, políticas, éticas, culturales, multifacéticas.
- *Condiciones materiales*, lograr un incremento en los presupuestos educativos para la construcción, mantenimiento y equipamiento de la infraestructura educativa, así como de la publicación y distribución de materiales didácticos.

<sup>219</sup> Totalmente diferente la percepción y significado de las dimensiones aquí señaladas en una perspectiva tradicional con las presentadas por los maestros michoacanos. Ver en [dgespe.sep.gob.mx/programas/planeacioneducativa](http://dgespe.sep.gob.mx/programas/planeacioneducativa)

<sup>220</sup> Mario Rueda, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 131, 2011.

- *Condiciones normativas*, mantener la participación democrática de las comunidades y de los educadores en el establecimiento de las leyes, reglamentos y normas que transformen el ejercicio del poder vertical.
- *Condiciones éticas*, construir nuevas relaciones sociales centradas en la defensa de la democracia, la justicia social y la soberanía para desarrollar una conciencia social, dirección colectiva, disciplina, mística revolucionaria, unidad interna y moral revolucionaria.
- *Condiciones políticas*, lograr mantener la participación consciente y mayoritaria en la construcción de los proyectos políticos, sociales, económicos y culturales, desde las bases. Lo cual implica: organización colectiva, formación política, procesos de toma de decisiones colectivos.
- *Condiciones organizativas*,

Fortalecimiento de las estructuras del movimiento. Involucramiento de directivos y equipos técnicos en el proceso de transformación; establecimiento de instrumentos sistemáticos de información y discusión de lo que se produce; formación de colectivos escolares para la reflexión, análisis, discusión, propuesta y toma de decisiones desde la base; apertura de espacios para la participación de educandos y comunidades en la definición de los proyectos educativos y sociales.

Con esta advertencia o aviso condicional, podríamos llamarlo así, cierran el documento, la importancia que reviste consiste precisamente en que podemos percibir que existe una conciencia clara en la sección XVIII de cuáles son las piezas clave que se han construido hasta el momento y que permitieron el avance sustancial de su propuesta, pero también existe claridad en cuanto a que esas mismas condiciones deben sostenerse y profundizarse, como requisito indispensable, tanto para mantener los avances, como para seguir avanzando.

De acuerdo con las percepciones que nos expresaron en las entrevistas nosotros las agrupamos en un primer capítulo como la

construcción de las condiciones político-sindicales y en un segundo capítulo como las condiciones organizativas y político pedagógicas; con el fin de percibir como fue que se avanzó en la concreción de su propuesta poniendo el acento, en un primer momento, en lo que representó el establecimiento de la base material de su despegue y que no es otra más que la conquista de la sección por el movimiento masivo magisterial de bases y, en un segundo momento, el salto cualitativo para la constitución de un sujeto autónomo educativo capaz de proyectar su propuesta alternativa. Esta es la ruta en la cual germinaron las propuestas y se arribó a la formulación más acabada de su programa democrático, popular y transformador.

Nos atreveríamos a señalar que este camino marca un proceso de coherencia sostenido entre las ideas iniciales lanzadas como proclamas políticas y el aterrizaje en una práctica concreta y un programa específico. Como señala reiteradamente Freire:

Alguien puede intelectualmente pensar que está asumiendo una postura dialéctica y, sin embargo, ser muy poco dialéctico en su práctica. Es increíble ver como en nombre de la dialéctica mucha gente se queda en un idealismo prehegeliano. Se dicen dialécticos, pero se comportan idealistamente. Por eso yo insisto tanto en esa virtud, para mi capital, que es la de la coherencia, esa búsqueda permanente por disminuir la distancia entre el decir y el hacer. Yo pondría esta cuestión así: primero debe haber una claridad del educador con relación a su opción política. En segundo lugar e inmediatamente, debe haber una búsqueda de coherencia entre la expresión de esa opción política y la práctica que el educador pretende encarnar, materializar, para viabilizar esta opción.<sup>221</sup>

Sin que ello implique que no existieron en este camino, problemas, encontronazos, retrocesos, o consolidaciones, alegrías y avances al mismo tiempo, no es un proceso ideal, lineal, desprovisto de las condiciones concretas en que ha tenido que realizarse.

<sup>221</sup> Entrevista realizada por Rosa María Torres a Paulo Freire en *¿Qué es la Educación Popular?*, op. cit.



#### CAPÍTULO 4

#### LA UTOPIÍA ASENTADA... CREADA... EN MARCHA...

#### COSECHANDO LOS PRIMEROS FRUTOS:

#### FUNDACIÓN Y SOSTENIMIENTO DE LAS ESCUELAS

#### INTEGRALES: EN LAS VOCES DE SUS PROTAGONISTAS

*Si al leer este texto alguien me preguntara, con irónica sonrisa, si creo que para cambiar a Brasil basta con entregarse al cansancio de afirmar una y otra vez que el cambio es posible y que los seres humanos no somos meros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar implica saber que es posible hacerlo. Lo que no es posible, sin embargo es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopía, o sin proyecto.*

Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*

## EL ARRANQUE: “QUEMANDO LAS NAVES”: CONVOCATORIA Y CONSTRUCCIÓN DE LAS ESCUELAS INTEGRALES

*“Mi vida cambió totalmente desde que pude estar en la escuela  
y meterme en sus actividades y participar en los proyectos,  
entonces entendí por qué mi vida tenía que cambiar”*

Carolina, madre de Chamacuero

Cuando uno llega a la comunidad rural de Chamacuero enclavada en la región de Puruándiro, llama mucho la atención que al pie de la entrada misma se levanta una especie de arco que te recibe: “Bienvenido a la comunidad integral de Chamacuero”. Cualquiera se debe preguntar ¿porque integral?, ¿qué es una comunidad integral? En realidad Chamacuero a primera vista es una muy pequeña población como tantas otras diseminadas a lo largo de la geografía del abandono y la carencia de nuestro país, con sus casas, traspacios y veredas que van trepando como pueden el cerro que las sostiene. Sin embargo, cuando uno se sienta a platicar con las madres de los niños de la escuela percibe claramente que hay una gran diferencia, ellas han decidido entender y actuar para cambiar las cosas. Ellas son parte ya de la escuela que adjetivó a la comunidad toda.

Chamacuero,<sup>222</sup> es también una de las ocho primeras EI que se abrieron en 2003. Cumpliendo con la convocatoria emitida por la sección XVIII. Los maestros que llegaron allí a una pequeña escuela con el nombre de Justo Sierra, se encontraron de entrada con un pueblo muy cerrado y hasta arisco, dominado totalmente por un cura iracundo y podríamos decir que fanático, que tronaba desde el púlpito y ordenaba el quehacer diario, controlando la vida de todo su rebaño literalmente, además exigía muy puntualmente el pago del diezmo, como en épocas de la colonia. Las mujeres tenían

---

<sup>222</sup> Prácticamente todas las EI se conocen entre los maestros y en la sección misma por el nombre de la comunidad donde están asentadas.

prácticamente prohibido salir de sus casas y si lo hacían tenían que caminar por las calles cubiertas y arropadas bajo sus rebozos. La batalla fue sigilosa, cautelosa pero firme e inteligente, ya que es muy complicado enfrentar una autoridad religiosa de esa capacidad de dominio ideológico. Primero fue detectar correctamente los problemas que afectaban el posible desarrollo de la comunidad, como la grave escasez de agua y llamar a buscar colectivamente soluciones, como construir techos recolectores de lluvia. Poco a poco mediante acciones concretas fueron abriendo la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela. Una exitosa acción desde el inicio fue lograr convencer a las madres de familia que debían integrarse y responsabilizarse del comedor, ese primer espacio de trabajo colectivo, de planificación, de pensar y conseguir los recursos necesarios, de sopesar los problemas alimenticios, todo para mejorar la situación de sus niños abrió las puertas de la participación y organización de todos los otros talleres, el de panadería, el textil, el huerto, pequeños espacios donde se platica de todo y de nada, donde el colectivo y la participación abren el camino de la transformación. Hoy día es una comunidad alegre, las madres y los niños pasan horas y horas en la escuela en actividades y talleres de todo tipo, los maestros<sup>223</sup> nos dicen riendo que, a veces, no encuentran que hacer para cerrar ya tarde la escuela, muchas de las madres se asombran de su propio cambio y como rompieron su encierro, porque incluso han recorrido el estado y algunas han ido hasta al Distrito Federal a participar en reuniones, congresos educativos y dar pláticas sobre su experiencia de como la escuela entró el mundo en la comunidad.

Chamacuero se ha convertido un poco en la experiencia emblemática de las EI, sus maestros han producido muchos textos, pláticas, reflexiones y talleres para explicar cómo trabajaron y participan activamente en muchas reuniones del conjunto de las EI. Pero no todas las comunidades son iguales, tienen problemas diferentes aunque su perfil constitutivo sea el mismo, algunas están cerca de las

---

<sup>223</sup> Referencias y textos de las entrevistas a los maestros Fer, Bety, Ale, Paty y Alan.

costas, otras allá arriba de las sierras, algunas en zonas más fértiles o bosques, otras en zonas de producción artesanal tradicional, algunas están incluso enclavadas en los centros de las bandas de tráfico y violencia organizada, otras en barrios marginales de las ciudades. Tampoco los grupos de docentes que las encabezan son iguales, no todos los maestros tienen la misma actitud y comprensión del proyecto, la misma disposición y posibilidades reales, no todos logran la misma fuerza organizativa y la unidad del colectivo. Todas las EI han tenido que batallar mucho hasta encontrar los elementos que les permiten acercarse e integrar la escuela y la comunidad. En el otro extremo existen experiencias que también son significativas del reto y complejidad que ha significado establecer las EI. Está la vivencia de los maestros<sup>224</sup> que trabajaron en el poblado de Caracha en la escuela Benito Juárez de la región de Uruapan, también una de las primeras ocho, un poblado aparentemente igual, dibujado en la pobreza rural, aunque algo menos que Chamacuero, integrado mayormente por familias campesinas. Pero con un factor de control y dominio diferente, aunque operando sobre las mismas bases, esta vez a través del cacique local que controlaba la función política del presidente municipal y del consejo ejidal, todos priistas:

Era una comunidad que en realidad estaba dividida y por eso los controlaban. Los campesinos que habían recibido las tierras en el reparto agrario se confrontaban con los nuevos propietarios de la vieja hacienda que la habían transformado en un balneario y contrataban a los muchachos jóvenes alejándolos del trabajo agrícola. Los maestros de la telesecundaria que eran todos oficialistas y apoyaban a los escasos charros de la región, al ver que avanzábamos vieron peligrar su futuro y rápido empezaron a hacer una fuerte propaganda contra la escuela integral, diciendo que los maestros integrales eran inmorales y rojillos. El consejo ejidal al ver que apoyados por los padres de familia teníamos un muy buen rendimiento de los árboles frutales en la parcela escolar,

---

<sup>224</sup> Testimonio del maestro Imer, actualmente coordinador de educación de la región de Uruapan.

empezaron a pelear las ganancias y aunque estas se repartían con los propios padres y nuestra parte se invertía toda en la escuela, decidieron quitársela a la escuela, amparados por las reformas al artículo 27 que hizo Salinas de Gortari y metieron el pleito. Entre todos empezaron a acusarnos de mil cosas falsas. Algunos maestros se decepcionaron, otros no entendían cuál era la raíz del problema. Muchos padres de familia viendo que sus hijos de verdad que estaban progresando nos defendían, pero la comunidad comenzó a dividirse muy fuerte y ese no es el objetivo de las EI, al contrario la escuela no podía ser el eje de las peleas.

Después de 8 años de trabajo duro, una mañana los maestros se encontraron con que la escuela estaba “clausurada” con policías municipales cerrándoles el paso. Las autoridades confabuladas finalmente se decidieron por un “golpe de estado” violento,<sup>225</sup> los maestros en una reunión que tuvieron optaron por no confrontar más y la EI como proyecto se terminó, aunque otros maestros llegaron pero la propuesta ya no se retomó.

Froilan, uno de los maestros que encabezó la fundación de la EI en Arteaga, recuerda aquellos momentos iniciales que una vez que lograron culminar todas las etapas de formación y selección, asumieron la responsabilidad de echar a andar el proyecto, de pasar de imaginar y pensar, a hacer y construir,

pues no quedó mas remedio que ser radicales y “quemar las naves” como dijimos en ese momento. Se trataba de eliminar todo lo que sabíamos que constituía la escuela que no queríamos, las prácticas y también todos los materiales que marcaban esas prácticas: los libros de texto, las guías, todo aquello que llegaba de la SEP y nos enmarcaba para conducirnos de una cierta manera.

---

<sup>225</sup> El maestro Imer aún guarda cuidadosamente todo el expediente, con las diversas actas que levantaron en torno a la situación, sobre todo las del municipio y del comité ejidal en las que prácticamente no figuran firmas de los padres de familia, puesto que el argumento central que planteaban era la inconformidad de los mismos. Sin embargo, dice que ellos decidieron finalmente retirarse a pesar del apoyo de muchos de los padres de familia, para no enfrentar aún más a la comunidad.

Teníamos que ser muy estrictos en eso, teníamos que romper con todo aquello para poder construir algo nuevo, sino iba a salir todo parchado. Ya habíamos revisado los libros de texto, los revisamos con empeño, porque en todas partes veíamos toda esa ideología del estado que los impregna, las preguntas eran angustiantes: ¿cómo le vamos a hacer?, ¿cómo vamos a dejar todo y luego?... pues sencillamente teníamos que generar nuestro nuevo currículum, nuestros nuevos materiales. Entre todos teníamos que investigar a fondo. Empezamos formulando un problema social y a partir de allí desarrollábamos las diferentes materias, deducíamos las nociones de matemáticas, geografía, historia. Pero si no hubiéramos “quemado las naves”, pues en realidad no hubiéramos avanzado en nuestra propia transformación y en la de las escuelas.

Actualmente existen en el estado 53 EI que se han establecido a lo largo de varios años de acuerdo a sus posibilidades.<sup>226</sup> Precisa el profesor Mario García: “Trabajamos con el PDECM poco más de 1 600 jardines de niños, alrededor de 1 000 primarias y en torno a 50 secundarias. Esto conforma el universo de las escuelas públicas renovadas”.

Como se ha señalado anteriormente, los maestros michoacanos establecieron dos rutas paralelas las EI y las Escuelas Parciales incluidas en las Escuelas Públicas Renovadas (EPR) ambas implican cambios importantes en los procesos de enseñanza:

porque no solamente son las EI, también está el programa de más arraigo y de más tiempo aquí en la Sección, que es el del “Desarrollo Lingüístico Integral”, que opera desde el 94 a la fecha, que viene abriendo brecha en esto de las transformaciones educativas necesarias entre los maestros y se aplica prácticamente en todas las escuelas democráticas. Y está también la “Red de Escuelas Públicas Renovadas” (REPR o las EPR) que esta integrada por muchas de las escuelas que no se lanzan a formar las EI, es cuando una escuela o un colectivo no logra ponerse de acuerdo y aventarse el paquete de la transformación total, nosotros empezamos por aquí: se les propone, por ejemplo, que se erradique el consumo de comida chatarra, que ese sea un objetivo de la escuela, o algún

---

<sup>226</sup> Ver en el anexo C la tabla de las EI, su ubicación y composición.

tema social importante que puedan trabajar transversalmente, o que se emprenda un proyecto productivo o con los talleres en paralelo. Algunas escuelas van adoptando varios de estos elementos y van trabajando parcialmente, podríamos decir que retoman alguno de los procesos que caracterizan a las EI. Sin embargo, las asambleas escolares las llevan todas las escuelas democráticas, para nosotros son muy importantes porque representan y constituyen la esencia de la escuela democrática como una práctica real.<sup>227</sup>

Las EPR se han desarrollado con mucho mayor facilidad que las EI, abarcan algo más que 80% de las escuelas del estado, éstas casi todas centralmente llevan adelante el Programa de Lingüística que ya cuenta con todos los materiales programas, formación, incluso libros de texto que la propia sección 18 ha publicado con sus recursos y que abarcan todos los años de primaria y secundaria; que tienen una amplia distribución en las escuelas.

La maestra Irma de la EI de Maravatío, recuerda que la necesidad de contar con un proyecto propio de lecto-escritura se hizo patente desde 1992 para enfrentar la reforma que cambió todos los planes y programas:

quitando prácticamente el método de lecto-escritura, de hecho, reitera, la SEP ya no da ningún método para la lecto-escritura. En aquel momento nos reunimos un número grande de maestros, unos 100, y todos fuimos exponiendo el método de lectura que conocíamos y utilizábamos, Minerva expuso el de Mijares, otros el ecléctico, otros el de Probal, y algunos otros diferentes, lo discutimos y analizamos y volvíamos al debate hasta que logramos conjuntar un método, así todos iniciaríamos el primer año con un método unificado y que sentíamos nuestro, en realidad lo logramos finalmente hasta el tercer año de trabajo y fue entonces cuando se sacaron los primeros libros que se llamaron “vamos a leer”, los primeros ejemplares los hicimos nosotros mismos en el mimeógrafo.

---

<sup>227</sup> Entrevista a la maestra Emma, responsable de la subcomisión de organización en la comisión de educación, realizada en 2015.

## La primera convocatoria para las EI

Permanece en la memoria como algo imborrable aquel primer cartel que sacó la sección: la primera convocatoria para iniciar la conformación de las EI, que en aquel momento aún se llamaron Escuela Experimental Integral. Aquellos que acudieron recuerdan que era muy colorido, un arcoíris de fondo y con globos color de rosa, donde en cada globo venían las características, los principios, objetivos, todo el proyecto de las nuevas escuelas. Debajo del arcoíris y los globos venían dibujos de las diversas actividades que se realizarían con los niños. Es un cartel histórico en todos sentidos.<sup>228</sup>

Nosotras nos incorporamos en el 89, saliendo de la normal, recuerda la maestra Cheli, con todo ese entusiasmo y esa juventud nos aventamos contra Jonguitud y luego contra Elba Esther, llenos de ese calorcito que te da la rebeldía. Cuando empecé como maestra los grupos aquí eran de 60 niños, escaseaban los maestros, en la región había mucha hambre muchas mujeres solas con los niños por todas partes, mucho abandono porque todos los hombres emigraban a los EU. Tuvimos la gran suerte en aquellas jornadas de estar cerca de grandes maestros, aprendimos mucho en las movilizaciones, en las asambleas. Y el movimiento siguió, ya no se paró hasta ahora.<sup>229</sup>

Un momento que recuerda de aquellos turbulentos años fue cuando “dentro del proyecto de Educación y Cultura surge la idea de la creación de escuelas normales por la propia sección para incidir en la formación de los maestros desde el principio”. No recuerda exactamente si se abrieron seis o siete normales populares, en Apatzigan,

---

<sup>228</sup> Ver el cartel en el anexo B. Los dibujos los realizó el maestro Santiago Esteban Sánchez Quiroz.

<sup>229</sup> La maestra Cheli es fundadora de la EI de Zacapu y se mantiene con el mismo espíritu de seguir adelante en el proyecto, muchos de los maestros de esta escuela son nuevos. También se entrevistó a la profesora María Dolores o Lolita. La escuela Ricardo Flores Magón tiene los tres niveles de educación básica y fue construida por los maestros, padres de familia y alumnos.

Arteaga, Zacapu, Cherán, Maravatio, Zamora, solamente se logró trabajar un periodo porque las autoridades confrontaron mucho esta actividad y nunca aceptaron las normales, por lo tanto no se reconocieron esos estudios. Así comprobaron que el terreno de las normales está absolutamente controlado. Al regresar a sus aulas:

comenzó nuevamente la inquietud de que no estábamos logrando cambiar las cosas, que todos seguíamos presos de los controles e imposiciones de toda la burocracia. Por eso en cuanto vimos aquella convocatoria tan especial y supimos del proceso de las Escuelas Experimentales, y de la Red de Escuelas Renovadas nos integramos de lleno. Y pues nuevamente asumimos la osadía de lanzarnos y comenzar aquí en Zacapu el proyecto. No teníamos nada, ni escuela, ni alumnos, pero éramos 11 profesores muy decididos. Se rentó una casa y nos fuimos a recorrer las escuelas solicitando niños, Esto lo aprovecharon muy bien porque de todas las escuelas nos mandaron a sus niños problemáticos, con problemas de aprendizaje pero sobre todo de conducta, se deshicieron de ellos como quién dice. Esto ha sido permanente, pero hemos aceptado ese reto para apoyar a estos niños y a sus padres, que en realidad son los más excluidos, de los excluidos de por sí.<sup>230</sup>

Las escuelas empiezan a funcionar el primero de septiembre del 2003, pero para seleccionar las escuelas que iniciarían el proyecto fue toda una discusión muy amplia, incluso para la conformación de la convocatoria se aventaron dos años [señala el maestro Mario García] porque ya la convocatoria debía perfilar las características principales. Cada punto se puso a debate en la comisión bipartita con la SEP, con su teórico, Juan Manuel Gutiérrez Vázquez<sup>231</sup> que

---

<sup>230</sup> Esto es algo muy generalizado en las EI, reciben a los estudiantes “problemáticos” y también a los que se encuentran en los niveles mayores de pobreza. Constituye un gran reto para los maestros.

<sup>231</sup> Estas discusiones sucedieron en el marco del Gobierno de Lázaro Cárdenas. Por el sindicato participaron los profesores Sergio, secretario general de la sección; Mirabel e Hipólito de la comisión de educación, centralmente. Gutiérrez Vázquez, en aquel entonces profesor del CREFAL, participó en muchos programas educativos del estado. Reconocido educador, formado en ciencias naturales, en 1968 ya era director de la Escuela de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional y

precisamente su esposa era española y traía todo un rollo de la UNESCO.<sup>232</sup> Entonces la discusión fue grandísima y muy sustancial. Muchas de las reflexiones giraron en torno a los principios, por eso la convocatoria tiene ese gran valor fundacional. Estas discusiones y los documentos se bajaban constantemente a los maestros a través de la sección, así todos íbamos participando.

La profesora Mirabel, en aquel entonces responsable de la Comisión de Educación, precisa:

la emisión de la convocatoria fue decisiva, por eso todos nos recordamos tanto de aquel cartel de los globitos, fue emblemático, fue el gran paso definitorio. La discusión se había prolongado por todo un año, vueltas y vueltas, como dice la canción siempre nos decían que sí, pero no decían cuándo. Así que tomamos la decisión de sacar la convocatoria con la firma del sindicato aunque no estuviera la del secretario de educación, eso los obligó a aceptar el proceso y establecer

una comisión bipartita para resolver todo lo relativo a las EEI. Nosotros ya teníamos muy avanzado el trabajo y no tuvieron más remedio que aceptarlo.<sup>233</sup>

En aquel momento para los maestros representó construir una propuesta de educación totalmente diferente, en sus palabras, fue establecer el paradigma de una educación popular contra el paradigma neoliberal. El segundo momento fue la decisión de cuáles y cuántas

---

asumió una actitud digna universitaria junto al rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Participó en la reforma de planes y programas de los años setentas. Se asentó en Michoacán en los ochentas. Fundó las revistas *Chispa* de ciencias para niños y la *Decisio*. Autor, entre otros, de *Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender* (2004).

<sup>232</sup> Comisión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presidida por Jacques Delors que publicó en 1972 un paradigmático informe denominado “Aprender a aprender”, que generó numerosas reformas en todo el mundo y que ahora son retomadas como si fueran algo novedoso por el “Nuevo Modelo Educativo” presentado por Aurelio Nuño Mayer en el 2017.

<sup>233</sup> El famoso cartel de los globitos, es decir, la convocatoria para la Escuela Experimental Integral puede verse en el anexo A.

escuelas se abrirían con el nuevo programa, porque llegó un número regular de escuelas y muchas solicitudes de maestros en lo individual. La selección final se realizó mediante la participación en un curso bipartito que se llamó Curso para Escuelas Experimentales.

Este curso fue toda una experiencia, todos los que lo hicimos lo recordamos muy bien porque se formó lo que se denominó Grupo de Apoyo al Proyecto Educativo, GAPE y desde entonces nos apodaron los “gapos”, la secretaria de educación propuso a su “crema y nata” de profes, según ellos, mandaron a los del CEDEPROM y del UNEDEPROM, casi que puros charros, y ellos venían con todo el planteamiento de las competencias y los estándares, ahí sí que la discusión se puso rudísima y, lo que tenía que tronar, pues tronó: a los pocos días ellos se retiraron alegando que todo el mundo los cuestionaba y que ellos no estaban de acuerdo con el proyecto y que los maestros no cedían y de ninguna manera aceptaban sus líneas, tuvieron que regresar con la cola entre las patas y aguantarse porque la movilización y fuerza magisterial imponía los acuerdos.<sup>234</sup> Cuando se logra crear la Comisión Bipartita de Escuelas Experimentales significa que se avanzó ya al grado de institucionalizar el acuerdo para su creación, estaba por darse la batalla en torno a sus principios y características. Ahí participó también el maestro Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, que en paz descansa, con él pudimos trabajar muy bien pues era una persona muy abierta, muy

---

<sup>234</sup> Recuerda el profesor Mario García. Añade una reflexión sobre el propio periodo del Gobierno cardenista en el Estado, señalando que

muchos maestros apoyaron la elección de “Lazarito” porque incluso se mencionó mucho el elemento del fraude salinista en el 88 contra su padre, como producto de ello algunos compañeros se incorporaron a la secretaria de educación como el propio Raúl Morón exsecretario de la sección, en aquel momento no había aún tantos problemas con la participación en esas instancias, lo cual, al final, favoreció bastante el reconocimiento del proyecto educativo alternativo.

La maestra Mirabel precisa que fue nombrada responsable de la Comisión de Educación precisamente porque “Lazarito” se comunicó directamente para invitar a los integrantes de la misma a participar en su Gobierno en la Secretaría de Educación, así de la noche a la mañana la comisión se quedó sin “los que llamábamos los intelectuales del magisterio, que se habían dedicado sobre todo a estudiar, nos quedamos los obreros, los de la talacha que estábamos formándonos, y no hubo mas remedio que entrarle y trabajar día y noche”.

comprometida, siempre preocupado porque las ideas funcionaran, pudieran llevarse adelante, fueran adecuadas para las condiciones. En realidad él aportó mucho al trabajo y hay que decirlo así.<sup>235</sup>

Una vez emitida la convocatoria se definió realizar un curso intensivo de dos semanas, se organizó el programa, los materiales, la cantidad de profesores que asistirían de acuerdo con las condiciones de la convocatoria, se trataba sobre todo de construir una visión común del perfil y de las expectativas en torno a las EI.

Cuando se rompe el proceso bipartita de nuevo, recuerda Mirabel, se van los de la secretaría y se me quedó grabada una frase que nos dijo una maestra argentina que estaba dando el taller de evaluación, nos dijo: ¡qué lástima que esto se acabe antes de empezar, tan bonito que pintaba!. Después la recordé cuando leí el libro de Franz Fanon, *Los Condenados de la Tierra*, donde analiza que los colonizadores le dicen a los colonizados, cuando éstos luchan por su independencia: qué lástima que no aprovechen todo lo que nosotros les hemos traído!. Nosotros le dijimos: ¡Sí pues esto todavía no se acaba!, ustedes se van, pero nosotros aquí seguimos y con ustedes o sin ustedes el proceso sigue y seguirá.

Ellos se fueron a los tres días, pero el taller duró las dos semanas. Ahí se marcó la diferencia sustancial, la decisión de crear algo nuevo. Quedó puesta en frente la decisión y la voluntad de hacer algo diferente, de hacer la transformación educativa a partir de ese primer equipo, porque se fueron los asesores pero ninguno de los asesorados. Lo asesorados nos quedamos y, evidentemente surgió la pregunta: ¿y ahora que hacemos?, la respuesta colectiva fue: pues le seguimos y le seguimos mas a fondo, con nuestras propias reglas, nuestros propios textos, nuestras propias visiones. Hay que organizarse más y hagamos lo que tengamos que hacer. Todos los maestros que ahí estaban se quedaron y le entraron a fondo, venían por grupos de diferentes regiones, ya habían discutido y se habían integrado. Eran como unos 100. Muy conscientes de la dificultad que sería abrir estas escuelas nuevas. Muy dispuestos a aceptar el

---

<sup>235</sup> Entrevista a la maestra Mirabel.

reto. Algunos equipos eran de ocho o de trece maestros y hasta quince. Así se conformaron los equipos para abrir las primeras ocho EI”.

La profesora Mirabel señala que la condición final para que los equipos de maestros se quedaran a formar las EI sería que presentaran como resultado del taller un proyecto, una propuesta de qué y cómo sería su escuela. Cada equipo la presentó y sobre esos ocho proyectos iniciales se estableció el análisis y la discusión para hacer un montaje que retomara y permitiera integrar los elementos distintos de las propuestas, aunque en realidad, los proyectos presentaban bastantes elementos en común, sobre todo, los principios y la visión de la escuela democrática, diferían en los cauces y mecanismos para realizarlas.

Para el maestro Mario, que en aquel entonces venía de Arteaga, fue el momento en que lograron establecer las líneas estratégicas del trabajo para las EI, que posteriormente se precisarían en el PDECEM. Después se derivaron los debates sobre las dimensiones pedagógicas y las prácticas docentes. Recuerda que los compañeros de Marvatío, Zacapu y Chamacuero fueron los que se “clavaron de lleno” en este debate. “También se reflejaban en todos los proyectos y en nosotros mismos muchos principios de la propuesta de Ley de Educación y de los resolutivos de tantas asambleas y congresos que habíamos tenido y que nos formaron en todo sentido”, concluye.

A partir de este proceso, las ocho primeras EI que se abrieron, es decir las fundadoras fueron: Arteaga, Apatzingán, Caracha, Chamacuero, Maravatío, San Antonio, Zacapu y Zacapendo. Las EI son producto de varios años de lucha sindical magisterial, de largas jornadas de reunión y análisis. Finalmente de aquellas primeras ocho semillas que construyeron como propuesta los maestros que se embarcaron en un proyecto tan ambicioso como fructífero “La propuesta se ha ido ampliando y construyendo con el paso de los años”. Recogió tanto los elementos plasmados en los documentos que ya se tenían producto de un trabajo colectivo y de grandes asambleas, como del trabajo arduo de este primer equipo de maestros de base

que tradujeron esos principios en una propuesta concreta, a desarrollar directamente en cada escuela, que plasma lo que cada maestro entendía de aquellos principios y como aterrizarlo en la práctica.

Al abrir las escuelas se incorporó a los alumnos y los padres de familia en esta experiencia de construcción. A través de muchas reuniones de las EI todos esos nuevos elementos se han ido incorporando y desarrollando, concluye a su vez la maestra Mirabel, “las escuelas integrales van caminando en una construcción y producción constante desde los propios involucrados”. En estos momentos se encuentran trabajando las EI en una sistematización del proceso alternativo que desarrollan. De las experiencias muy diversas que tuvieron las EI fundadoras, sólo la de Caracha resultó en el cierre de la comunidad, enfrentándose los padres de familia alumnos y maestros a la violencia e infranqueable control político-económico centralmente priista.

Una vez ratificados como los fundadores de alguna de las ocho primeras EI, los maestros se fueron a sus comunidades y tenían como tarea, conseguir el espacio, casa lugar que serviría en el primer momento de escuela, conseguir los alumnos, convencer a los padres de familia y enfrentar las campañas de difamación que les montaron los charros.

En Arteaga recuerdan que los primeros días “salimos a perifonear calle por calle, día tras día, anunciando nuestra buena nueva, por llamarla así, y luego hicimos reuniones y más reuniones convenciendo y explicando a los padres uno por uno”. Los profes de Chamacuero dicen que “cuando empezamos nos dieron tres meses de vida y tenemos ya más de 10 años”.

Varias de las EI iniciales fueron construidas por los propios maestros, otras, las menos, se instalaron en escuelas ya existentes. Las edificaciones que hicieron en largas jornadas de trabajo voluntario les permitieron construir no sólo el espacio material, sino el espacio espiritual colectivo necesario para enfrentar las largas jornadas de resistencia que han tenido, así como la visión ética del compromiso social que los alienta.

La escuela José María Morelos y Pavón es una de las ocho fundadoras del movimiento de las EI. Esta allá arriba, en un cerro donde sopla mucho viento, en uno de los bordes de Maravatío, tiene preescolar, primaria y secundaria. El terreno que la rodea es árido y pedregoso, pero los maestros intentan con todo empeño sostener un invernadero donde siembran algunas verduras para su comedor. En aquel momento tenían 13 profesores<sup>236</sup> y unos 170 alumnos.

La maestra Irma recuerda que se integró de lleno al movimiento cuando la invitaron a dar clases en las llamadas normales del sindicato, lo cual de entrada le llamó la atención pues al momento se preguntó: ¿porque tiene que abrir el sindicato una normal?, la respuesta la encontró ella misma al leer nuevos textos y reflexionar sobre la práctica docente y el papel del maestro:

Era el primer proyecto alternativo, fue la primera vez que yo realmente me di cuenta que si queríamos cambiar el sistema educativo teníamos que meternos de lleno y hacer nosotros las cosas, sobre todo creer en el proyecto alternativo, eso a veces fue lo más difícil porque no todos los compañeros creían que fuera posible. El proyecto se terminó porque el gobierno solamente quiso reconocer a la primera generación de egresados, por la enorme presión que se hizo, pero dijeron que ni uno más. [El siguiente momento fue cuando decidí cambiar de escuela y pasar a una integral.] ¿Porque te vas?, allá ni tienen edificio, ni nada, y se la pasan trabajando las 8 horas y no les dan doble plaza, esas fueron las preguntas de mis compañeros. Pero yo estaba muy a disgusto con las prácticas tradicionales. Me incorporé primero al Programa de Educación y Cultura de la región, me motivó mucho el trabajo que hicimos para hacer los libros y cartillas de lecto-escritura<sup>237</sup> y fui entendiendo y dando respuesta a tantas inquietudes que tenía. Ahí empecé mi verdadera formación, entendí que lo que había estudiado en la normal no se apegaba a la realidad, a las necesidades que la realidad nos imponía, todo era teórico, lecturas y más lecturas, sin un referente

---

<sup>236</sup> La entrevista fue realizada en 2015, la maestra Minerva es una de las fundadoras, la profesora Irma se incorporó también hace tiempo y la mayoría de los otros 11 docentes se han integrado recientemente.

<sup>237</sup> Testimonio recogido en páginas anteriores en detalle.

real a las condiciones concretas de las escuelas. Y también me doy cuenta de que hay que seguir formándose y compartiendo experiencias porque sostener un proyecto alternativo requiere de mucha formación y entrega. Los maestros tenemos que armarnos porque en realidad lo que hace la SEP es desarmarnos para vaciarnos y dejarnos indefensos.

Para reforzar este planteamiento interviene la maestra Minerva<sup>238</sup> quién puntualiza que el debate

no fue nada más con puro rollo. Para el debate, que lo ganamos, tuvimos que prepararnos a fondo para contestar todas y cada uno de los puntos y preguntas de los especialistas de la SEP que nos pusieron delante. Tuvimos que leer y discutir y reflexionar entre nosotros, fue una vorágine de lecturas y análisis. También tuvimos la oportunidad algunos de viajar a Cuba e integrarnos en algunos cursos y eventos para entender cómo se organizaban las escuelas, como lograban fusionar el estudio con el trabajo en los diferentes niveles, nos acercaron a profundizar la lectura de Vigotsky,<sup>239</sup> los compañeros que fueron apoyados por la sección para eso, regresaban cargados de materiales y vivencias. También hubo un intercambio muy intenso con los compañeros del MST, también invitaron a algunos maestros a participar allá en Brasil en sus escuelas, esa fue otra experiencia impactante, en las EI adoptamos el método de la activación y la mística<sup>240</sup> para iniciar clases, profundizamos mucho en los

---

<sup>238</sup> La maestra Minerva es fundadora de la EI, destaca por la profundidad de sus reflexiones, su enorme constancia y empecinamiento en sostener el proyecto contra viento y marea alta.

<sup>239</sup> Lev Semionovich Vigotsky (1896-1935), sicólogo ruso conocido por su teoría de la psicología del desarrollo y de la psicología histórico-cultural apenas divulgadas ampliamente en occidente en los años sesentas. Tempranamente pone el acento en el análisis del lenguaje como el medio indispensable mediante el cual el niño “internaliza” la experiencia y construye el conocimiento. Autor de 180 textos, sus libros más conocidos son *Pensamiento y lenguaje* y *Psicología pedagógica*.

<sup>240</sup> Traducción de la autora del libro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Brasil, Editora Vozes, 2000.

La idea de la mística en el MST –señala Roseli Salet Caldart- evoca dos significados combinados. Mística quiere decir: un sentimiento muy fuerte que une a las personas en torno de objetivos comunes, y que se manifiesta en un “arrepio da alma” [lo traducimos como estremecimiento del alma]

planteamientos de Freire y de Pistrak.<sup>241</sup> Partimos de los temas generadores, la problematización y la planeación. Otros profesores lograron traer referencias de las escuelas zapatistas que iniciaban, en fin quisimos nutrirnos de las experiencias autónomas que sentíamos cercanas.<sup>242</sup> Para lograr nuestros libros de

---

que se tradujo en el llanto incontenible de los caminantes de la Marcha Nacional cuando se encontraron bajo la bandera roja que los llevó hasta Brasilia en aquel 17 de abril de 1997. ¿Qué mantuvo a aquellas personas en la Marcha, bajo lluvias inclementes, llenos de heridas en los pies, exhaustos, sabiendo incluso que aún no marchaban por su propia tierra?, ¿Qué mantuvo al joven Oziel de 17 años durante la masacre de El Dorado dos Carajás a seguir gritando hasta la muerte ¡viva el MST!?, [...] preguntas que no tienen respuesta intelectual [...] pero constituyen un hecho, cuya memoria permite resistir a los caminantes y seguir con la lucha. La mística evoca también la materialización, generalmente simbólica de este sentimiento, proporcionada por cantos, poesía, representaciones, danzas. Recuerdo de los símbolos del MST, sus instrumentos de trabajo y de resistencia, sus consignas, sus fechas claves, su arte [...] La mística es la capacidad de producir significados para las dimensiones de la realidad que están y no presentes y que remiten a las personas a un futuro, a la utopía que aún no es pero que podrá ser [...] Desde el punto de vista de la formación de los miembros del MST la mística representa *la formación de los valores humanos que sustentan la decisión de seguir en la lucha*. Otro aspecto central de la mística se relaciona con la cultura de *lo histórico, o de la memoria del pueblo*, y su necesaria recuperación y sostenimiento.

<sup>241</sup> Moisey Pistrak (1888-1942) pedagogo ruso determinante en el proceso de teorización y construcción del vínculo entre escuela y trabajo, plasmados en su libro *Fundamentos de la escuela para el trabajo* publicado en Brasil en el 2011 con una introducción de Roseli Caldart, fundadora de las escuelas del MST. Pistrak planteó la necesidad de deconstruir la escuela burguesa y sus valores mercantiles e individualizantes, para construir una escuela del futuro, social para la fraternidad y la libertad. Sus otros libros son *La escuela comuna* y *Ensayos sobre la escuela politécnica* traducidos en Brasil y publicados en 2013 y 2015. Ver artículo de Ricardo Vidal, “La pedagogía de Moisey Pistrak en el centenario de la revolución rusa: contribución a una mirada desde la historia y la sociología de la educación”, *História e Cultura, Franca*, vol.6, núm. 1, marzo 2017.

<sup>242</sup> Se refiere a una práctica importante en el MST, como señalamos y que en el programa de las EI activación y mística ha sido traducido o consiste en desarrollar una actividad física variada o ejercicios determinados y otra de contenido reflexivo-político, con relación a momentos históricos, a elementos de la lucha magisterial, entre otros que estimule la participación y la integración al inicio de cualquier actividad. El maestro Mario recuerda que del MST vinieron a trabajar con ellos “Roberta Lobo da Silva, Roberta Traspadini y el compañero Santos” los introdujeron y profundizaron en el conocimiento de los planteamientos de autores como

texto se dio también esa batalla y la ganamos, incluso tuvo que renunciar el responsable de Pronales.

En Zacapendo, el maestro Vladimir, fundador de la EI, recuerda que tuvieron que dar una buena batalla contra el cacique local, que utilizaba el doble método de apadrinar toda la actividad local, desde los bautizos hasta la apertura de los negocios, pero también amenazar a todo aquel “se le salía del huacal” y a diferencia de los compañeros de Caracha, lo lograron, “lo fueron toreando poco a poco”,

decidimos organizar unas cabalgatas, para el aniversario del asesinato de Zapata los días 10 de abril, al principio solo juntábamos unos 6 o 7 caballos y pues hasta él decidió participar y también lo invitábamos a las actividades de la escuela, de música, de representaciones. Esta cabalgata se ha convertido en una gran verbena popular vienen hasta de otros pueblos y todos traen cosas y todo se comparte. Así lo fuimos neutralizando”. La escuela es pequeña dicen los maestros y la comunidad también, algo más de doscientas personas “pero somos un referente en la zona en cuanto a la visión crítica que hemos logrado desarrollar. Siempre en las actividades nos felicitan, nos dicen ¡siempre están ustedes haciendo cosas diferentes!. Y entonces también cuando aquí las personas necesitan hacer algunas cosas nos invitan y quieren siempre que la escuela esté con ellos. Nosotros nos movemos y las madres de familia junto con nosotros, le hemos hecho movilizaciones al presidente municipal, para exigirle el apoyo a la escuela, porque a esta escuela no quieren darle nada, pero llegamos con los padres de familia y ellos le exigen las cosas que hacen falta, dan testimonio de todo lo que hace falta.

En Apatzingán, los maestros Erandi y Mine señalan que

desde que empezamos decidimos hablar claramente con los padres de familia, desde aquel primer momento, y lo seguimos haciendo siempre desde el día

---

Pistrak y Freire. El intercambio con el MST se mantiene en la sección. Más tarde algunos maestros han ido a formarse en posgrados en el Instituto Maclaren de Pedagogía Crítica.

mismo de las inscripciones tenemos que hablar con los padres sobre nuestro compromiso de lucha sindical y el significado de nuestras movilizaciones, también el compromiso educativo y cultural que se refleja en nuestros programas, tenemos que explicarles y convencerlos de nuestros objetivos y principios, porque su participación activa en el proceso es muy importante. Sin esa comprensión no podríamos trabajar de una nueva manera. Se les plantea también que ellos van a participar en el diagnóstico de los principales problemas que perciben en la comunidad. Apatzingán es una ciudad bastante grande, con un desarrollo comercial, pero está enclavada en la región productora de limón y eso nos ha caracterizado, ha habido luchas campesinas. Entonces se les explica que una vez terminado el diagnóstico ellos también van a participar con nosotros en el plan de trabajo de la escuela, se les señala que va a haber asambleas de padres, que los alumnos también van a estar organizados en asambleas. Les explicamos que esta es la base de nuestra nueva forma de educación y que forma parte de una nueva forma de organizar la escuela para generar un autogobierno que nos incluya a todos.

Apatzingán es una de las EI más grandes, seis maestros sostienen los tres niveles de educación básica y han logrado consolidar un gran apoyo de los colectivos de padres de familia.

En la escuela Josefa Ortíz de Domínguez, de Uruapan, el profe J.J. nos cuenta una doble historia porque él viene de otra EI donde estuvo trabajando muchos años

aquella era la escuela Francisco I Madero de la zona 051 del municipio de Nuevo San Juan Parangaricutiro. Nosotros éramos una escuelita bidocente en una pequeña y apartada comunidad, allá como dicen “bien cerquita de Dios” y nosotros nos habíamos puesto a trabajar de una manera diferente, realizábamos actividades con los padres, y sobre todo el trabajo en una parcelita, y con los niños participando, sin saberlo y sin conocer el proyecto de las EI estábamos trabajando de la misma manera. Cuando los compañeros de la Zona Escolar andaban invitando a que los profes se fueran a formarse en unos cursos al GAPE, alguien les comentó de nuestra escuelita y pues nos invitaron. Así fue

que nos integramos, nos hicieron muchas visitas, nosotros nos metimos de lleno en el movimiento, asistimos al Educador Popular, a las marchas allá en la ciudad de México y al rato llegó otra maestra a incorporarse, muy, muy entusiasta ella. Por cuestiones de la familia me trasladé aquí a Uruapan y pedí que me incorporaran en una EI y ahora estoy teniendo una experiencia nueva pues aquí es una escuela muy grande, con muchos alumnos y maestros, entonces todo es diferente, pero yo monté mi parcelita en un huerto aquí atrás y sigo trabajando con los alumnos, porque allí damos las clases de matemáticas, de química, de biología.

### El maestro Jorge de la misma escuela recuerda:

hace más de diez años nos pusimos de acuerdo todos los maestros y el director Andrés, y decidimos participar así que asistimos todos a unos cursos intensivos que se estaban dando, la comisión bipartita, en la escuela de Caracha, una de las 8 primeras, asistimos todos hasta el intendente, allí acampamos, hicimos lo de la activación y entendimos el papel que juega, las líneas estratégicas, la formación de los colectivos, los talleres y también entendimos que era una gran responsabilidad, se requiere estar al 100% en la escuela, esto ha sido un gran reto, porque a la larga muchos maestros se han salido, pues es mucho trabajo y además no alcanza el salario, la compensación es muy escasa, o porque no tienen tiempo de apoyar a sus familias, sobre todo las mujeres con hijos y maridos, hoy quedamos solo 2 de los 14 iniciales, los demás son nuevos y su formación requiere dedicarles tiempo, no entienden a veces las formas nuevas de trabajo.

### En perspectiva de estos años transcurridos el profe JJ señala:

aquí lo interesante y la esencia es que si queremos alcanzar algo, una transformación en el individuo, en el “ser”, necesitamos apoyarnos en todos los pilares de la cuestión educativa para involucrar a los padres de familia y a los alumnos a conocer la realidad, pero no solo conocerla sino cambiarnos todos, por eso pienso que lo importante es lograr trabajar todos juntos, hacer una unidad, una unidad que pueda trabajar para construir los conocimientos y no solo que ahí están lee el libro y apréndetelo.

En Zacapu recuerdan como a partir de engorrosas gestiones y muchos pleitos en la municipalidad finalmente lograron que les donaran un “terrenito” para construir su escuela nueva:

a partir de ahí nosotros hemos logrado sostener la vida aquí en la escuela. Esta escuela nos tocó levantarla literalmente desde abajo, desde abajo. Primero todos limpiando el terreno, las 11 personas que iniciamos este proyecto, pues era un área de cultivo. Hicimos excavaciones, con los niños y los padres de familia, hicimos el trazado, este que ustedes ven como de un polígono para cada salón, pues habíamos discutido que no queríamos aulas cuadradas, que no favorecen el desarrollo colectivo, eso era importante. Luego las excavaciones y la cimentación, las paredes, ventanas, todo se levantó desde abajo con un montón de jornadas de trabajo voluntario. Recuerdo tanto a los chiquillos con sus cubetitas y palitas acarreando la arenita, la piedrita, muy contentos todos. Se hizo también lo que es la panadería, acomodamos un espacio aunque pequeño para cultivos, así hemos hecho los talleres de todo con los padres y los niños, también logramos levantar el comedor. Mucho se ha hecho con los aportes económicos de los compañeros y de los padres, hasta donde podían porque como le dije son muy pobres y jalándole al municipio, a la sección. Este espacio nos ha permitido sostener el colectivo aunque los maestros han ido cambiando.

Otra experiencia interesante es la de la escuela Maestro José Vasconcelos, conocida como “el Pinal”, asentada entre las colonias el Pinal, la Rubén Jaramillo, la 28 de Octubre, la Plan de Ayala y la Lomas del Rosario, al poniente de la ciudad de Uruapan. El maestro Marlon, uno de los fundadores recuerda que se incorporaron en la segunda oleada de construcción de las EI, cuando se crearon otras 24. Omar un maestro joven egresado de la normal de Tiripetío, nos dice con cierto orgullo que la 28 de Octubre fue la primera colonia en el país formada a partir de la toma de las tierras, “fue el primer paracaidazo y se legalizó gracias a la intervención del general Cárdenas en 1961”. El documento de Plan Global recupera una breve historia de la escuela: antes de incorporarse como EI, se fundó a iniciativa del maestro Miguel Hurtado en su propia casa en 2001. Posteriormente

con el apoyo de los padres y otros maestros lograron la donación de un terreno<sup>243</sup> y empezaron la construcción de la escuela en 2003, en la zona pedregosa y de barranca conocida como el “malpaís”. La mayoría de sus habitantes eran migrantes de la meseta purépecha, por ello prevalecen sus costumbres, música y danzas. La colonia Plan de Ayala fue una ampliación en 1973 de los terrenos que cedieron los de la 28 a cambio de luz eléctrica y la Rubén Jaramillo se creó en 1976 prácticamente con hijos de los fundadores:

La autoconstrucción de la escuela con los pobladores, niños y padres de familia creó de entrada un fuerte vínculo con la escuela, la sintieron y la sienten como propia. Cuándo conseguimos que nos donaran esta barranca pues era el único espacio que quedaba en la colonia, no quedó más remedio, entonces la gente de la comunidad y los maestros donamos los recursos para comprar tabique, cemento, vigas, todo, había solo tres saloncitos y la cocina estaba afuera en un lavaderito, teníamos tarimas para colar las losas y luego las tarimas eran las mesas para que comieran los niños, todo era bien difícil, ahora estamos en la gloria.

La escuela tiene una gran demanda, pasó de 75 alumnos a más de 200, es urgente construir tres grandes aulas más, esto implica gestionar en todas partes los recursos, hasta obtenerlos.

Los maestros han realizado un diagnóstico bastante preciso, de acuerdo a la metodología que adoptaron, para conocer a fondo las colonias de su entorno, la vivienda, la organización, las características de su reproducción, el perfil de trabajo de los pobladores y así detectar las problemáticas en las cuales la escuela puede trabajar con la comunidad:

el papel fundamental que tenemos que desempeñar primero es el de cambiar la propia escuela, subraya el profe Omar, lograr una escuela nueva, diferente,

---

<sup>243</sup> Una barranca, donde de manera casi increíble se agarran las aulas a sus laderas, el comedor está arriba, es bastante espacioso y luego se va bajando y bajando hasta las últimas aulas, de alguna manera lograron aplanar el centro y poner allí el patio central. Parece increíble que estén programando construir otras tres aulas.

que se interese por las necesidades y problemas de los niños, de los jóvenes, de sus familias, de la comunidad en la que se encuentra. Porque cuando uno sale de la normal y trabaja en las escuelas oficiales, lo que sucede es que te estandarizas, todo lo haces mecánicamente y no te preocupas ni por saber cómo viven tus alumnos y si tienes doble plaza y turno pues ni puedes, apenas andas cubriendo los horarios. Nosotros quisiéramos incidir en que poco a poco los colonos logren ir disminuyendo sus problemas, porque no podemos pensar que los vamos a resolver, pero sí que les vamos a poder hacer ver el valor del trabajo colectivo, la organización que les ayudará, y también a ver el origen de los problemas. Esta colonia es muy pobre, pero con mucha violencia y trasiego de droga, estamos siempre sobre de ello. Aquí en la esquina había un punto de venta, los maestros empezamos a hacer guardias para evitarlo. También abrimos la escuela los martes por las tardes, como trabajo voluntario, con los “clubes” de deportes, de serigrafía, de danza, de manualidades, para toda la población, sobre todo chavos y poder conectar con todos los que se interesen y así se incorporan a la escuela.

Cada EI representa una historia diferente, especial, pero a la vez la misma en cuanto a su significado: la incorporación de los maestros a procesos educativos alternativos que demandan un gran esfuerzo, que los llenan de dudas y lecturas, por eso mismo los colman de satisfacción y exigencias consigo mismos. La telesecundaria, “teles” les dicen, de “El Pueblito” tiene tres profes entusiastas a quienes siempre se les encuentra en todas las reuniones, seminarios, en el Educador Popular cada año, muy activos y determinados.

Nos integramos hasta el 2008, nos dice Octavio<sup>244</sup>, primero, cuando nos picó la inquietud nos incorporamos a la Red de Escuelas Públicas Renovadas,

---

<sup>244</sup> La escuela como muchas otras esta allá encaramada en un cerro pelón, pero destaca por lo limpia, colorida, es como un remanso de mundo en medio del terragal, pues sus aulas están abarrotadas de materiales coloridos, de mapamundis, de cartulinas dibujadas, de libros y los alumnos a pesar de que ya terminaron su hora, andan por allí sin querer irse, curiosos quieren participar en las entrevistas. Los profesores nos dicen que cada año se proponen hacer los murales tan significativos pero no alcanzan con tantas actividades.

queríamos hacer una red con varias teles, con las de Pastor Vega, le entramos con el programa de las EPR, desarrollamos el aspecto del trabajo colectivo y la creación de un huerto frutal con los alumnos y de composta. Pero no nos satisfacía, nos parecía muy poco, aunque para otros era mucho. Fuimos al Colectivo Pedagógico y ahí escuchamos a los de Chamacuero, ellos siempre intervenían y eso nos fue encaminando, nos decíamos y por qué no?, por qué no le entramos a las EI?, eso es lo que queremos. A lo que mas miedo le teníamos era a lo académico, también discutíamos mucho como salir del aula y construir lo académico fuera de la aulas, vincular el trabajo práctico con las nociones de las disciplinas. Empezamos con las matemáticas, aplicarlas en todos los espacios posibles, no solo con mediciones en el huerto, de cuántas semillas de tomate, cilantro, zanahoria o chiles, sino como calcular todo lo requerido para sembrar 10 o 12 legumbres, despejar incógnitas, luego la biología, procesos de vida, y de ahí en adelante hasta incluso lo social, la reforma agraria. Después empezamos a reflexionar sobre cómo establecer el trabajo comunitario, como integrar los colectivos de trabajo. Junto con ello empezamos a trabajar la participación.

Todo esto para los maestros de teles es completamente nuevo, nos dicen las maestras Angie e Isela,

los maestros de teles, sobre todo con el plan 93, están acostumbrados a contenidos dosificados, en los que ellos sobre todo ponen los ejercicios que ya tienen y la dinámica parte del principio de que el maestro solo le repasa a los alumnos, pues le prenden a la tele 15 minutos y luego repasan y nada más, están muy acomodados.<sup>245</sup> Para nosotros fue un cambio radical, total. Nos quedába-

---

<sup>245</sup> Las telesecundarias se crearon en los años setentas, en principio se plantearon como una iniciativa que llevaría la secundaria a las regiones rurales carentes. Sin embargo su bajo costo las convirtió en la solución mas barata para simular la universalización del nivel secundaria sin gastar tanto en salarios de maestros . La mayoría de las telesecundarias son unidocentes o cuando mucho bidocentes. De acuerdo con el INEE, en su reporte del perfil docente en el país, los maestros de telesecundaria son casi los únicos del sistema de secundarias que tienen tiempo completo, pero no dice que los maestros son director, secretaria, velador, maestro, intendente y todo lo que haga falta, un sólo salario para cubrirlo todo.

mos hasta noche aquí reunidos pensándole y pensándole, dándole vueltas para ver cómo rompíamos esas prácticas y trabajábamos de otra manera. Los de Chamacuero nos explicaron a fondo lo de la problematización y cómo construir los temas generadores y el compa Mario fue decisivo para nuestro avance, nos dio la luz con las cartillas, porque no son sencillas, no es como los libros de texto que solamente se debe repetir y repetir, en la cartilla hay que construir las preguntas para trabajar, qué, cómo, cuándo y dónde, con los temas, las famosas preguntas de Paulo Freire. Entonces al principio, un día decíamos ahora sí nos salió bien “ya estamos con la cartilla”, pero otro día teníamos que regresar a las guías, y así fuimos avanzando.

### El miedo fue muy grande dice Octavio,

y todos los miércoles hacíamos nuestra academia, nos rompíamos la cabeza, Angie es más aventada y rápido quiere hacer las cosas nuevas, yo soy remetiche y discutidor, pero Isela es más precavida y reflexiva. Este es un requisito indispensable para sostener una EI, la complementación e identificación entre los maestros, un equipo integrado, algunos dicen que es la comunidad la que hace a la EI, yo no pienso así, para mi es el colectivo de los maestros, ese es el motor que tiene que estar siempre prendido.

Así se fueron complementando en la aventura de hacer una telesecundaria alternativa, autónoma y nueva. Un gran reto, que aún les causa asombro.

La famosa escuela de Chamacuero cuenta con un terreno suficiente, tiene varias aulas salteadas entre caminitos de piedras coloridas y plantas, no es como las que construyeron los maestros, ésta ya existía por eso sus salones son alargados y tradicionales pero ha sido totalmente transformada por el colectivo escolar: a la entrada un gran panel pintado con un árbol frondoso te recibe, el árbol en sus ramas nos dice: “Unión, trabajo, y sabiduría, construyen la nueva escuela”.

Toda la escuela está pintada de colores verdes intensos como la naturaleza, las aulas lucen significativos murales, bien diseñados y

pintados, asoman entre ellos Morelos, Freire, Marx, hay un cartel-foto de Rosa Luxemburgo con una frase nada trillada: “la venganza es un placer que dura solo un día, la generosidad es un sentimiento que te puede hacer feliz eternamente. La Rosa Roja”. Junto al cartel de Marx, que está a un lado de la “Sala De Diálogo”, aparece una frase de José Martí “Ser culto para ser libre”. Por supuesto hay un mural dedicado a Zapata y su grito de ¡Tierra y Libertad! Que además nos dice “Es tiempo de que defiendas tus derechos”.

En el comedor, una sala bastante grande y esa sí construida por los maestros y la comunidad, ventilada y con luz, donde se forman las mesas y sillas para los niños, enmarcada por un lado por la “panadería” y su horno y, al otro por la cocina, donde siempre andan trajinando las madres de familia, en una gran pared hay un mural muy bonito lleno de colores que a modo de poesía dice: “Por eso estamos aquí/ Porque hemos de *ser* diferentes/ Porque *hemos* de construir/ Otro *mundo* y otras gentes/ Porque *contigo* o sin ti/ Compañero, *maestro*, amigo/ El mundo que *construiremos*/ Será ese, el *nuevo* camino/ El camino de la revolución”. Las palabras que puse en cursivas en realidad en la pared están en rojo y forman entonces a su vez una nueva frase que más o menos dice: *Ser hemos mundo, contigo maestro construiremos nuevo camino*. Al principio las madres de familia miraban un poco extrañadas los murales, pero después en las pláticas de los talleres fueron preguntando más y más, quiénes eran esos personajes, qué habían hecho, qué decían “y ahora ya sabemos bien de todos esos grandes hombres y mujeres” dicen ellas muy integradas, platicadoras y sonrientes.

Los murales son una de las características de la mayoría de las EI, éstos han sido diseñados y elaborados colectivamente, recogen y plasman a dirigentes revolucionarios nacionales y mundiales, se van intercalando con otros de grandes pensadores, frases muy significativas, dibujados y pintados junto con los niños en muchas jornadas.

En todas las EI los murales ha sido un modo diferente de acercamiento, ya que los padres al principio siempre miraban extrañados,

poco se fueron acostumbrando a esas expresiones. En las reuniones plateaban, preguntaban quiénes eran esos personajes y así se fueron acercando también a la historia de la independencia y liberación del país y del mundo. Como señalamos al principio bien valdría la pena realizar todo un estudio sobre esta estética-pedagógica, parte de una mística de transformación y memoria colectiva.<sup>246</sup>

En “Chama”, tienen un grandísimo patio central recubierto de un gran techo de lámina, que recoge el agua de lluvia que cae en un gran tanque. El maestro “Fer” nos explica que en un primer momento detectaron que la comunidad tenía, tiene, un gran problema que es la escasez de agua. Esto lo empezaron a trabajar con los padres de familia. Se volvió un gran tema generador para los procesos de enseñanza aprendizaje, con el que lograron abarcar una gran cantidad de contenidos, matemáticas, biología, geografía y sociales, pero también para invitar al consejo ejidal y los padres de familia a debatir y buscar soluciones comunitarias. El colectivo de maestros finalmente logró acercar una solución posible que podría amainar el problema: construir techos que permitieran la recolección de agua de lluvia y cisternas o depósitos de agua. Así la propia escuela tiene un gran patio central con un techo también muy grande y un sistema de recolección de aguas pluviales. Con los niños empezaron a revisar todo lo relativo a los ciclos de agua, la geografía marcada por la carencia o abundancia del agua, las condiciones de vida y la agricultura en esas zonas, la composición química, las medidas de litros, los procesos de vida, el calentamiento y de ahí hasta los refrescos y las bebidas chatarra, y los monopolios que las producen y distribuyen, con la consecuente privatización de las fuentes de agua y, finalmente los movimientos en defensa de los recursos. Un tema generador que atraviesa prácticamente todas las materias.

En la región de Apatzingán recuerdan que empezaron con el tema del limón como eje central de su proceso, enclavados en una

---

<sup>246</sup> Murales presentes en los caracoles y escuelas zapatistas que recogen lo que los miembros del MST conocen como parte de la mística de cada organización.

región de intensa producción del limón, en la cual muchos padres de familia trabajan. Lo que les permitió como ellos dicen “jalar los temas de matemáticas al analizar procesos productivos, hectáreas, volúmenes, cantidades, exportación, costos, precios y también ciclos de vida, biología, y lo social, salarios, condiciones de trabajo, peones y terratenientes, etc.”. Pero finalmente se dieron cuenta de que no podían abarcar todos los contenidos necesarios, que se trataba de trabajar más en los diagnósticos, en las asambleas escolares y comunitarias, de cerca con los padres de familia y en el colectivo académico para seleccionar las temáticas generadoras y que la planeación implicara también temas transversales que se cubrieran los contenidos básicos. Para ellos fue “un aprendizaje desde la experiencia cotidiana y la reflexión; tampoco podíamos ser mecánicos en la aplicación de nuestra pedagogía crítica”.

Al asistir a una reunión de formación de los colectivos conocemos la experiencia sugestiva y novedosa de varios maestros cuyas “escuelitas” enclavadas en los parajes rurales del municipio de Tacámbaro representan uno de los retos más difíciles del país: son escuelas rurales unidocentes o bidocentes en el mejor de los casos, incompletas muchas veces y siempre en la modalidad multigrado<sup>247</sup>, están en las comunidades de Aramútaro, Los Morales, San José Chico y el Colorín Grande. Se autonombraron el “Colectivo Pedagógico del Tren de Escuelas Rurales” y llevan algunos años intentando construir los mecanismos que les permitieran en sus precarias y alejadas condiciones, transformar sus experiencias docentes; pensaron en “un tren en el cual cada escuela es uno de los vagones, se interconectan y todos caminan juntos”,

---

<sup>247</sup> Estas escuelas multigrado y unidocentes generalmente están en las zonas rurales, indígenas frecuentemente, representan 43% de las escuelas del país según los datos del propio INEE reiterados año, tras año. Son las escuelas del abandono, carentes de toda infraestructura por lo general, muchas de ellas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con un promotor a salario mínimo, son las que estructuralmente reproducen la desigualdad educativa.

formar [como dice su documento constitutivo] sujetos críticos, conscientes, respetuosos, preocupados por el rescate de su identidad cultural, que lleven a la reivindicación de la educación por medio del trabajo colectivo, en conjunto con la comunidad [...] haciendo de la escuela un centro de desarrollo humano que genere valores tales como solidaridad, respeto, tolerancia y justicia.

Bajo la guía central del pensamiento freireano, (que preside y guía todo su documento), y que dice: “Nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”, reivindican plenamente la función social originaria de las escuelas rurales creadas tras la Revolución mexicana, construyen parte de su identidad a partir del rescate histórico de las mismas, porque muchos de los problemas que dieron sentido a su creación como parte de las demandas y banderas revolucionarias perviven, aunque ahora se enfrentan a otros nuevos producto de las nuevas condiciones, por eso subrayan el rescate cultural como algo central:

Nos empezamos a juntar, relatan los maestros<sup>248</sup>, y decidimos hacer primero un diagnóstico de nuestras comunidades y escuelas, para orientarnos. Queríamos un proyecto diferente y después de muchas reuniones, decidimos empezar por un proyecto productivo y un taller, de acuerdo con eso se podrían desarrollar en las comunidades árboles frutales, huertos, gallineros, podíamos abrir talleres de danza, bufandas, flauta, dulces, papiroflexia. Acordamos también hacer 3 eventos conjuntos en el año. Acordamos desfilar juntos en la cabecera municipal para tener una presencia fuerte y para eso decidimos hacer una línea del tiempo conjunta: cada escuela tomó una etapa, por ejemplo, la prehispánica, la colonia, independencia y revolución y México actual, al verlo todo el mundo se quedó asombrado y francamente opacamos a las escuelas grandes. Hemos hecho también “rallys” pedagógicos con equipos mezclados de todas las escuelas, con juegos de cálculo mental, rompecabezas, formar palabras, actividades que implican conocimientos y destreza física.

---

<sup>248</sup> Participantes del tren: Leyvidiana, Nancy, Gustavo, Leodán, Sergio y José Antonio.

Asumen muchas de las líneas de trabajo y transformación de las EI, retoman sus principios y objetivos pero se ven obligados, por su condición de aislamiento y unidocencia, a generar un espacio nuevo y diferente: el tren de escuelas. Con el tren, han decidido formar un colectivo, es decir planificar y organizar en común, pensar en actividades productivas<sup>249</sup> a desarrollar con los padres de familia en colectivo, participar los unos con los otros, apoyarse en los talleres, nutrirse de ideas, debates y formación todos juntos.

Están conscientes que no pueden trasladar mecánicamente todo el planteamiento de las EI, entonces han decidido intentar elaborar un proyecto que se ajuste a las necesidades de las escuelas multi-grado. Es decir ellos mismos con su esfuerzo y sus propios recursos romper las condiciones que les impone el abandono oficial a las escuelitas rurales. Han planteado como temas generadores: bosques y reforestación (Tacámbaro se caracteriza por su región forestal), consumo, producción alternativa (medicina tradicional, dulces tradicionales caseros, aguas frescas, mermeladas y encurtidos, manualidades textiles y otros) reciclaje y reutilización. Su objetivo es recuperar condiciones de vida autosuficientes y eliminación de consumos chatarra inducidos, para mejorar las condiciones de vida económica y social de la comunidad, formando cooperativas de producción y consumo.

Las actividades culturales, como teatro, baile y música se recuperarán, planifican también exposiciones de trabajos, y en la medida de lo posible las actividades culturales se sostendrán de forma itinerante.

Las escuelas sostendrán un horario corrido de 8:00 de la mañana a 15:00 horas, con comedor para los niños. Este proyecto implica un gran esfuerzo por parte de los profesores y de lograr sostenerlo sería un enorme desafío para demostrar que se puede incidir en

---

<sup>249</sup> Siembra de árboles frutales, cultivo de hortalizas, producción de huevo, dulces y alimentos. Con ello pretenden solventar algunas de las necesidades de los comedores escolares, erradicar el consumo de productos chatarra y apoyar la noción de trabajo colectivo y formación de valores comunitarios.

cambiar las escuelas rurales abandonadas y convertirlas en espacios sociales activos y transformadores, con recursos materiales no tan costosos pero recursos humanos fundamentales.

En apretado resumen, en las diversas entrevistas presentadas podemos apreciar las diferentes historias que sucedieron debido a las condiciones específicas de cada EI, sin embargo, en general, podemos afirmar que comparten un camino común: las EI surgen de la mano de la formación y elaboración de un proyecto colectivo desde los propios maestros; quienes salen a reclutar sus alumnos, algunos comienzan incluso por construir las escuelas en un primer trabajo voluntario y colectivo; otros adecúan las escuelas tradicionales y las visten de nuevo con sus murales que recuperan la memoria histórica de luchas, de pensadores y pedagogos revolucionarios; empiezan trazando sus diagnósticos y vinculándose a los padres y comunidad, detectando los principales problemas que les acucian, para así lograr abrir las escuelas a la comunidad; sostienen un horario amplio de 8 horas, inauguran los comedores escolares con las madres de familia, como signo distintivo arrancan los talleres productivos y artísticos con una triple finalidad: conciben que es un proceso que les permite consolidar la vinculación de la teoría con la práctica, es una concreción de las nociones que derivan de la relación social entre la escuela y el trabajo, y es un mecanismo de integración y responsabilidad colectiva para el sostenimiento de la escuela por su comunidad. Resalta el arduo compromiso y trabajo que significa para los maestros esta vocación transformadora, que les exige un permanente esfuerzo personal para empezar por ellos mismos y romper sus viejas prácticas reproductivistas, apropiarse de un nuevo sentido educativo, comprometerse a sostener una formación y búsqueda constantes, esforzarse en buscar caminos nuevos y resolver problemas de todo tipo, avanzar entregando tiempo y vida personal en un proyecto colectivo que quieren afianzar.

El trabajo académico en las EI estuvo marcado desde el inicio de la recuperación de las propuestas derivadas de la metodología Freireana, acompañado de las nociones de problematizar y construir el

conocimiento, de vincular el trabajo áulico con el trabajo en el campo, la experiencia cotidiana y las relaciones de vida con los saberes escolares, la conversión de lo teórico en una práctica significativa, el trabajo mediante la investigación y la exposición de los temas por los estudiantes, la recuperación de los saberes locales, la utilización de videos, documentales, lecturas y materiales muy diversos. En cada testimonio de cómo se fue armando el trabajo colectivo, los talleres, las diversas iniciativas pedagógicas, las visiones sociales, las dimensiones como ellos les llamas, las formas y mecanismos de organizarse, las reflexiones en torno a cómo desplegar el trabajo docente, nos dan una imagen llena de vida y sentido, una verdadera pasión por el proceso asoma en todos los relatos: el trabajo les entusiasma, ciertamente aman hablar de su propia transformación, les apasiona su comunidad y sus niños. La necesidad, la imaginación, la convicción, les permiten ir construyendo este proyecto tan nuevo y diferente, enfrentando retos y procesos complejos.

#### **LAS MINUTAS DEL RECONOCIMIENTO Y CONDICIONES DE LEGALIZACIÓN O INSTITUCIONALIZACIÓN**

Las minutas firmadas cada año entre los miembros de la dirección democrática de la sección XVIII y los diferentes integrantes del Gobierno del estado de Michoacán, particularmente los responsables de la Secretaría de Educación, constituyeron el mecanismo legal que permitió plasmar los acuerdos y compromisos que se fueron construyendo y estableciendo en las mesas de negociación realizadas entre los mismos. Estas minutas se redactan como acuerdos de cumplimiento obligatorio, en principio, frente a las demandas y pliego petitorio presentado por la sección sindical. El primer elemento sustancialmente significativo es que representa el mecanismo que establece legalmente la relación bilateral entre la sección y el Gobierno del estado, su reconocimiento como interlocutor válido y

legítimo, incluso legal a pesar de la situación de no reconocimiento por parte del SNTE, de la no emisión de las convocatorias correspondientes por parte de la cúpula del CEN institucional-charro.

### **La primera minuta acordada conjuntamente**

Fue firmada el 6 de junio del 2002 bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas Batel<sup>250</sup> y en el último año de Juan Pérez Medina al frente de la sección XVIII. Por parte del gobierno firman la minuta Egberto Bedolla Becerril, secretario de educación en el estado, así como cinco subsecretarios de educación más, y por la otra parte, Juan Pérez Medina, como copresidente de la comisión ejecutiva de la sección XVIII del SNTE, además de Rubén Prado del Val, Sergio Espinal García, Jesús Martínez de la Torre, Mario Escobar Sanjuan, Hipólito Piñón Fuerte, Jorge Cázares Torres, Juan Rubén Zavala y Gerardo Méndez Cisneros. Un documento ciertamente visionario y ambicioso<sup>251</sup> pues de haberse realizado todos los cambios pro-

---

<sup>250</sup> Cárdenas Batel ganó las elecciones para gobernador del estado en 2001 bajo las siglas del PRD y terminó su periodo hasta 2008, que correspondió a la presidencia panista, lo cual le dio bastante margen de acción. Si bien abrió la puerta al reconocimiento de la sección democrática y autónoma, así como a algunas de sus propuestas, su acción en el terreno de la educación tuvo un carácter contradictorio, por ejemplo: se le reconoce por establecer el eficaz programa de alfabetización, conocido como “Sí se puede”, construido y propuesto por Cuba, pero al mismo tiempo en 2003 se sumó a la embestida gubernamental en contra de las normales rurales, buscando cerrar la matrícula y cambiar los planes de estudio de la normal histórica de Tiripetío, la primera fundada en el país en 1922, bajo el argumento de la modernización educativa. Ver Tatiana Coll, *Las normales rurales, 90 años de lucha y resistencia*, *El Cotidiano*, revista UAM-Azcapotzalco, núm. 189, México, enero-febrero 2015. También, logró incorporar como funcionarios de gobierno a algunos maestros sindicalistas, particularmente a Raúl Morón, el primer secretario general de la sección XVIII “paralela” en 1994, quien apoyó estas políticas contradictorias y que, además, llegaron incluso a afectar seriamente la construcción de las nuevas EI, como sucedió en el caso de las de Maravatío y Zacapu.

<sup>251</sup> En el estricto y legítimo sentido de ambicionar un futuro diferente y mejor. El diccionario da algunos sinónimos: codicia, anhelo, deseo; el primero es negativo y no es lo que queremos significar, ninguno tiene tanta fuerza como ambición, en

puestos y firmados se habría cambiado sustancialmente el perfil de todas las instancias institucionales educativas y de la propia Ley de Educación del Estado, seguramente el entrante gobernador ansioso por ratificar su perfil “progresista” y no enfrentarse a una fuerza organizada como la sección, dio instrucciones de firmarlo y dejar correr el tiempo que todo lo va diluyendo.

Puesto que es la primer minuta acordada, es amplia, consta de 45 acuerdos, algunos de carácter general, que recuerdan los primeros resolutivos de la propuesta de Ley de Educación elaborada por el sindicato, en cuanto a fijar claramente el carácter o

perfil de la educación pública **gratuita, laica, democrática, popular, patriótica y obligatoria** por parte del estado en todos sus tipos y modalidades. [También queda plasmado que el gobierno del estado] ratifica su compromiso de evitar cualquier acción que contravenga este precepto constitucional [definido en el Artículo 3º], por lo tanto, no implementará ningún programa que implique la privatización de los servicios educativos que presta en la entidad.

Entre estos acuerdos de carácter general, que buscan establecer un rumbo diferente al neoliberal para la educación estatal, destaca el compromiso del Gobierno de promover la realización de un Congreso Estatal de Educación:

cuyas tareas serán las de evaluar las acciones educativas generales y las de sus componentes, de revisar las políticas que se aplican en el sector, de vigilar sus principios y normas constitucionales y de proponer acciones para la obtención de buenos resultados.

En correlación a esta determinación se acordó que mutuamente se comprometían a

implementar la *transformación democrática* del Sistema Educativo de Michoacán, como un proceso sostenido de renovación de la escuela pública, de

---

todo caso nosotros nos referimos a anhelar, desear.

reformulación de contenidos y métodos educativos, de fortalecimiento sostenido del presupuesto educativo de origen estatal, de saneamiento y reordenamiento de la administración educativa central y de reconocimiento de la labor de los trabajadores de la educación.

Congreso que, por cierto, no llegó a celebrarse como tal, con un involucramiento serio por parte del Gobierno, aunque el sindicato ha realizado varios congresos a lo largo de estos años.

El acuerdo numerado como 6, donde se comprometen a sostener una transformación democrática, en su último párrafo introduce la implementación de las, en ese momento, llamadas *escuelas experimentales*, antecedente inmediato de las EI:

Se integrará una comisión bipartita SEE-Sección XVIII del SNTE con el propósito de coordinar el proceso de análisis, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las escuelas experimentales, en donde se explore la ampliación de la jornada escolar y laboral y la constitución de una red de escuelas para innovaciones educativas.<sup>252</sup>

Esta es la primera vez que en un documento de carácter oficial aparecen las nuevas escuelas, no sólo como un reconocimiento a que existen en propuesta, sino como una decisión de echarlas a andar y dar seguimiento y evaluación de las mismas. El acuerdo que queda en el aire, y que aún no se ha logrado, es el del establecimiento formal, en todos los sentidos, como plaza integral, de una nueva jornada laboral<sup>253</sup> y se sigue operando con una compensación.

---

<sup>252</sup> Comisión cuyo desempeño, aciertos y tropiezos ya analizamos a través de las entrevistas a los maestros que participaron.

<sup>253</sup> Problema medular no sólo para las EI de Michoacán, sino para el propio programa oficial de las Escuelas de Tiempo Completo, que tiene implicaciones sobre las dobles plazas existentes. En todas estas escuelas de horario prolongado solamente se ha planteado establecer una compensación salarial que no equivale a la doble plaza o a una plaza integral. Parece incluso que el propio programa oficial de escuelas de tiempo completo está estancado, pues implica en los hechos la supresión de la doble plaza y a cambio dar una compensación, implicaría incluso la necesidad

En ese mismo numeral 6 se explicita el reconocimiento a las acciones desarrolladas por el sindicato democrático en cuanto al programa nuevo de lecto-escritura y se acuerda que:

Para tal efecto, se aportarán los recursos necesarios para la publicación de los complementos didácticos de la propuesta para la lecto-escritura: 15 000 ejemplares para segundo y tercer grado de preescolar y 40 000 ejemplares para primero y segundo grados de primaria, así como los materiales de apoyo, el seguimiento, la evaluación, la investigación y la capacitación de los maestros promotores. Promoviendo a la vez la coordinación entre las áreas técnico pedagógicas de la SEE y el equipo pedagógico de la sección XVIII.

En el punto 10, se comprometen a que la SEE emita una circular a los directores de escuelas de carácter público, informando la prohibición de cobrar cuotas, así como de la correspondiente sanción en caso de hacerlo. Este sigue siendo un problema fuerte a nivel nacional y que ha sido denunciado reiteradamente pero que el gobierno se empeña en camuflarlo bajo el manto de la pseudo “participación social” inaugurada por Carlos Salinas como primera medida privatizadora de la educación pública, y haciéndose de la “vista gorda” cuando las cuotas se transforman en “aportaciones voluntarias” como han denunciado insistentemente padres de familia.

En los siguientes puntos acordados en la minuta el Gobierno del estado se compromete a resolver un número importante de demandas diversas: realizar un Congreso de padres de familia y cambiar el reglamento de las Asociaciones de Padres; determinar 14 000 000 de pesos para entrega de uniformes escolares y combatir el rezago educativo; establecer talleres populares; ampliar los desayunos escolares; ampliar el alcance del Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado

---

de cerrar múltiples tiempos vespertinos en las escuelas y tal vez tener que construir nuevos edificios al cerrar la duplicidad que sostienen. Por ello solamente se ha logrado establecer en 23 000 escuelas de un total de aproximadamente 290 000 en el sistema básico, pese a que se ha presentado como un programa exitoso.

(Fovissste); entregar lentes para los niños; recuperar las plazas para los egresados normalistas;<sup>254</sup> establecer el reconocimiento a la normal de Cherán; un espacio en la radio para que la sección emita programas educativos; becas para profesionalización; y entre muchas otras prestaciones se establece en el punto 19 que:

Para mejorar las condiciones de actualización y profesionalización del magisterio y, además, para promover la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la SEE hará los estudios necesarios para establecer el año sabático para los trabajadores de educación básica a partir del próximo ciclo escolar.

Incluso como anexo a la minuta la sección logró que se firmara por parte del Congreso del Estado y la SEE con la Sección 18, un documento donde se establecen los procedimientos y fechas para analizar detalladamente y en su caso derogar o modificar la Ley Estatal de Educación.

### **La siguiente minuta**

Fecha el 10 de junio del 2003 es más corta y específica en los puntos acordados. Seguramente frente a la reiterada negativa de la cúpula charra del SNTE a emitir la convocatoria para el cambio de dirección en la sección 18, consecuentemente, el cambio realizado de manera autónoma y directamente por los maestros de base es que esta minuta comienza por señalar que:

Por varios años en el SNTE los trabajadores de base han pugnado por que les sea respetado su derecho a decidir soberanamente quién los representa. Esta realidad la reconoce plenamente el Gobierno del Estado, quién refrenda su posición de respeto a la independencia y autonomía sindical, al mismo tiempo

---

<sup>254</sup> Éste representa un punto fundamental frente al embate contra las normales que han perdido la posibilidad de obtener una plaza.

que reitera su llamado al Gobierno Federal y a otros institutos políticos a hacer lo propio y a permitir que sean los trabajadores quienes resuelvan los asuntos sindicales.

Establece formal y legalmente el reconocimiento bipartita y la verdadera representatividad de la sección en el estado de Michoacán, a pesar de la actitud del CEN del SNTE.

En esta ocasión la minuta está organizada por rubros, uno de carácter general, posteriormente el “Aspecto Económico”; “La Transformación Educativa”; “El Aspecto Socio-educativo” y “El reconocimiento Social”.

En la primera parte, en el punto 5 se ratifica por el Gobierno del Estado el cumplimiento de los acuerdos signados en junio del 2002, especificando lo relativo a promover frente al congreso un proceso que lleve a formular una nueva Ley de Educación del Estado.

En el apartado de la Transformación Educativa se ratifica el acuerdo de avanzar en la transformación democrática del Sistema de Educación de Michoacán, estableciendo el “Programa de Escuelas Públicas Renovadas” que tendrá como objetivos: “Transformar los aspectos académico, de vinculación con la comunidad y de organización y gestión escolar. Para arrancar este programa el Gobierno del Estado aportará un fondo del orden de DOCE MILLONES OCHOCIENTOS MIL pesos”. Este monto se preveía para la adquisición de materiales didácticos y de laboratorio, creación de bibliotecas, equipamiento de talleres y publicación de los materiales de la propuesta de enseñanza de Lecto-escritura elaborados por los maestros e impulsados por la sección 18.

En el punto 2 de este apartado se establece que:

El Gobierno del estado, a través de la SEE, garantizará las condiciones necesarias para la puesta en marcha, previa formulación de los proyectos educativos correspondientes, de ocho Escuelas Experimentales Integrales que tendrán como objetivos: implantar la Jornada Escolar Completa de 8horas diarias de experiencias formativas para los alumnos con espacios para la alimentación;

establecer la Jornada laboral de 8 horas (5 horas frente a grupo y 3 para la planeación, capacitación, actualización y vinculación con la comunidad); reorientar la doble plaza y contratación por horas; renovar la currícula y la incorporación de una metodología interdisciplinaria. Dichas escuelas se establecerán en las regiones de Morelia, Maravatío, Zacapu, Zamora, Arteaga, Puruándiro, Uruapan, Apatzingán y contarán con el personal docente y de apoyo necesario, de acuerdo a los perfiles académicos y laborales establecidos conjuntamente entre la SEE y la Sección XVIII del SNTE. Para apoyar estos proyectos el Gobierno del Estado destinará un monto inicial de CUATRO Y MEDIO millones a ejercerse en el ciclo escolar 2003-2004. En lo sucesivo, se destinarán los recursos necesarios a través de los programas operativos anuales que le den continuidad a la experiencia.

En este caso se percibe ya un gran avance, están determinadas específicamente las ocho escuelas que se abrirán y existe un monto destinado, específicamente, a apoyar este proceso. El proyecto se convierte en realidad, es el año en que se van a fundar estas primeras ocho EI. Es un momento de triunfo significativo para los maestros democráticos que no sólo han legitimado su proyecto, sino que lo han legalizado, tanto desde un punto de vista socio-político como pedagógico, sin perder su capacidad de autogestión y la autonomía necesaria para el funcionamiento de las EI como las concibieron los maestros.

En el numeral 6, se establecen las condiciones para desarrollar otro de los proyectos de la Sección y los maestros:

Con la finalidad de fortalecer nuestra identidad como pueblo y de desplegar las potencialidades creativas, artísticas, deportivas y culturales de los michoacanos, el Gobierno del Estado, con la colaboración de la Sección XVIII del SNTE, pondrán en marcha el Proyecto de Centros para el desarrollo de la Creatividad, el Arte, la Cultura y el Deporte, en las regiones de Morelia, Zitácuaro, Zamora, Uruapan, Apatzingán y Lázaro Cárdenas. Para lo cual se acuerda que la Sección XVIII presente el proyecto al respecto para ser considerados en el Proyecto de Presupuesto para el ejercicio fiscal 2004.

En este mismo apartado se logró plantear la ampliación y reforzamiento de las Misiones Culturales, asentar la creación y compromiso frente a la Normal de Cherán, para la contratación del personal y construcción y equipamiento del edificio.

### **La minuta de junio de 2004**

Tiene un formato diferente a las anteriores, no sólo son los documentos firmados por el Gobierno y el sindicato, sino que es una edición de la sección que consta de una introducción donde se plantean las condiciones sociales, políticas y económicas prevalentes en el país bajo el gobierno panista de Fox; así como las luchas emprendidas por los maestros democráticos frente a la imposición “nociva” de una reforma estatutaria en el SNTE por la camarilla gordillista, además de la imposición de anular la revisión contractual y salarial del 15 de mayo e indexar los salarios del magisterio a los aumentos del salario mínimo; a la imposición de la Reforma Integral a Secundaria (RIES); la creación del INEE y el avance de un modelo educativo mercantilizado. En estas condiciones se presentó el pliego petitorio y se desplegaron Jornadas de lucha.

La minuta alcanzada, representa “un triunfo de la sección XVIII en la defensa de la educación pública y de los derechos laborales”. Esta minuta de acuerdos se encuentra organizada en cuatro grandes apartados: “Transformación Democrática de la Educación Pública en la Entidad”, “Necesidades Socioeducativas de los alumnos”, “Mejoramiento de las Condiciones Materiales de las Escuelas” y “Reconocimiento Social y Laboral a los Trabajadores de la Educación”.

De manera general podemos decir que se retoman todos los asuntos planteados anteriormente y se va puntualizando lo relativo a las EI. En el punto 3 del primer apartado se especifica que:

La SEE continuará apoyando el programa de las **Escuelas Integrales de Educación Básica** que busca probar los efectos de la jornada escolar y de la jornada

laboral de ocho horas en la formación de niños y jóvenes en particular, y de la comunidad educativa en general, y, a partir de los estudios de factibilidad (administrativo, laboral, técnico y pedagógico) correspondientes, se determinará su posible expansión. Para fortalecer dicho programa, y, en su caso expandirlo, la SEE destinará CINCO MILLONES DE PESOS adicionales a ejercer en 2004 y SIETE MILLONES DE PESOS a ejercer en el 2005.

En esta redacción ya no hay un condicionamiento al establecimiento de las EI y se está planteando su expansión, se logró además un incremento de medio millón de pesos anual.

En el punto 14 se acuerda la puesta en marcha de los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCAD) con 3 000 000 pesos para 2004 y 2005.

Muy significativo me resulta el punto 11 donde logran acordar que debido a las fuertes críticas que ha recibido la RIES

se conformará una Mesa Académica con representante de la SEE y de la sección 18 que analice a profundidad dicho proyecto y diseñe las estrategias adecuadas para el fortalecimiento de la educación secundaria, sobre la base del plan de estudios vigente.

Como en las ocasiones anteriores esta minuta consigna muchos puntos, 44 acuerdos, tanto en lo relativo a las transformaciones educativas y socioeducativas, como laborales. La sección logra acordar, por ejemplo, un compromiso para que la SEE y la sección XVIII de manera conjunta “darán seguimiento al proceso para que la nueva Ley estatal de Educación sea analizada discutida y aprobada, en su caso, por el Congreso del Estado”. Llama la atención, en términos de la visión integral que despliega la sección democrática, que se logre acordar el compromiso de que la SEE

realizará las gestiones ante la Secretaría de Salud a fin de que pueda brindar atención médica a los educandos de las escuelas del medio rural y semi-urbano que no sean beneficiarios de otras instituciones de salud pública; [así como

otro acuerdo para que la SEE] continuará regularizando la propiedad de las parcelas escolares y apoyará las gestiones ante las instancias correspondientes para la donación de terrenos para dotar de parcelas a las escuelas donde exista la posibilidad de contar con ella.

Propuestas en contra del sentido dominante neoliberal privatizador, no sólo en lo educativo, sino claramente en la salud y en la agricultura, particularmente desde las modificaciones al Artículo 27 constitucional realizado por Carlos Salinas de Gortari.

### **Las siguientes minutas**

Que abarcan los años 2005, 2006, 2007 y 2008, las he agrupado ya que en términos generales mantienen la misma estructura y en el primer punto de los acuerdos o compromisos, bajo el título de “POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA” consignan en un destacado lugar el apoyo creciente a las EI de educación básica para los ciclos escolares: 2005-2006 7 000 000 pesos, 2006-2007 se determinan 10 000 000 pesos y 2007-2008 se logra la cantidad de 25 000 000 de pesos para su desarrollo. Cantidades significativas del avance y consolidación que el programa ha alcanzado. También se logran incrementos sustanciales al sostenimiento y desarrollo del programa de Lecto-escritura, de los CDCAD, del Fortalecimiento académico de la Educación Secundaria y otras sumas importantes para la edición de libros y materiales de trabajo para alumnos y maestros, así como para los rubros de formación y evaluación.

En otros puntos, la minuta del 2005, llama mucho la atención, sobre todo en el marco actual,<sup>255</sup> un punto denominado: “Por el

---

<sup>255</sup> Nos referimos a la constante campaña desatada desde la SEP y los empresarios, acrecentada por los medios para desprestigiar y denostar al magisterio democrático, repitiendo que existen “aviadores” y designación irregular de plazas, centralmente debido a negociaciones “turbias” entre las secciones democráticas y los “débiles Gobiernos”, cuando es bien sabido que, históricamente, quién ha manejado las plazas a su antojo ha sido la cúpula charra del SNTE, en connivencia con

reordenamiento y saneamiento del sistema educativo de la entidad” que señala textualmente el deseo de la Sección XVIII, como lo han reiterado constantemente los maestros democráticos en todo el país durante años, para continuar con el proceso de recuperación, transparencia, regularización y manejo eficiente de los recursos humanos de la SEE, se adoptarán las siguientes medidas:

- a) Tramitar la suspensión de los “aviadores” y aplicar las sanciones administrativas y penales a que haya lugar.
- b) Denunciar ante el Ministerio Público y la SECODAEM a los servidores públicos que ostentan documentos apócrifos en la relación laboral con esta Secretaría.
- c) Regularizar al personal incompatible.

Reitero que en este punto la Sección XVIII establece claramente una determinación planteada insistentemente por los maestros democráticos, enfrentados permanentemente a la corrupción generada por las cúpulas del sindicato oficial en acuerdo con el gobierno para cooptar algunos disidentes y lograr posiciones y prebendas para sus allegados sexenales, mediante el otorgamiento de plazas. Se consigna el compromiso de regularizar las claves de puestos de supervisores de todos los niveles y modalidades, subdirectores, directores y jefes de enseñanza, sector y docentes de educación normal.

Finalmente, me parece muy significativo también que se haya logrado, en aquel momento, crear una compensación que denominaron “Arraigo Comunitario Estatal ACE-3” para estimular a 150 docentes del sistema estatal para que laboran en escuelas primarias unitarias en localidades de alta marginación, la compensación sería equivalente a 50 % del salario base vigente en aquel momento.

---

diferentes instancias gubernamentales. El exgobernador de Veracruz, uno de los más corruptos y acusado de asesinato de periodistas, no tuvo empacho en anunciar una campaña para eliminar a “2 000 aviadores con plaza en el magisterio”, como parte de un proceso para terminar con “privilegios indebidos” y que supuestamente le han sido impuestos al Gobierno local.

Entre los “Compromisos de los trabajadores de la educación” el punto 42 consigna:

Los trabajadores de la Sección XVIII asumen el compromiso de llevar la cultura universal a la escuela, entendida como el gigantesco caudal de conocimientos científicos, tecnológicos, creaciones artísticas y de la memoria histórica. Lo anterior, superando las orientaciones y contenidos de los planes y programas y libros de texto, facultándose para indagar y estudiar de forma sistemática la dinámica y las leyes que rigen a la naturaleza y a la sociedad; además de establecer un diálogo permanente con los saberes universales, que en un proceso constante de interrelación y recreación posibiliten el desarrollo social con justicia y la dignificación humana.

Un esfuerzo por generalizar a todas las escuelas, algunos de los principios que se habían establecido para las EIB, asegurando que el Gobierno del Estado dotará de materiales, recursos y equipo a las escuelas para conocer y valorar la cultura universal y la historia de los pueblos; así como las condiciones adecuadas para socializar y democratizar el acceso al conocimiento entre los estudiantes, maestros y padres de familia. Este punto será retomado en las siguientes minutas como compromiso del magisterio.

Minuta firmada por 5 autoridades del Gobierno y una comisión de 15 maestros del sindicato, lo que significó el levantamiento de un movimiento de huelga que precedió a los acuerdos.

### **La minuta del 2006**

Entre muchas otras cosas, pone un énfasis en determinar recursos para la construcción de los edificios escolares de la Normal de Cherán, de la Escuela Normal Superior, del CREEN preescolar, de los Cendis de Apatzingán, Zitácuaro, Zacapu y Paracho, así como la construcción de sanitarios dignos particularmente en las escuelas

de las comunidades indígenas y 25 laboratorios-taller en escuelas telesecundarias. Fortalecer los Centros de Educación Básica para Adultos, apoyar el programa de Transporte para Maestros que laboran en municipios de alta y muy alta marginación, construir Casas del Jubilado para sostener un programa de apoyo a la jubilación y consignar diferentes bonos de apoyo para los trabajadores.

### **La minuta de 2007**

Que consultamos se presenta en el boletín de información y análisis de la sección XVIII, titulado: Poder de Base. En su introducción se analiza la grave crisis socio-política en la que se ha sumido el régimen a partir del fraude electoral de 2006. Señala la necesidad de sostener el plantón nacional frente al ISSSTE con el fin de lograr la abrogación de la nueva ley de seguridad social que se encamina claramente a la privatización y el saqueo de las jubilaciones de los trabajadores. Alude y convoca a sostener las grandes movilizaciones en marcha. La minuta muy amplia y detallada sostiene e incrementa muchos de los acuerdos para el fortalecimiento de los programas para la transformación educativa, de apoyo a las necesidades socioeducativas de los alumnos, de construcción y mejoramiento de la infraestructura escolar; y el mejoramiento de las condiciones laborales y de vida de los trabajadores de la educación.

Aparece un apartado nuevo que se denomina *Compromisos de los trabajadores de la educación* que, de manera muy resumida anotamos, en el cual los maestros se comprometen a llevar adelante los programas de estudio, ratifican su compromiso por la transformación educativa democrática, la formación profesional constante y la renovación de su práctica docente cotidiana. Se obliga a respetar los derechos de todos los niños y niñas, y detalla un conjunto de actividades a realizar para finalmente propiciar nuevas relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia encaminadas a recuperar el derecho de construir el espacio común de convivencia

y participación en la definición y desarrollo de planes y proyectos educativos colectivos. En una palabra se comprometen con las características que han delineado para el cambio educativo.

### **La minuta de 2008**

Fue acordada bajo unas nuevas condiciones puesto que el gobierno de Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo habían ya hecho público el acuerdo de política educativa que denominaron Alianza por la Calidad Educativa que tenía pretensiones de aplicación nacional. Cuestión que se refleja claramente en la minuta que en su segundo punto señala:

derivado de los acuerdos de la primera sesión del Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura, el Gobierno del Estado y la Sección XVIII ratifican su compromiso de seguir construyendo alternativas locales ante las medidas neoliberales que pretenden privatizar la educación pública. Ante el rechazo que la Sección XVIII sostiene a la denominada Alianza por la Calidad Educativa y a los programas federales, en particular la Reforma a la Educación Secundaria (RES), a las Escuelas de Horario extendido, a las “Escuelas de Calidad” (PEC), al Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) a los Consejos de Participación Social (cps), a los programas compensatorios financiados por Banco Mundial, así como a los Talleres Generales de Actualización (TGA), el Gobierno del Estado, a través de la Secretaría de Educación, conjuntamente con la sección XVIII, establecerán una comisión bipartita que [...] realice un análisis crítico de dichos programas para su transformación y/o adecuación [...] preservando el carácter nacional, público y gratuito de la educación.

Esta toma de posición, inconcebible hoy día, refleja la fuerza de la sección indudablemente, pero también la disposición del Gobierno local a diferir de las políticas impulsadas por los Gobiernos neoliberales priistas y panistas. En los siguientes puntos se hace patente

el acuerdo de seguir fortaleciendo los programas de transformación de la educación y se le asigna al desarrollo de las EI 28 000 000 pesos, a los CDCCAD un monto de 15 000 000 pesos y al programa de Lecto-escritura se destinarán 14 000 000. Otras cantidades aparecen señaladas para otros diversos proyectos en marcha.

La minuta se despliega con el mismo formato que la anterior y se ratifican los compromisos de sostener todos los rubros, llama la atención el reiterado compromiso de ampliación de plazas para los docentes y trabajadores de la educación.

### **El año 2009**

Significa el cambio de Gobierno y aunque hay un triunfo del PRD, accede por 4 años Leonel Godoy a la gubernatura, a partir de ese momento se perciben cambios en las minutas acordadas y firmadas. Si bien no pudimos encontrar la minuta de 2009 específicamente, si tuvimos las de 2010, 2011, 2012 y 2013. En términos generales, éstas van reflejando los cambios operados gubernamentalmente y las crecientes dificultades que ello entraña, poco a poco las minutas son más escuetas y finalmente en 2012, con la llegada de Fausto Trejo, viejo priista, los acuerdos son menores, pero sobre todo cambia el estilo de establecerlos, las nuevas autoridades responden mucho más directamente al Gobierno central cuando está por desatarse una contraofensiva fuerte a partir de las Reformas Educativas peñistas y del mal llamado Pacto por México,<sup>256</sup> aprobadas en escasos días, ratificadas a inicio de 2013, e impuestas a raja tabla a todos los Gobiernos estatales. La Sección XVIII no ha perdido fuerza, pero cada vez es más clara la confrontación directa en el plano nacional

---

<sup>256</sup> Pacto que centralmente incluyó a los tres partidos de estado: PRI, PRD y PAN que obtuvo el apoyo total de los grupos empresariales y que permitió a Enrique Peña Nieto presentar una cascada de reformas estructurales, encabezadas por la Reforma Educativa que fue aprobada por la vía *fast track* por los diputados el 19 de diciembre del 2012, prácticamente sin discusión alguna.

y local, ya que el conjunto de los maestros democráticos se moviliza con todo para lograr la abrogación de la reforma y el Estado responde violentamente, sobre todo en los estados de Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

### **Las minutas de 2010 y 2011**

Un elemento significativo es que si bien en estas minutas no cambia sustancialmente el formato y los puntos de los acuerdos, la redacción es diferente, menos específica puesto que ya no se establecen los montos comprometidos para los programas de transformación, simplemente se señala que el Gobierno se compromete al financiamiento para programas de EI de educación básica y para los 10 CDCCAD, alternativos para la enseñanza de la lecto-escritura y para la Alfabetización Popular y el desarrollo comunitario.

También hay un cierto matiz en la redacción del párrafo referente a la postura convergente con la sección sindical en torno a las reformas calderonistas, entonces el Gobierno ya no sostiene la postura de “construir alternativas locales ante las medidas neoliberales”, sino que mantiene una postura de “análisis crítico y de promoción del debate social y académico en torno a la llamada Alianza por la Calidad Educativa”. Existe un espacio en el cual a partir del reconocimiento o justificación de condiciones económico-sociales y políticas del Estado diferentes, justifican el proceso de adaptar y adecuar a éstas a las propuestas federales.

El cambio más importante en cuanto a las EI y los demás programas de transformación educativa se refiere, aparece en las *minutas de 2012 y 2013* recogemos su redacción exacta:

Continuarán las iniciativas de transformación educativa del magisterio michoacano de acuerdo con su asignación presupuestal. Estas iniciativas deberán desarrollarse de manera bipartita, bajo la premisa de que todos los programas educativos se ejecutarán conforme a expedientes técnicos, de acuerdo a reglas

de operación, comprobación, transparencia, seguimiento y evaluación que se aplican a todos los programas educativos.

No se desconoce o rechaza su existencia, pero se plantea la determinación de someterlas a la injerencia directa de la Secretaría de Educación Estatal. De controlarlas burocráticamente, bajo un conjunto de disposiciones técnicas. A partir de esos momentos el cumplimiento del pago complementario, el sostenimiento de la infraestructura, el crecimiento de los programas, la publicación de materiales, todo se escatimó y dificultó. Como dicen los maestros “se ha estado chiquiteando”, la resistencia frente a esta intromisión se volvió cotidianidad para las EI. Un cambio significativo se puso en marcha desde el gobierno.

Es importante señalar que a pesar de la confrontación que se desarrolló, sobre todo a nivel nacional la difamación y denostación que se hizo de los maestros democráticos, el Gobierno del Estado no se atreve a eliminar el reconocimiento de la bilateralidad con la sección XVIII, pues su fuerza es innegable, por ello, uno de los primeros puntos de la minuta asienta que:

La Secretaría de educación trabajará con el Comité Ejecutivo de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de un diálogo institucional respetuoso. [Y se compromete a] no ejercer ningún tipo de sanción en contra de los trabajadores de la educación como consecuencia de su participación en actividades de carácter político-sindical.

Volvemos a reconocer y plantear que la base material de las posibilidades del magisterio michoacano descansa en mantener sus condiciones político-sindicales-organizativas, su capacidad de movilización, organización y construcción de alternativas bajo la unidad de los docentes.

**EL DESPLIEGUE Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS  
INTEGRALES: TEORÍA Y PRÁCTICA, ESCUELA TRABAJO, ESCUELA  
COMUNIDAD, PLANEACIÓN, DIMENSIONES, LÍNEAS Y PRINCIPIOS,  
PARA UNA NUEVA PRAXIS EDUCATIVA (COMPROMISO ÉTICO)**

*Si consideramos el fenómeno  
desde el punto de vista de la escuela,  
del punto de vista de la pedagogía,  
percibimos que se trata de un hecho nuevo  
en la historia de la escuela:  
la “auto-organización” de la escuela,  
o sea, la participación independiente, colectiva,  
activa y creativa de los jóvenes y niños  
en la construcción de las instituciones escolares.  
Verificamos aquí una antítesis total de la escuela burguesa,  
aparentemente democrática,  
pero en realidad profundamente autoritaria.  
Moisey Pistrak, Fundamentos de la escuela del Trabajo*

Queremos iniciar este apartado, donde trataremos de mostrar a través de las propias reflexiones de los profesores de las EI cuáles son los elementos, los caminos que recorren para desplegar su trabajo en las escuelas, en colectivo y recogiendo el mandato de su programa PDECEN que traza las pautas y principios a seguir, con una valoración importante que encontramos al respecto de este trabajo:

Los académicos e investigadores miembros de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), reconocemos los aportes que los maestros de la sección 18 de Michoacán, México, han realizado para generar procesos educativos que permitan el desarrollo integral de los alumnos, su compromiso en la constitución de sociedades democráticas y ciudadanías participativas en la solución de los problemas que nos aquejan en el siglo XXI. Los

programas socioeducativos creados por los docentes michoacanos: escuelas integrales, alfabetización popular, centros para el desarrollo creativo, libros alternativos y desarrollo neuronal pleno, constituyen un aporte importante del patrimonio pedagógico latinoamericano.

En párrafo, que sintetizamos, llaman a Enrique Peña Nieto y a Silvano Aureoles a resolver el conflicto y respetar los derechos esenciales de los maestros. Quisimos reproducirla aquí esta carta firmada por Dalila Andrade Oliveira, Brasil, y Myriam Feldfeber, Argentina, coordinadoras generales de la Red Estrado,<sup>257</sup> pues significa el reconocimiento de una instancia connotada de América Latina al trabajo desarrollado por el magisterio michoacano.

Lo que llena de orgullo a los maestros de las EI son sus talleres. Talleres de mil cosas diferentes, según las posibilidades de cada escuela, algunos comunes, algunos trabajados en las reuniones de los colectivos de las EI, otros “mirados” en las reuniones del Educador Popular donde los maestros ponen sus mesas de talleres para compartir los aprendizajes. En general encontramos de panadería, dulces, manualidades, cría de algunos animales, fabricación de jabón y productos de limpieza, siembra de hortalizas, árboles frutales, textil para elaboración de uniformes y ropas baratas, entre muchos otros.

Para las EI los talleres no son una actividad secundaria de “relleno” en las tardes como lo tienen algunas de las famosas “escuelas de tiempo completo”.<sup>258</sup> Nos comentan los profesores, a través de diferentes afirmaciones y reflexiones que aquí sistematizamos, que

---

<sup>257</sup> Publicada en el “Correo ilustrado”, *La Jornada*, 6 de febrero de 2018, a raíz de la represión desatada por Aureoles, que dejó en ese momento varios heridos y encarcelados.

<sup>258</sup> Escuelas de tiempo completo iniciadas por el programa escuelas de calidad con Vicente Fox Quesada, que durante tres sexenios solamente han podido desarrollar 24 000 en todo el país, lo que representa 12% de las escuelas del país según datos oficiales, constituyen un elemento fuerte de la propaganda oficial peñista, donde se presentan como si fueran una realidad casi total, cuando se han estancado totalmente y ello no cambiará seguramente pues el SEB esta integrado centralmente por escuelas de doble turno y por maestros de doble plaza, para constituir una escuela de tiempo completo necesitan eliminar el doble turno y la doble plaza.

para ellos los talleres configuran un triple espacio: son el momento donde pueden vincular específicamente el aprendizaje teórico con el práctico, deducir conocimientos al desarrollar un quehacer práctico, acompañar una actividad concreta con las reflexiones y el sustento teórico-científico; a través de una labor concreta, un trabajo colectivo, se puede establecer el objetivo de la escuela-trabajo de entender y desarrollar el significado y las implicaciones de una actividad no remunerada con un alto valor social; y es el espacio ideal para trabajar con las madres de familia sobre todo, ellas se incorporan con facilidad a estos trabajos, aprenden muchas cosas, pero también en este espacio reflexionan con los maestros, los alumnos y “se abren” a muchos conocimientos nuevos, es el lugar donde la escuela y la comunidad caminan juntas.

Los talleres en la visión de los maestros representan el espacio donde logran amarrar consecutivamente los tres principios de la transformación. En casi todos los relatos y visitas los talleres ocupan un lugar importante, allí visualizan claramente un trabajo concreto en los tres elementos o “los grandes planos de la transformación” que definen el PDECEM: La relación teoría-práctica, la relación escuela-trabajo y la vinculación con la comunidad. Estos tres grandes planos se desarrollan también en los otros espacios denominados dimensiones y líneas estratégicas, así como los fines y principios que se perfilan y detallan en la planeación que realizan en sus tres niveles global o general, anual y el plan del curso.

La planeación se ha constituido en una herramienta muy útil y creativa, un espacio de trabajo colectivo, mediante la cual logran plasmar y construir día a día el trabajo transformador en las aulas.

De manera muy generalizada cuando los docentes empiezan a relatar en las entrevistas cómo fueron los inicios, destaca también la decisión de hacer a un lado los materiales oficiales que de manera programada determinan y conducen el proceso; se refieren a los contenidos reproduccionistas y los mecanismos conductistas que se plasman en las currículas, guías para el maestro y otros materiales institucionales:

Lo primero que hicimos, nos dicen, fue plantearnos directamente que íbamos a dejar de lado los libros de texto, las guías y la planeación oficial, todo lo que desde la SEP nos mandan ya elaborado nada más para que nosotros como máquinas lo apliquemos, centrándonos en cumplir todas las metas y elementos definidos.

De este planteamiento común parten los maestros que abrieron las EI. Es como expresan su rechazo al papel reproductor pasivo del docente, se apropian del reto de transformarse en un sujeto consciente que construye colectivamente su materia de trabajo desde las condiciones en las que trabaja y desde una visión diferente de saberes recuperados y reelaborados colectiva y comunitariamente. Había que enfrentar de entrada una nueva programación y organización de los contenidos. Si bien todos partían, como maestros que son, de una experiencia ya asentada de qué aprendizajes se requieren en cada año escolar y cómo se va avanzando, había que transformar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje,

no se trataba de eliminar los contenidos de matemáticas, español o historia, se trataba de transformar la forma de adquirirlos, de construirlos, de entender y presentar su significado en el mundo real, en la sociedad que vivimos. Nuestros debates, recuerda el profesor Mario, fueron internos e intensos: nos preguntábamos por dónde empezar y cómo. Ahí fue donde los compas del MST nos trajeron el debate sobre la planeación, un debate muy profundo que se desarrolló allá en la URSS al inicio, precisamente con Pistrak y otros pedagogos,<sup>259</sup> entonces entendimos que la planeación te va dando la línea de desarrollo general y específica. Nos costó un montón. Los programas aquí no

---

<sup>259</sup> Moisey Pistrak, *Ensaio sobre a escola Politécnica*, San Paulo, Expressao Popular, 2015, señala que:

La escuela capitalista, en consecuencia, prepara a las personas para la producción en la división del trabajo, la escuela politécnica integral, tiene entonces la tarea de preparar miembros de la sociedad que puedan desenvolverse en todos los aspectos y necesidades sociales. Aquí desempeña un gran papel la planeación del trabajo en las diferentes áreas de la escuela junto con los niños, el control y autocontrol, el registro y autoregistro, la organización colectiva, deben ser una preocupación constante.

han sido contruidos por equipos de intelectuales sino por los mismos maestros de las EI y por los de la Comisión de Educación y por nuevos compañeros que se han ido incorporando, desde la experiencia de sus escuelas. Hemos avanzado y retrocedido y vuelto a empezar muchas veces. Hay que decir que ha sido muy importante la participación de los compañeros de las secundarias, porque el maestro de primaria pues básicamente trae el conocimiento de las disciplinas hasta la prepa, porque en las normales lo que te dan es teoría pedagógica centralmente, no como en Cuba, y en cambio los de secundarias si traen un refuerzo fuerte disciplinar.

La planeación es central en la actividad de los maestros de las EI, allí concretan todo el proceso educativo-transformador que llevan a cabo.

Los maestros de Chamacuero, reunidos<sup>260</sup> justamente para revisar su planeación, nos dice Fer:

Al momento de encarar las nuevas formas de lucha y las nuevas formas de enseñanza, nos damos cuenta de que es una situación muy compleja puesto que debo de construir mi plan de trabajo, mi programa, reflejar mis expectativas, las expectativas de la comunidad, de los niños, debo de luchar conmigo mismo y además, sobre todo, debo de luchar constantemente por mantener “la triada de la congruencia” es decir el convencimiento de que el proyecto alternativo es correcto, que mis principios se reflejan en mi actividad, que el maestro debe de ser parte de la comunidad, sino la escuela fracasa. Debemos de rebasar el marco interno de la escuela para generar el reconocimiento de la comunidad, debemos de sostener prácticas diferentes, ir a contracorriente y sostener el esfuerzo, si la comunidad acepta e integra el proyecto, entonces lo cobija, lo protege, “lo puebla”, es decir que la gente llega a la escuela a plantear sus problemas, a gestionar, a debatir soluciones.

Entre todos nos explican que: Lo primero que hay que hacer para desarrollar la planeación es un diagnóstico participativo, una reunión

---

<sup>260</sup> Del colectivo están presentes Fer, Bety, Alejandra, Luis y Alan.

de todos los colectivos que son: el textil, la panadería, el comedor, las madres de familia, los padres, la República escolar, los mayordomos de la fiesta patronal, es decir todos los que tienen tareas. Se trata de hacer un diagnóstico en el que cada uno de los colectivos hace un balance y lo presenta a la Asamblea Comunitaria, donde se señalan los problemas más urgentes, más sentidos de la comunidad, cada quién presenta una miscelánea de problemáticas, ya cuándo se tiene completa se van analizando para ver en cuál sí podríamos tener incidencia, cuáles verdaderamente sí podemos resolver entre todos para planificar de qué manera lo haríamos.

Cuando se tiene focalizado un problema, que vamos a trabajar, ahora sí se empiezan a construir los objetivos de cada una de las dimensiones. Primero ver el horizonte de cada una de las dimensiones y luego sacar los objetivos para percibir mejor el problema. Una vez que se tienen las líneas que están directamente relacionadas con los objetivos, entonces sí se pueden sacar las acciones necesarias y las responsabilidades, tanto de las familias, como de la escuela, de los colectivos. De ahí se empiezan a generar los contenidos. Muchas de estas problemáticas están reflejadas en el Plan Nacional o Programa Nacional, ¿por qué? Pues porque muchos de los problemas que se manejan como problemas nacionales son los que se viven en las comunidades: la pobreza, el desempleo, la migración, la falta de agua, la injusticia, entre otros. Estos problemas que son generales tienen sus particularidades en las comunidades y diferentes regiones del territorio nacional, las comunidades los perciben de distinta manera, según su condición los priorizan. A partir de ellos se empiezan a sacar las grandes líneas curriculares, pero siempre la pregunta es cuáles son los contenidos que se pueden derivar de estos problemas y en qué medida se refuerza su comprensión desde las dimensiones social, económica política.

Es decir que a partir de estos problemas se empiezan a sacar las líneas curriculares, lo que se va a estar desarrollando. ¿cuáles son los contenidos formales que nos van a ayudar a construir conciencia?. Es decir al conocimiento de los

problemas reales, pero también a construir ética, a construir principios, a fortalecer las acciones colectivas. Eso es en términos generales, es decir que casi siempre se parte de una filosofía de la necesidad que se expanda hacia todos lados: una que permita *resolver la base material*, que tome en cuenta apuntar hacia resolver la base productiva de la comunidad y de la escuela, porque no tenemos subsidios y tenemos que estar atando recursos junto con la comunidad y ellos requieren de avanzar también, y de ahí hasta poder construir las nociones de soberanía y realmente independencia nacional, pasando por lo regional; pero también es importante *construir la base subjetiva*, porque no se trata nada más de creer que resolviendo una base material todo se soluciona, no se trata de proponer una jaula de oro, como el capitalismo hace, se trata de cambiar las relaciones personales, interpersonales que no sigan siendo verticales, individualistas, tenemos que procurar que la base social del sujeto se vaya transformando para poder enfrentar los mecanismos de enajenación a que nos someten. Ahí es donde vamos empezando a caminar.

En Arteaga los maestros que tienen en la EI el preescolar, la primaria y la secundaria nos relatan que:

siempre trabajamos con materiales alternativos diferentes y de todo tipo para ir complementando los temas de la planificación que hacemos. Trabajamos siempre con la asamblea de los alumnos junto con todo el colectivo para analizar los problemas. Hemos llamado “raicecitas” a los más pequeños que se ponen en la primera fila y así las filas de los más grandes tienen que cuidar cada uno a sus “raicecitas”. En las asambleas los alumnos han aprendido a sostener sus propios puntos de vista, e incluso nos han hecho paros que tenemos que entender y reflexionar con ellos, así es la enseñanza de la libertad. Hemos formado colectivos en las colonias bajo el pretexto de armar colectivos de manualidades y producción, ya se está decidiendo lanzarnos al mercado local. Tenemos un colectivo de industrias, en todos ellos podemos platicar sobre la situación económica y política actual, o sea que se puede combinar el análisis con el aprendizaje de manualidades. Tenemos también un grupo de danza de las madres. Tenemos un taller de dulcería que nos permite vender dulces los domingos en la plaza y así nos apoyamos los padres y los maestros. En una palabra la escuela es ya parte de la comunidad.

## Reunidos algunos de los maestros nos relatan

Al inicio del ciclo siempre revisamos la planeación global que tenemos y elegimos una línea, en base a eso cada maestro tiene que presentar en el colectivo una propuesta de trabajo de acuerdo con la fase en la que esté trabajando. Por ejemplo las fases de la 1 a la 3 abarcan el preescolar, las fases de la 4 a la 9 son la primaria y de la 10 a la 12 tenemos la secundaria, y tenemos 6 áreas para el trabajo educativo: el de *naturales*, que abarca biología, física, química; *sociales* que son geografía e historia; *desarrollo lingüístico* que es español y puede ser otra lengua, en algunas EI se ha puesto el purhépecha; el *desarrollo lógico-matemático*; el *desarrollo comunitario*, con talleres, por ejemplo aquí tenemos uno que les parece muy importante que es el de industrias domésticas y la ludoteca; y el *desarrollo humano*, con artes, música, danza. Nos organizamos de manera rotativa para adquirir experiencia en todas las fases y además con apoyo del colectivo siempre. Todas las mañanas empezamos con una activación significativa. También tenemos toda una organización para el comedor y el apoyo a las madres de familia, tenemos que garantizar el almuerzo y la comida todos los días.

Las maestras de la escuela José María Morelos de Maravatío, una escuela con primaria y secundaria que se organiza en las 12 fases, con gran entusiasmo nos explican que:

Nosotros partimos de la certeza de que teníamos que cambiar todo, los objetivos educativos, las prácticas docentes y los procesos organizativos de la escuela para lograr una verdadera inserción en la comunidad y generar una nueva educación. Para ello teníamos que superar la condición de que la escuela sea solamente un espacio de enseñanza y además sabemos que no solamente con cambiar los contenidos se obtiene una educación crítica. Teníamos que hacer una escuela con los niños, con los padres, con la comunidad. Cada día nos preguntamos ¿Qué estamos haciendo para luchar contra el neoliberalismo?, entonces llegamos a la conclusión que eso no se logra con solo construir conocimientos, sino que se requiere una práctica integral para el desarrollo pleno de los sujetos que no se logra sino revolucionamos la práctica mecánica, ya

hecha, ya establecida y que cómodamente repetimos. El programa por sí solo no cambia las cosas en la escuela.<sup>261</sup>

Hemos desarrollado prácticas diferentes. Primero, siempre iniciamos con la mística (práctica inspirada en el MST) es decir empezamos con una canción, con una lectura significativa, con una actividad diferente. Esto nos permite construir una relación social para transmitir las luchas y experiencias de los pueblos y construir una memoria colectiva. Segundo siempre estamos insistiendo y desarrollando actividades para el embellecimiento de la escuela, esto es muy importante para integrarse al espacio escolar plenamente, sentirlo como suyo, valorar la naturaleza, la limpieza y apropiarse del proyecto, marca la pertenencia al espacio que simboliza al proyecto. En tercer lugar desarrollamos la interdisciplina académica, pues a partir de un solo contenido vamos desarrollando diferentes áreas de conocimiento que se van profundizando, con éste método hemos hecho antologías y creado nuestros propios materiales. En cuarto lugar desarrollamos lo que llamamos una economía solidaria para lograr una alimentación solidaria y nutritiva, tenemos un mercado popular que se basa en que producimos entre todos, para mejorar todos aunque no haya ganancias. Tenemos una panadería y un invernadero para hacer trabajo comunitario, también tenemos un proyecto de granja escolar y un taller de costura. Con ello logramos la unidad con la comunidad en el desarrollo pleno de sus hijos y la visión de transformación de las condiciones de vida.

En Apatzingán, seis maestros sostienen una escuela con los tres niveles, es decir lo que ellos llaman las 12 fases y con un gran apoyo de los colectivos de padres y madres, los maestros han concluido que:

Para sostener este esfuerzo tenemos que lograr que la lucha del maestro sea la

---

<sup>261</sup> Esta es una verdad totalmente cierta que la SEP debería de incorporar y entender en toda su extensión pues su visión del cambio educativo se ha reducido en las últimas décadas a cambiar los planes y programas y los libros de texto, sin realmente organizar para todos los maestros una formación o incluso meramente una capacitación para los mismos, simplemente los hace bajar y dice “ejecútese”, asunto que los maestros asumen generalmente a regañadientes y de manera distorsionada como lo han hecho con las famosas competencias o simplemente, simulando y desarrollando las mismas prácticas como forma de resistencia pacífica, frente a los que abiertamente los rechazan.

lucha de todos, que todos nuestros padres de familia y aún la comunidad cercana entienda y apoye nuestra luchas a partir del análisis de los problemas de la comunidad, los del estado en su conjunto y los del país. Explicar los porqués de los problemas llegando hasta sus raíces más profundas si es posible. Nosotros trabajamos mucho con las asambleas de padres, no solamente con las de firma de boletas, aprovechamos todos los espacios posibles, porque los padres de familia son muy pobres y a veces no pueden estar siempre. Esto nos ha permitido que se transformen en un espacio de retroalimentación al reflexionar todos juntos, al conocer otras experiencias y analizar los diferentes puntos de vista. El colectivo es muy importante porque te sientes parte integrante de un proceso que va avanzando. Para nosotros un punto muy significativo es lo que llamamos construcción de ciudadanía, pero como seres sociales y antes como seres humanos que deben, pueden y tienen el derecho de involucrarse en la toma de decisiones.

#### Comenta el maestro Mario Garcia:

en un principio pensamos que todo el proceso podíamos resolverlo a partir de las problematizaciones con la comunidad y que eso nos daba los temas generadores y de allí se construiría todo el conocimiento vinculándolo a eso, a mi me quedó muy claro con la experiencia de Apatzingán, allí la vida de casi todos gira en torno a la producción y exportación del limón, la agricultura, el trabajo ya seas patrón o peón, todas las relaciones sociales y hasta políticas, se articulan a través del limón, entonces sí, del limón pudimos jalar un montón de cosas, pero no todas las necesarias. Eso nos dimos cuenta cuando ya nos pusimos el reto de sistematizar y empezar a construir los libros de texto, entonces tuvimos que avanzarle a la planeación de una manera diferente. Si bien tenemos las problemáticas centrales que nos permitirán desarrollar muchas cosas, hay que ver por áreas de conocimiento que elementos son necesarios. Las problemáticas muchas veces las desplegamos como ejes transversales y los especificamos para cada disciplina y para cada fase o nivel. Todo eso tiene que estar de alguna manera establecido en el plan. En lo de la transversalidad e interdisciplinariedad nos ayudaron mucho los textos cubanos.

En la escuela “el Pinal” de Uruapan, Omar, un maestro que se caracteriza por la pasión a su trabajo y su sensibilidad frente a los procesos, reflejando claramente la formación tan particular de quienes estudian y egresan de la normal rural de “Tiri”, nos dice:

Nosotros en este ciclo después de realizar la asamblea general con todos los padres y alumnos y maestros, después de que se evaluó colectivamente el ciclo pasado se determinó también colectivamente que el primer problema a trabajar en los dos primeros meses fuera el propio funcionamiento de la escuela, analizar porque ciertos problemas sociales se reflejaban en la misma, trabajarlos y tratar de resolverlos desde todos los ángulos, al mismo tiempo que explicaríamos qué es la nueva escuela y porqué es necesaria y cuáles son sus características, esto lo pidieron muy generalizadamente los padres. Lo denominamos: la normatividad, organización, objetivos y funcionamiento de la escuela. El segundo tema-problema es el de la pérdida generalizada de los derechos en el país, es un tema que parecería muy político, y lo es pero, por ejemplo si analizamos el derecho al trabajo y las condiciones de trabajo prevalentes, lo podemos trabajar mucho con las matemáticas, la historia social, el derecho a la educación y que es nuestro sistema educativo, y así es con todos, además ese bimestre coincide con los festejos de la revolución mexicana, entonces pues nos permite muchas cosas. Lo denominamos: la pérdida de los derechos sociales y garantías conquistadas en la revolución mexicana. El tercer problema planteado y decidido fue el de la violencia, esto es algo muy presente en todo Michoacán, en el país, y muy particularmente en estas colonias empobrecidas, las familias afrontan estos problemas. Lo denominamos: la violencia: política del miedo. El cuarto tema va a ser sobre Las reformas, hubo en la asamblea una inquietud muy grande porque hay una propaganda oficial constante en la TV sobre los “enormes beneficios de las reformas” que confunde y nos pidieron incluso realizar unos foros sobre las reformas, sobre todo la energética, entonces este bimestre lo denominamos: la reforma energética y sus repercusiones sociales y además coincide con la fecha de la expropiación petrolera. Y para cerrar el año todos acordaron involucrarse en un proceso diferente de evaluación comunitaria para la transformación.

La maestra de secundaria Sara, muy joven, entusiasta, reflexiva, involucrada, michoacana pero por azares graduada de la Universidad Vasconcelos de Oaxaca en Ciencias de la Comunicación, quien imparte purépecha junto a otro maestro, nos dice:

en la evaluación comunitaria para la transformación, tenemos que revisar cuidadosamente y con mucha crítica lo que hemos hecho, y lo que pudimos hacer, es decir a final de cuentas lo que dejamos de hacer, este es un ejercicio muy necesario para prever el plan del próximo año, sobre todo porque es un ejercicio colectivo, desde el colectivo de padres, la asamblea escolar, para consolidar la asamblea comunitaria y poder ir evaluando en cadena. El formato que tenemos de *plan anual* o plan comunitario es muy operable porque en una columna tenemos los problemas que son hasta cinco principales y en la siguiente columna vamos ubicando a cuál de las seis dimensiones pertenece el problema: la social, la económica, la política, la cultural y la cosmogónica, entonces en otra columna hay que sacar las líneas estratégicas y podemos señalar los elementos específicos que podemos desarrollar en el curso, por ejemplo la dimensión social tiene unas diez líneas estratégicas y la podemos desdoblar con bastantes elementos. Pero también hemos tenido un gran debate aquí y en todas las reuniones de EI y en los colectivos de formación: porque unos entendemos de una forma esta dimensión cosmogónica y otros de otra forma: para algunos representa la forma en que el problema que estas tratando se vincula con el conjunto de las fuerzas en el mundo y con la naturaleza; pero para otros es más bien una visión de futuro, tal vez son las dos cosas al mismo tiempo que se unifican en la noción a construir del “buen vivir”. Entonces, cuando ya llegamos a tener las líneas estratégicas, ya tenemos dispositivos, es decir acciones, para toda la escuela. Pero aún no estamos en el *plan de clase*, ahí tenemos que volver a hacer el recorrido para aterrizarlo al contenido específico de clase y adecuarlo con las mallas curriculares. Por eso nos la pasamos aquí en la escuela reunidos planificando y analizando una y otra vez.

Cuando insisto en preguntar y quiero que me expliquen cómo logran introducir la dimensión cosmogónica en torno a alguno de los temas de la planificación surgen distintas reflexiones, de lo que sí

están seguros todos los maestros es que este elemento ha generado un buen número de debates en las reuniones de las EI, tal vez, dicen algunos, lo que se nos dificulta más es el nombre que lleva, otros señalan que está en el PDECEM, “está señalada, pero no está caracterizada, no está explicada, desarrollada, por eso hemos abierto los debates”. En Chamacuero el maestro Fer me dice

Es que esta dimensión si está cañona, pues porque por ejemplo, cuando empezamos a ver el método científico, la base natural de las ciencias, las explicaciones científicas que deben abordarse en las ciencias naturales, pues esa es nuestra tendencia, pero también tenemos que hablar de la “Pacha Mama” y su significado holístico por supuesto, ya no es solo el símbolo de Sudamérica, ahora todos lo conocemos y debemos transmitirlo, pero entonces nos preguntamos ¿y dónde quedó la ciencia?. Entonces tenemos que abordar las dos cosas porque la fuerza del símbolo de la Pacha Mama es lo que permite aglutinar a miles de gentes, permite organizar y movilizar. Tiene tanto valor la una como la otra y no deberían ser incompatibles... entonces nosotros decimos pues la cosa es dialéctica, tenemos que entender que ambos pueden ser válidos en el espacio en que se mueven. Entonces tenemos que construirlos juntos y no confrontarlos, validar a cada uno en el terreno explicativo que le corresponde. Es como cuando trabajamos el ser, el sentir, el hacer y el pensar, los hemos planteado así, pero entonces surge la necesidad evidente de añadir el decidir, porque esto es lo que nos completa, la posibilidad de decidir, y ese es nuestro objetivo: decidir que podemos decidir. Son las cuestiones que van saliendo en la medida en que estamos en el camino y la búsqueda, la búsqueda siempre de avanzar y como decimos pues dar el salto cualitativo, eso es la dialéctica.

La maestra Carmina interviene y señala:

La dimensión cosmogónica esta directamente vinculada a lo que queremos en el futuro, ¿a dónde vamos?, ¿qué queremos construir?, como pensamos ese mundo otro que debemos abrir en las conciencias, ¿cuáles van a ser las bases y los fundamentos de ese para donde vamos y que queremos?, ¿Qué tenemos que hacer todos como sociedad para encaminarnos hacia ese por ejemplo “Buen Vivir”? y que es el “Buen Vivir”?

La compañera Emma, nos explica que los muchachos egresados entienden bien esta dimensión porque:

hemos venido trabajando con las escuelas formadoras de docentes, en aquellas donde nos dan más margen de participar, por ejemplo con los muchachos del Tiri, en el CREM primaria de Arteaga, en el de telesecundarias, y en el de preescolar. Entonces cuando ya los jóvenes salen a hacer sus prácticas, pues ya conocen nuestro programa alternativo, vienen trabajando con el PDCEM y nos piden que les demos algunas asesorías... en estos espacios pues también surgen aportaciones, surgen nuevas propuestas porque todos nos involucramos mucho en el debate de las alternativas. Fueron principalmente los compañeros de Trabajo Social los que plantearon “es que también hay una cuestión importante que es la dimensión cosmogónica”, a mi me interesó mucho, lo entendí mejor cuando lo explicó un compa de Huetamo de la manera muy folklórica como hablan nos dijo “pues fácil maestros, el asunto de la cuestión económica es decir ¿de qué vive la gente?, en la cuestión política es ¿pues cómo se organiza?, la cuestión social pues tiene que ver con la cuestión de las costumbres, la cultura, la historia, la pertenencia a la comunidad, el asunto ecológico pues ¿dónde vivimos? Y la parte cosmogónica pues ¿de dónde venimos y a dónde vamos?, así dijo, y para que tantos términos rebuscados, así no les van a entender los padres de familia ni en las comunidades. Es claro que esta dimensión, que la denominamos así, tiene que ver directamente con el planteamiento central de Freire cuando nos lanza la pregunta ¿para qué educar?, pregunta que puede parecer sencilla, pero que encierra toda la complejidad implícita en nuestro anhelo de transformaciones. Nosotros lo hemos construido desde la lógica de la emancipación, de la transformación social como un proyecto político-sindical que parte de las concepciones del materialismo histórico dialéctico, pero tal vez decirlo así en las comunidades no se entienda, por eso incorporamos la dimensión emancipatoria como parte de nuestras propuestas curriculares en los niveles del plan, hasta las aulas.

Los profes de la teles de El Pueblito nos brindan un ejemplo del trabajo con las cartillas:

Cuándo estamos en el mes de septiembre, ocupamos la cartilla de la identidad. En las escuelas tradicionalmente nos dicen siempre que es el mes patrio y aprenderse de memoria todas las fechas y nombres de los héroes, nosotros lo enfocamos y trabajamos con la cartilla de identidad y eso nos permite abrir el tema, también hablamos de Morelos y de Hidalgo pero podemos trabajarlo con muchos más subtemas. En primer lugar pues evidentemente esta el proceso de independencia y porqué surge la necesidad de ser independientes, cómo se construyó la noción de nación y cómo se empezaron a sentir mexicanos. De ahí podemos abarcar muchas cosas más por supuesto, es decir el pasado prehispánico como la semilla fundadora, ver los mestizajes y esta parte es muy difícil, porque como han analizado varios pensadores incluso, Octavio Paz en el *Laberinto de la soledad*, la madre era indígena, pero el padre conquistador. Aquí en el estado de Michoacán hemos tenido varias migraciones blancas, no solo de españoles, sino belgas, franceses, holandeses, en fin... También vemos el origen de Puruándiro, del estado de Michoacán en su raíz Purhépecha y de paso porqué para los aztecas fuimos nombrados Tarascos. Pero también están las influencias culturales contemporáneas desde la cultura norteamericana y aquí que somos un estado de gran migración desde hace más de 100 años pues hay una influencia que se trasmite. Tenemos que construir en conjunto con los alumnos y ellos tienen que investigar todas estas raíces, tienen que hablar con los viejos de la comunidad, etc. Es un tema enorme que nos permite ver también parte de lo que se produce tradicionalmente, lo que se consume, lo que nos caracteriza, la identidad de las clases. Podemos hacer cálculos con lo de las migraciones y su volumen, las remesas, las fechas. En noviembre tenemos el tema de la revolución mexicana por supuesto y podemos jalar una gran cantidad de cosas, empezar por el problema a investigar ¿por qué se produce la revolución?, condiciones de vida, condiciones sociales y políticas, establecer comparaciones. No se trata solo del enfoque histórico, que también se ve, y el análisis de las diferentes revoluciones del siglo XX, sino que nos permite comparar con las condiciones contemporáneas, que investiguen que planteó la constitución del 17, que problemas se pretendía resolver y cuales permanecen o se han incrementado o tienen otra forma de manifestarse. Tenemos la cartilla de la salud y otras. Llevamos paralelamente el mismo tema en los tres niveles o fases de secundaria, pero los vamos profundizando en cada nivel, eso

nos permite trabajar colectivamente muy bien. Si en el *proceso de investigación-exposición*, (porque trabajamos mucho con este método de enseñanza-aprendizaje) que hacen los alumnos surgen cosas nuevas y diferentes que les interesan las incorporamos a la cartilla. Por ejemplo en la cartilla de salud en el tercer nivel brincaron mucho las interrogantes sobre las enfermedades venéreas, pues hay que meterlo como subtema, por ejemplo nosotros hemos podido con el cuerpo humano hacer hasta figuras geométricas y explicarlas y plantear la simetría y muchísimas otras cosas, pero si a los estudiantes les brincan cosas diferentes, pues hay que meterlas.

Una pregunta obligada en las entrevistas fue la de plantear cómo abordan la enseñanza de un conjunto de conocimientos que existen, que pudiéramos enmarcar en la definición de “instrumentales”, que son indispensables para construir y aprehender procesos cognitivos, son un conjunto de herramientas indispensables sobre todo en términos de su utilización para el lenguaje y las matemáticas, que, por lo tanto, serán difíciles de convocar a través de los temas generadores únicamente. Ante esto los profes de Chamacuero me responden:

Nosotros los hemos llamado contenidos universales. A lo largo del tiempo hemos hecho diferentes ejercicios, uno fue el colectivo de EI donde se planteó el problema y se sacaron todos esos contenidos. Eso se complementó con la revisión de todos los libros de texto para tener claro que contenidos deben abordarse, para así evaluar que no quedáramos por abajo sin abarcar todos los contenidos y tener claro qué es lo que tendríamos que ver en cuanto a lo instrumental básico. En lingüística pues obviamente hay que poner atención en puntuación, ortografía, conjugaciones, expresión oral, escrita, pero también podemos trabajar a partir de los temas con las frases o textos que se correspondan, por ejemplo combinar los temas históricos con los ejercicios de gramática y caligrafía, pero también estimular lecturas, sensibilidad, podemos con ciertos contenidos abordar lo instrumental en lengua, los puedo adecuar al tema que estaríamos viendo. Hemos avanzado mucho en esto pues le hemos dedicado muchas horas de planeación. En matemáticas también lo hemos

trabajado muchísimo y podemos hacer casi todas las operaciones y procesos a partir del debate de los temas sociales y políticos, por ejemplo si trabajamos la corrupción gubernamental es fácil puesto que aparecen los datos de los montos, las cantidades y subterfugios involucrados en estos procesos, pero hay una operación que le hemos estado dando vueltas y vueltas de donde derivarla: es la raíz cuadrada. ¿de dónde demonios jalamos la raíz cuadrada?, [los maestros se ríen y dicen siempre] pues, ¿a ver cómo le hacemos? Pero no porque no la podamos relacionar la dejamos de ver. ¿Es importante la raíz cuadrada?, pues sí es importante, otro ejemplo es a la hora de ver las ecuaciones, una matemática más simbólica, pero tenemos que verla por supuesto. Yo le sigo dando vueltas –dice el maestro Fer– porque la raíz cuadrada salió finalmente de la naturaleza, entonces tengo que encontrarle modo.

Insisten y nos confrontan concretamente con el significado que debe tener la relación teoría y práctica y cómo abordar este proceso:

Ahora bien, no sólo debemos dar un contenido porque viene en el programa, cada uno debe de validar el sentido del contenido, es decir determinar porque es importante, porque es importante que el niño aprenda eso, ¿la dimensión que estoy trabajando me valida ese conocimiento o es meramente escolástico, memorístico?. O sea que hay que posicionarse frente al contenido. Hay tomar una posición. Esto salta a la vista cuando damos el contenido de Revolución mexicana por supuesto, pero hay que plantearse con todos los contenidos y así determinar su validez. Todo esto es parte de los problemas de la planeación, tienes que planificar cómo vas a abordar un conocimiento, hasta dónde lo vas a abordar y para qué lo vas a abordar, así tienes que enfrentarlos. Para nosotros es fundamental lograr *la validación del conocimiento*. Por ejemplo si vas a ver los vertebrados, pues ya de entrada tienes que enfrentar el origen del hombre, la evolución. Ahora bien la tentación siempre está ahí. Lo mas fácil es decirte bueno pues este conocimiento no se relaciona con nada y como lo tengo que ver porque es universal pues lo vemos y ya nada más. Entonces volvemos a trabajar como lo hacíamos antes, es decir la enseñanza nada más preocupada por el contenido. El contenido como finalidad misma de la enseñanza. Entonces a la larga el alumno se apropia de algo que no sabrá utilizar, pero cuyo contenido debe memorizar para aprobar un examen.

## En el Pinal, los profes nos responden a la misma pregunta:

pues nos hemos partido mucho la cabeza, para eso que podemos llamar conocimientos instrumentales, es decir que hay un conjunto de materias que requieren de un conjunto de conocimientos del orden instrumental para poder funcionar. Entonces digamos que hemos discutido como enseñarlos de una manera diferente, no solo memorística como es lo tradicional y que no le plantea problema al maestro porque es “te lo aprendes porque te lo aprendes y ya”. Entonces tenemos que presentar algunos problemas de la vida cotidiana y de ahí plantear el uso de tablas de multiplicar o los quebrados y explicar su mecánica. También con el lenguaje, los verbos, las preposiciones, en fin que le hemos buscado y rebuscado. Nosotros hemos revisado cuidadosamente las mallas curriculares y subrayamos esos conocimientos, entonces en la planeación discutimos si podemos incluirlos en algún problema, o tema transversal en una dimensión y construimos los ejemplos que vamos a ver para ir cumpliendo con todos los contenidos, entonces nosotros mismos generamos los ejercicios que vamos a abordar. Todo eso lo vamos consignando en la bitácora, que es el seguimiento que hacemos para planificar y registrar.

La maestra Cheli de Zacapu reúne una gran experiencia y años, nos simplifica esta labor de planeación que conjuga las diferentes dimensiones diciendo:

Primero definimos los grandes temas a ver, de ahí vamos haciendo una valoración de cuáles son las categorías importantes que debemos de subrayar, las categorías conceptuales que nos permiten ver lo que es y lo que debería de ser, o sea tenemos que reflexionar con los alumnos sobre las diferentes situaciones del mundo que es, el mundo enajenado y por otro lado, el mundo emancipado, el que debería de ser, el que queremos construir. Ahora estamos en Noviembre, tenemos que hablar de la revolución mexicana para definir lo que es la revolución y su necesidad, hay que ver las formas de esclavitud, el peonaje, lo que es la explotación, lo que es el analfabetismo, lo que es el saqueo, todo eso es necesario que lo vean en el pasado y en el presente. Y en el mundo emancipado, lo que queremos, lo que tenemos que estar aspirando: la soberanía, la justicia,

la equidad, el derecho a la educación, el derecho al trabajo digno. También en esos planteamientos ubicamos a los personajes históricos y se va trabajando en todos los niveles. Así cada mes, con cada planeación, vamos anotando todo lo que se organiza en la *bitácora*. En esa bitácora se hacen todos los registros, se registra absolutamente todo. En cada reunión un maestro lleva la mesa y otro anota en la bitácora. Tenemos todas las bitácoras de todos estos años, Es nuestra memoria registrada día a día. Es nuestra historia viva, la tenemos allí guardada en tantísimos cuadernos que son nuestras bitácoras. Toda nuestra historia está allí, desde que empezamos a construir la escuela. Tiene fotos de los eventos, tiene escritos que hemos pensado... eso es lo que tenemos. Allí podemos checar que es lo que se ha hecho mal o que fue necesario modificar, todo eso nos debería de guiar para hacer una sistematización de los procesos, pero requiere de muchísimo trabajo y a veces no tenemos el tiempo suficiente.<sup>262</sup>

Bitácoras que constituyen un material invaluable para que un día logren sentarse con calma a sistematizarlas como ellos dicen y poder reconstruir todo el proceso.

El maestro Vladimiro de la escuela de Zacapendo reflexiona y nos explica el sistema de evaluación:

tenemos lo que hemos llamado las cartillas de evaluación, en ellas se plasman las calificaciones, aunque no nos gusta llamarlas calificaciones, pero para que me entiendan. Entonces una característica importante de todo el trabajo en las EI es la forma en que evaluamos, se utiliza una letra y un número para asignar la valoración. Nosotros evaluamos en base a un proceso continuo a lo largo de todo el proceso educativo y tenemos 5 rubros. El primero es justamente ver al niño en su proceso continuo en el aula, como que promediar sus altos y bajos, ver todo el desarrollo, el segundo rubro ese relaciona con el contexto comunitario y como se desenvuelve; el tercero se realiza en torno a los conocimientos; el cuarto ve las habilidades y el quinto las actitudes. En realidad esto requiere de toda una maestría para entenderlo, sustentarlo y luego realizarlo.

---

<sup>262</sup> Estas bitácoras son, como señala la maestra, una memoria viva del desarrollo y funcionamiento de las EI, un material muy rico y significativo que merecería un análisis detallado en sus dimensiones pedagógicas y socio-educativas.

## El maestro Marlon de la Josefa Ortiz de Domínguez , reflexiona sobre los avances:

Nosotros todos partimos de cero, es decir teníamos que construir todo, desde preguntarnos ¿como debe ser una escuela diferente?, en qué será diferente a las demás?, que vamos a hacer?, qué tenemos que hacer?. De allí se empezó a trabajar colectivamente, nos reuníamos mucho con todos los colectivos, venían muchos maestros de la comisión de educación y teníamos largas jornadas de trabajo. Nos enfrentamos a cambiar los planes y programas oficiales, ¡pues no era poca cosa!. Así con el tiempo se llegó a la construcción de las cartillas, eso fue un paso grandísimo, un factor muy importante porque de ahí se partió para la elaboración de los libros de texto que ahorita ya tenemos. Cada una de las fases<sup>263</sup> tuvo que elaborar sus cartillas para cada una de las asignaturas, llámese español o desarrollo lingüístico, llámese pensamiento lógico o matemáticas, llámese área social, en fin, cada uno de los centros de trabajo teníamos que ir avanzando en elaborar nuestros materiales en colectivo para poder trabajar. Esto nos obligó a construir las cartillas y de ahí se da el salto para los *libros de texto* con todos estos materiales. Ya son varios años que se están trabajando, se integraron comisiones de maestros y repito con todos los materiales que ya teníamos. Se han organizado muchas asesorías, si tenemos dudas pues hay que acudir a las asesorías con los coordinadores regionales. Esto representa muchísimo trabajo, ya se ha resuelto aquello de las secuencias, lo que se va a ver en cada fase, y cómo se va a ver, claro de manera general, pues se respetan las diferentes dinámicas de las EI. Incluso ya hay escuelas regulares que se están incorporando con estos nuevos materiales, aunque no adopten todo el funcionamiento de las EI, esto ha sido como un regalo directo del cielo decimos, porque ahora podemos explicarles más claramente a las otras escuelas como trabajamos y tenemos un material concreto que darles.

La profesora Leticia de la escuela de Maravatio cumple con diferentes funciones, está a cargo del área de pensamiento y lenguaje en

---

<sup>263</sup> Se refiere a la denominación que han dado a los años escolares en fases de la: primera a la tercera son preescolar, cuarta a la novena primaria y décima a la décimo segunda secundaria. También trabajan por ciclos uniendo dos fases en términos del desarrollo curricular correspondiente.

secundaria, pero también es responsable de dos talleres uno que se dedica a la panadería y otro artístico de desarrollo cultural donde trabaja ballet clásico y folklórico.

Yo tengo ya ocho años aquí en la escuela,<sup>264</sup> me costó trabajo incorporarme porque mi zona no me quería soltar hasta tener un reemplazo, y de hecho yo me tuve que venir así, sin garantizar las condiciones. Pero me presenté a la convocatoria y ya luego todo se arregló. Yo ya conocía el proyecto porque siempre hemos estado en el movimiento sindical, me gustaba y por eso luché por venir. Yo traía la experiencia de la teles y por eso me adapté muy bien a la multifunción, esa es la característica de las teles, ahí los profes son absolutamente todólogos. Me gusta el proyecto a pesar de todas las carencias de recursos humanos, materiales y económicos, y aquí le voy a seguir. Yo veo grandes logros que se han dado: desde el inicio, la posibilidad que tuvimos con un grandísimo esfuerzo de construir y digo construir con nuestras manos este edificio, hasta de noche trabajábamos, prendíamos los faros de los carros y le echábamos ganas. Yo en lo personal considero que le hemos puesto mucho, mucho, de todo, amor entrega, tiempo, decisión. Este es un gran logro, estamos aquí. Y luego, por supuesto los muchachos, tenemos varias generaciones que han pasado por aquí. Por las condiciones en que viven pues hay algunos muchachos que han tenido que truncar su proceso, que han tenido que ponerse a trabajar con su familia, pero cuando nos los encontramos dicen que fue su etapa más feliz. Hemos logrado egresar a muchísimos muchachos, por lo general tenemos unos 200 alumnos, a veces llegamos a los 250. Pero hay varios muchachos que han llegado hasta la universidad que su trayectoria no se interrumpió. Yo orgullosamente digo siempre que mis hijos egresaron de aquí, de esta escuela. Mi hija hoy día es orgullosa egresada de la Normal de Educadoras, entonces yo me siento muy orgullosa. Tenemos muchos ejemplos de muchachos que pasaron al colegio de bachilleres, al principio nos relataban que se enfrentaban a los métodos y formas diferentes en las escuelas, a que no tienen espacios de participación, a que todo es memorístico, a que les ponían calificativos, por ejemplo les decían que si venía de la “escuela de locos”, pero

---

<sup>264</sup> Se refiere al momento de la entrevista, ahora son más.

cuando veían que sabían participar, que podían explicar mejor los procesos, que sabían investigar y muchas cosas que los otros no tienen esa formación, pues entonces ya los propios maestros se sorprendían. Nuestros niños aquí, aunque al principio llegan muy huraños, sobre todo los que vienen de otra experiencia o los que nos mandan como niños problema, pues pasan un tiempo para adaptarse, pero al final se transforman y se vuelven muy participativos y activos. Las niñas son siempre las más dispuestas, el problema que vemos con mayor frecuencia es que aunque son las que mejor rendimiento tienen muchas veces se casan muy temprano y cortan su trayectoria.

Esta valoración se recoge en prácticamente todas las EI, existe un lazo con los egresados, una vinculación escuela-comunidad-alumnos que continúa vigente y que permite a los maestros ver literalmente las trayectorias estudiantiles y de vida de muchos de sus alumnos. Los profesores muchas veces ponen como ejemplo que cuando éstos llegan al nivel superior, ya sea la secundaria, la prepa o el colegio de bachilleres; al principio los maestros y los otros estudiantes los miran con algo de condescendencia, pero no pasa tiempo en que se sorprendan por la capacidad de investigar, exponer y debatir que todos los alumnos de las EI traen. Las propias madres de familia entrevistadas se refieren a que conocen “que fulanito llegó hasta la universidad y ahora es ingeniero”. Muchas esperan lograr este proceso, avanzar en el apoyo a sus hijos, sienten que su propia integración y participación en la escuela las ha transformado, les ha cambiado en mucho su forma de ver las cosas.

El profesor César, coordinador de las EI a nivel estatal, reflexiona sobre esta compleja experiencia y desde su propia responsabilidad:

Uno de los compromisos y objetivos centrales de esta coordinación ha sido el de reforzar siempre los espacios de formación de los profesores. Ya sea sosteniendo los diferentes encuentros entre las EI, consiguiendo y transmitiendo materiales, en los colectivos regionales y sobre todo en los colectivos estatales, propiciando lo que se requiera para generar una formación permanente, esa es una de nuestras líneas estratégicas. Por ejemplo recientemente se pudo

fortalecer mucho la formación en historia, logramos que la maestra Raquel Sosa<sup>265</sup> impartiera unos cursos de introducción a la historia, pero podemos decir que fueron masivos, todos los colectivos llegaron a este proceso. Muchos otros investigadores y profesores universitarios nos han acompañado en diferentes ocasiones. Otra responsabilidad ha sido trabajar en reforzar los talleres, generando una transmisión de experiencias, reuniones, porque ésta creemos que es una parte medular del trabajo con las comunidades. Los talleres han surgido de diagnósticos contextuales junto con los alumnos y los padres de familia en las localidades, por eso ha sido una parte muy exitosa de la vinculación e incorporación de los padres de familia a las escuelas, y a veces de la comunidad en su conjunto, porque en estos espacios de convivencia se va socializando, se va vinculando las tareas con las reflexiones, propiciando el espacio para platicar, comentar, analizar. Para nosotros le llamamos un espacio por excelencia donde se puede vincular sin forzarla la teoría con la práctica, porque si están en la panadería, o en la fabricación de dulces o atendiendo los árboles frutales, se pueden generar múltiples reflexiones sobre las cuestiones sociales, las necesidades, el trabajo colectivo, la autosuficiencia, la comida chatarra, la propaganda, y así ir vinculando los elementos. El gran problema son los recursos, que son tan escasos, muchas veces los compañeros los tienen que financiar ellos mismos para que arranquen. Ya no están como en un principio cuándo podíamos contar con un presupuesto, hay algunas EI que hacen “boteos” para sostener la actividad, otras veces hacen trueques en las comunidades y otras veces salen los alumnos a vender que los dulces o lo que producen, que es parte de la formación de las cooperativas. Por ejemplo la textil de Chamacuero donde hacen las mamás los uniformes escolares y a veces les encargan de otras escuelas porque son más baratos. O en algunas, el taller de la panadería se apoya para que lo dirija alguna persona que conozca la panadería y entonces su apoyo consiste en que él pueda quedarse con una

---

<sup>265</sup> Raquel Sosa Elízaga es profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es socióloga, fue presidenta de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ha participado también como responsable de educación en el Gobierno de la Ciudad de México con López Obrador, fue coordinadora de los proyectos educativos de Morena. Uno de sus títulos publicado es: *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina*, México, FCPys-UNAM, 2013.

parte de la producción y todo el resto para la escuela. Otro ejemplo es el del cultivo de la rosa, ese fue uno de los primeros proyectos y muy exitoso allá por Venustiano Carranza. Otra de las responsabilidades de esta coordinación estatal de las EI, es la relación con la SEP estatal, concretamente con la Secretaría de Básica, e incluso nos informa que desde este espacio están las EI incluidas en el catálogo de programas oficiales, aunque no lo difunden. Tampoco cumplen con lo establecido. Sobre todo lo concerniente a los pagos de las comisiones que están acordados, los “están chiquiteando siempre”, los demoran, dicen que no hay recursos, se ha transformado en una gestión muy engorrosa y con poco éxito, lo cual desanima y desespera con razón a los maestros en las EI. Aunque nunca se logró realmente el pago por las 8 horas de trabajo, si tuvimos etapas donde las compensaciones se cubrían puntualmente, pero desde el gobierno de Godoy empezó a convertirse en algo totalmente irregular el pago de las comisiones y también el financiamiento a infraestructura y proyectos. Ahora, si vemos el gobierno de Fausto Trejo entonces creemos que es ya como un boicot, una política de desentendimiento y abandono para entorpecer su existencia. Desde las EI presionan a la delegación sindical y esta a su vez debe de responder enfrentando a la secretaría. Este proceso cada vez es más complejo y se ha convertido en un verdadero problema. Muchos compañeros allá en las EI creen que uno no va a la secretaría a exigir, pero la verdad es que vamos y vamos y nos desgastan y nos cansan. Tendría que asumirse por la sección en su conjunto y una fuerte movilización específica. Pero esto también se ha complicado porque a cada rato estamos movilizados, y no solo aquí en el estado, por los problemas mayores que han generado las reformas educativas y la necesidad que tenemos de enfrentarlas y defender la educación pública a toda costa.

## LA UTOPIA EN RESISTENCIA

*¡Corre camarada:  
el viejo mundo está detrás de ti!  
Pinta en la Facultad de Ciencias Políticas, mayo de 1968.*

*Lo importante no es mantenerse vivo,  
sino mantenerse humano.  
George Orwell*

### Retos y problemas que afrontar

¿Cuáles son los retos que perciben estos colectivos de maestros transformadores en su marcha? En apretado resumen iniciamos presentando los elementos más significativos que los propios maestros nos expresaron de diferente manera. *En primer lugar*, sostener y profundizar las condiciones necesarias para extender esta experiencia, lograr avanzar y abrir más EI, incorporar más maestros y comunidades a esta experiencia. *En segundo lugar* poder revertir el despojo cultural social y educativo que afecta en particular al maestro creando espacios más efectivos de desarrollo cultural y cognitivo. *En tercer lugar* lograr mantener y ampliar los apoyos y el financiamiento, las plazas y las condiciones materiales e infraestructura para la reproducción y ampliación de las escuelas. La lucha cotidiana contra las condiciones generales de empobrecimiento que predominan en el país y subsumen a las demás problemáticas, puesto que imponen un ritmo general de sobrevivencia y desgaste. *En cuarto lugar* poder generar un intercambio suficiente y constante para intentar obtener un desarrollo más homogéneo de las escuelas, así como establecer un acompañamiento que permita desdoblarse más eficientemente el proceso educativo hacia dentro y

fuera de las escuelas, construyendo una evaluación diferente para los procesos educativos. *En quinto lugar* sostener los procesos de investigación de los maestros con el fin de avanzar cada vez más sistemáticamente en la definición y construcción de los planes, programas y materiales que acompañan el proceso educativo a partir de las experiencias acumuladas y sobre todo integrando las diferencias que existen. Aterrizar el sustento teórico metodológico para el diseño de cuadernillos. *En sexto lugar* lograr desarrollar mecanismos de incorporación de las generaciones jóvenes que no han vivido todo el proceso político sindical y están menos comprometidas y a veces –dicen– incluso interesadas, sobre todo desde que se impuso el mecanismo de ingresar a la plaza docente mediante el examen denominado concurso de oposición, que permite concurrir a cualquier perfil con licenciatura, no solo a los normalistas.<sup>266</sup> *Finalmente*, por supuesto, lograr una mayor difusión de este proceso alternativo. No son pocos los retos que enfrentan.

En cuanto a los problemas que condicionan dichos retos, los maestros de las EI tienen percepciones muy nítidas. La profesora Minerva de Maravatío explica claramente el cambio en las condiciones necesarias que han sustentado el desarrollo de los proyectos:

Este ya no es el contexto que teníamos en el 2003, cuando surgieron las escuelas, efectivamente la parte económica era difícil y siempre lo ha sido, pero no tan difícil como lo es ahora, no solo por la dificultad para obtener las compensaciones y los apoyos para el comedor, sino incluso el deterioro económico del país, las devaluaciones, la inflación han impactado severamente los salarios de todos los trabajadores y eso nos lleva a nosotros a volver a las luchas básicas por la recuperación salarial, como un deber sindical. Pero también impacta a la población en general, ahora tenemos madres que no logran completar los

---

<sup>266</sup> Ésta es una de las modificaciones más importantes de la contrarreforma que tiene un grave impacto en el perfil de ingreso y formación de los nuevos maestros, virtualmente elimina la necesidad de una formación profesional específica para el magisterio y “abre” la profesión docente a cualquier perfil. Este ha sido uno de los golpes mas duros a las normales.

tres pesos mínimos que les pedimos por día para apoyar el comedor y esos niños, pues en sus casas no tienen que comer, entonces las madres nos piden casi llorando que los sostengamos en el comedor y a nosotros nos cuesta cada día más encontrar los alimentos para tantos niños, es una lucha muy difícil. Por otro lado, en el 2003 los maestros estábamos envueltos en una gran efervescencia política-sindical, las luchas habían ido en ascenso constante, la sección se consolidó y generó las condiciones para imponer nuestro proyecto al gobierno. Todos los maestros querían estudiar, todos querían estar en las iniciativas pedagógicas y todos se inscribían a los seminarios y talleres del método. Hoy esto no es así, estamos en una crisis muy complicada, por un lado la lucha se ha incrementado pero para enfrentar las reformas peñistas que nos meten en una inseguridad total, los maestros se preguntan ¿qué va a suceder en el 2015, o en el 2018?, está anunciado que se aplicará todo a rajatabla y lo que nos espera es el cese, perder las plazas, además a partir del 2015 Hacienda concentrará los salarios y va a definir todo lo económico, entonces en estas condiciones la lucha se concentra para enfrentar este momento y muchos maestros piensan que todo está por perderse, se sienten decepcionados, inseguros, se deja de lado la prioridad de nuestros proyectos alternativos en la sección, se concentran en el rechazo a la contrarreforma, en lograr su abrogación... estamos casi que en tiempos de sobrevivencia. Por otro lado, hay que decir que también hay muchos maestros que han entrado a carrera magisterial en estos años y no quieren perderla, así que se hacen los desentendidos a la hora de las movilizaciones y se prestan a las evaluaciones con tal de no perder sus plazas. Este no es definitivamente el contexto que teníamos en el 2003.

La maestra Cheli de Zacapu hace hincapie en que:

Yo creo que en el país todos estamos viviendo cada vez situaciones más deterioradas. Cada vez la situación en el país se torna más difícil al grado de que hemos llegado a esa barbarie increíble de las desapariciones de los estudiantes de la normal de Ayotzinapa. Ese grado de deshumanización y corrupción de las autoridades. Cada vez las cosas están peor aunque no quisiéramos y aunque se ha luchado mucho y seguimos haciendo esfuerzos, cuando nos ponemos a pensar en todo esto nos llegan momentos de cierta desesperanza, nosotros

decimos que han sido más cosas buenas que malas las que hemos hecho, pero no hemos alcanzado plenamente los sueños que nos planteamos, tenemos que seguirle batallando y resistiendo y no es solamente ir sobrellevando las cosas, no, tenemos que seguirle dando todo y a veces que no podemos enfrentar tantas cosas que se nos vienen encima. Pero luego pienso que estamos poniendo semillas en el camino y seguro algunas no van a fructificar, pero otras sí, otras van a fructificar, van a dar frutos al futuro, por decirlo así. Yo a veces volteo a ver lo que hemos recorrido y ha sido muy difícil, aquellos primeros tiempos en que decidimos aventarnos y desechar los libros de texto, a veces volvía a mirarlos y me decía, pues tenemos razón no podemos volver a ellos, estos contenidos no puedo dárselos a los niños. Pero cuándo yo me formé me dieron a leer a Oscar Wilde, a tantos autores, teníamos las lecturas de Armida de la Vara<sup>267</sup> y todo era significativo. Luego tuvimos que poner todo nuestro ingenio, buscar revistas, recortes de periódicos, materiales por todas partes, volver a reunir libros, lecturas. Por ejemplo yo utilizo mucho la Carta del Jefe Sioux que le manda al presidente de los EE.UU. y eso motiva mucho a mis alumnos. Ahora ya tenemos los libros, los materiales y la experiencia, entonces para nosotros ya esta parte áulica no es tanto problema, esa parte creo que nos da una gran satisfacción. El problema grave lo tenemos en resolver los problemas cotidianos, por ejemplo el problema de darle de comer a tantos chiquillos todos los días su desayuno y comida, todos los días. Nosotros estamos como las normales rurales, nos quieren asfixiar por la parte económica, por dejarnos sin presupuesto ni recursos. Pero eso afecta a nuestras madres y padres de familia mucho.

Interrumpe el maestro coordinador de la EI y añade:

El problema es que tantísima pobreza en la que están sumidos los padres de familia nos ha llevado a enfrentar incluso situaciones muy difíciles, pues nosotros como uno de nuestros principios básicos es que la escuela y la comunidad

---

<sup>267</sup> Armida de la Vara, maestra sonoreense, casada con el historiador Luis González y González, fue también periodista, poeta y novelista. Durante los años setentas y ochentas colaboró con la SEP y participó de manera importante en la elaboración y diseño de los libros de texto, donde apareció uno de sus cuentos infantiles más conocidos “Dicen que así nació el cocodrilo”.

son una sola, están unidas y la escuela es de la comunidad y nosotros tenemos que estar con la comunidad, éste principio y aprendizaje yo lo traigo desde la normal de Tiri, pero entonces pues hemos acordado no poner rejas alrededor de la escuela, mantenerlo como un espacio abierto, no queremos encerrarlo, pero pues ya nos han robado algunas veces, piensan que aquí guardamos computadoras o alguna cosa de valor, pero en realidad no tenemos ningún equipo. A pesar de eso hemos tenido varios robos y en dos ocasiones fueron los padres, la última por ejemplo se metió un padre de familia, creemos que estaba algo drogado, no es raro por estos barrios, y rompió la ventana con la mano, dejó sangre por todos lados y ¡que cree que se robó!: pues las libretas, los cuadernos que teníamos aquí en el estante, no podía ni siquiera venderlos, fue a tirarlos por allí. Su hijo estaba luego muy apenado y hablamos con él, hablamos mucho con él, el problema es la terrible pobreza sin salida en la que están las familias.

El análisis que presentan las maestras Minerva y Cheli nos permite percibir diferentes elementos que han implicado el cambio en las condiciones y corresponden con los señalados por otros colectivos magisteriales de las EI. El contexto de la lucha político-sindical, se ha agudizado y la confrontación con el o los gobiernos, nacional y locales, es más fuerte y violenta, requiere de mayores movilizaciones y diversas formas de resistencia, se ha agudizado frente al avance de los gobiernos neoliberales, sobre todo a raíz de las reformas constitucionales peñistas, y su impacto directo sobre las condiciones laborales y docentes, así como emocionales, incluso de los maestros sujetos a un mecanismo externo que los descalifica de entrada. Las condiciones generales de empobrecimiento afectan no sólo los financiamientos y salarios de las escuelas, sino a la población en general y muy particularmente a los padres de familia de estas escuelas trastocando sus procesos de sobrevivencia, llevando a los maestros a una rutina diaria agotadora. El impacto de las reformas y la necesaria lucha contra ellas en el ámbito educativo son un factor primordial en términos de desgaste de las condiciones político-sindicales en lo general y específicamente en

cuanto al sostenimiento de las condiciones reales para sostener los programas alternativos. El impacto de todas las otras reformas y la creciente depauperización afectan al conjunto de la población, incluidos los maestros.

En varias de las reuniones sostenidas en las EI, algunos maestros apuntaron específicamente hacia el problema de las compensaciones y el pago totalmente irregular de las mismas por el Gobierno. Esto ha repercutido sobre el conjunto de los maestros de las EI, pero tal vez los que más lo han resentido y así lo reclaman son los de “nuevo ingreso”. Para ellos a pesar de que están interesados e involucrados en el compromiso de las EI, como lo llaman, el enorme esfuerzo y la cantidad de trabajo que se requiere pesan demasiado frente a la escasez de las compensaciones. Algunos manifiestan que el sindicato no ha hecho lo suficiente para lograr regularizar los pagos y sostener las condiciones y recursos que requiere el proyecto. Los compañeros comisionados para las EI de la Coordinación de Gestión Educativa, César y Julián, señalan que tienen que cubrir con muy pocos maestros de apoyo una gran cantidad de proyectos, reuniones, movilizaciones, todo tipo de responsabilidades y tareas. Ellos acuden incontables veces a la secretaría que los abrumba con diversas de excusas y trámites burocráticos. Es tal la cantidad de trabajo que tienen, apuntan, en la coordinación que después de un cierto tiempo muchos maestros piden regresar a su base, pues casi que han renunciado incluso a su vida personal y a sus familias.

La situación de confrontación y control por el Gobierno llega a producir situaciones de desgaste interno entre los propios miembros de la sección. El maestro Mario, responsable de la comisión de Educación nos dice:

podemos decir que prácticamente las Escuelas Integrales se han convertido en el bastión de la sección pues representan el espacio donde se ha puesto en práctica el proyecto, es el espacio ganado por el movimiento para lograr su puesta en práctica... representan también la ampliación del proyecto, las reuniones que se han tenido con los padres de familia, con las organizaciones

sociales, entonces con eso estamos desafiando abiertamente al sistema, tenemos que estar conscientes de ello porque el gobierno federal y estatal si lo tienen claro y por eso nos ponen cientos de trabas hasta la confrontación para revertir nuestro proceso. El control financiero ha sido siempre su arma por excelencia, eso es lo que aplica: por ejemplo esto me quedo muy claro ahora que estuve en Arteaga, porque me puse a leer detenidamente el informe del presidente municipal: Arteaga es uno de los 113 municipios agrícolas del estado, pero se gastaron en ese solo municipio 300 millones de pesos en las escuelas de calidad, sobre todo según esto en el punto de infraestructura, dizque construcción de laboratorios y computadoras y máquinas, claro que ahí hay que ver todo lo que representa la corrupción y lo que nunca llegó a las escuelas, pero digamos que en su conjunto ese fue el presupuesto asignado y a la EI solamente una mísera cantidad de 300mil pesos que no es nada. Para el total de las EI este año 2014, sin que aparezca en la minuta se logró arrancarles un presupuesto de 33 000 000, parecería una cantidad grande pero apenas si alcanza para las 53 EI y además nos lo van escaseando, dificultando, entorpeciendo, escamoteando. En realidad este presupuesto lo dan por tandas, porque nosotros nos movemos por año escolar y ellos dicen que tienen años fiscales, se manejan con años fiscales que no corresponden al año escolar, entonces a final de cuentas nos asignan 10 000 000 para el Programa de las EI, y ahí tenemos que resolver todo, el asunto de las compensaciones, de la infraestructura, todo. Por ejemplo si una escuela, su colectivo, decide pasarse al programa de las EI, pues el gobierno la saca del presupuesto corriente y la pasa al del Programa pero sin asignarle cantidad y nos dicen pues háganle como puedan, no les asignan presupuesto ni para paquetes escolares, ni mantenimiento, ni nada.

La maestra Emma completa este planteamiento y señala de manera específica,

Por ejemplo, para cubrir la enorme cantidad de trabajos que tenemos que desarrollar en las Comisiones y poder darnos a basto y responder a las necesidades de los maestros, pues en un principio, aquí en la Comisión de Educación estuvimos unos 48 compañeros asignados, pero ahora solo quedamos unos 22 que seguimos funcionando, ¿por qué? Pues porque nosotros aquí no

manejamos ningún recurso en términos de las plazas, las horas, los concursos, los traslados que los maestros andan siempre peleando. Todo el mundo quiere estar en ese espacio, porque ahí se manejan estos recursos, pero nosotros estamos con que la formación, los programas, los materiales, etc., muchísimo trabajo siempre, aquí estamos como en las EI, mucho trabajo, muchas horas, mucha exigencia y entrega, pues los compañeros luego se cansan y empiezan a tener problemas personales y se van regresando a su base más tranquila. Este es uno de los grandes retos, mantener la disposición de todos.

### Carmina, la profesora apunta

[sobre el problema de las compensaciones] Desde el inicio el planteamiento fue muy preciso, se dijo del salario de los compañeros, hasta la infraestructura y la base material para las escuelas. Desde el principio se dijo que no era ni una doble plaza ni una compensación, sino un salario integral, profesional. Un acuerdo fue que este salario se integrara. Si no recuerdo mal por 9.5 salarios mínimos. Pero lo de la compensación fue algo que la secretaria se sacó de la manga, una especie de paliativo para mantenernos calmados y así se la han llevado. Porque para ser muy sinceros hay que decir que los compañeros en las EI todos trastocan sus vidas, dejan de lado su proyecto de vida personal por la escuela, eso sucede. Porque la escuela no cierra ni siquiera a las 4 de la tarde, la mayoría cierran a las 6 o hasta las 8 de la noche logran terminar su jornada. Una de las partes más apremiantes ahora es también lo de la alimentación de los niños, tampoco lo han cubierto, cada EI ha buscado una forma diferente de sostenerla. Lo que logran cosechar en los huertos no alcanza, algunas escuelas tienen hasta 250 alumnos, es un gran compromiso, por eso algunas han acudido cuando se puede a establecer compromisos locales con algunos presidentes municipales, otros a través de lo que les pueden aportar los desayunos del DIF como leche de soja, galletas, en fin, algunas tienen que pedir unos 3 a 5 pesos diarios de apoyo de los padres que pueden darlo, también a veces logran algún financiamiento a través de lo que pueden obtener en los proyectos productivos. Es una enorme tarea que les consume una gran energía diaria, pero también la participación activa de las madres en la cocina y la forma en que se integran a la escuela y comparten tareas y se organizan en grupos para

diferentes tareas, empezando por el comedor, tiene resultados colectivos muy importantes.

[Además señala otro problema inesperado en el estado de Michoacán] el Gobierno se dio cuenta del impacto que estaban teniendo las EI en las comunidades y entonces a partir del gobierno de Fausto Trejo empezaron a forzar la creación de las llamadas escuelas de tiempo completo entre los institucionales y les dieron un financiamiento muy importante, millones de pesos, las montan con todo resuelto, comedor y todo, sobre todo en las escuelas de los maestros que aún apoyan a los charros, por supuesto, establecieron así una competencia con nosotros, también han estado apareciendo las llamadas escuelas de calidad, que en realidad no tienen nada de calidad, solo porque llenaron el machote del proyecto escolar les dan un financiamiento, pero el letrado que ponen en la entrada de la escuela confunde a muchos padres de familia. Con esta política nos tratan de dividir, están haciendo lo que hacen con las comunidades zapatistas que les dan dinero y materiales a los priistas de las comunidades. Esta situación se da en circunstancias en que las condiciones económicas de todo el país se han deteriorado a tal punto que en muchas escuelas ha reaparecido el fenómeno de los niños que tienen que abandonar o que no se presentan algunos días de la semana porque tienen que ir a trabajar. Los diagnósticos que han hecho año tras año en las EI nos reflejan este problema con mayor intensidad y los compañeros se preguntan angustiados que es lo que pueden hacer para apoyar a las familias, en la escuela urbana integral de Puruándiro por ejemplo uno de los problemas que han discutido y analizado los compañeros va en torno a cómo acercar a las madres de los niños a la escuela, y el problema es que la mayoría son madres trabajadoras, entonces casi no tienen tiempo de nada, pasan de volada a la escuela a recoger a los niños pero ya no pueden involucrarse en los talleres y otras actividades de la escuela.

Para cerrar las reflexiones, el profesor Mario señala que uno de los retos más importantes es lograr una constante y creciente formación de los maestros:

Voy a poner un ejemplo, en estos momentos se está terminando el libro de tercero de secundaria, que tiene que ver con los principales movimientos de

descolonización, los pensadores, etc., entonces se planteó en los colectivos que se hiciera por continentes, pues de una forma u otra todos conocemos América y Europa, pero cuando empezamos a pensar en que elementos poner en Asia, África y Oceanía, salvo cosas muy evidentes como las revoluciones rusa, china y vietnamita y el proceso de Sudáfrica encabezado por Mandela, pues saltó a la vista la ignorancia, o las carencias de todos sobre muchos de estos elementos. Desconocemos estos continentes, nos hemos planteado romper con el sistema eurocentrista, con la visión eurocentrista, pero ¿cómo hacer realidad esta propuesta?, pues solamente poniéndonos a estudiar todos. Porque también a la hora de elaborar todos los materiales, los que venimos de las normales para maestro de primaria, pues nos hemos quedado con la formación de la prepa en cuanto a conocimientos y disciplinas, eso quedó muy claro porque los que venían de la formación para secundaria pues tienen mayores conocimientos disciplinares, entonces hemos formado siempre equipos compuestos. Pero para realmente subsanar estos problemas la Comisión de Educación asumió la tarea de organizar periódicamente talleres de formación sobre las diferentes áreas del conocimiento. Hemos invitado profesores especialistas de todas las áreas. Este es un problema que se arrastra en todo el magisterio y lo vemos muy marcado en las generaciones jóvenes porque ahora que los forman para las competencias, y para los exámenes estandarizados que les imponen, así llegan con una formación aún más débil que en nuestra época y eso repercute mucho en las EI cada vez que se integra un nuevo maestro y tiene que ponerse a estudiar fuerte.

Esta última preocupación que externa el profesor Mario constituye uno de los retos actuales más complejos, ya que la desposesión educativa, en términos formativos y culturales, es uno de los problemas más difíciles. Las actuales reformas educativas, sobre todo las consecuencias de los exámenes denominados evaluaciones impuestos por el Servicio Profesional Docente, refuerzan una formación estandarizada y homogeneizadora, cada vez más pobre. Otra de sus repercusiones es la desprofesionalización creciente del magisterio y la anulación de las normales. Un reto muy difícil de enfrentar para estos proyectos, que tienen que pensar en el recambio generacional.

## **Las condiciones que deben sustentar el proyecto**

El conjunto de los retos y problemas apuntados por los maestros de las EI y los compañeros de la Comisión de Educación nos reflejan en un primer momento que no nos encontramos frente a un proceso de autocomplacencia. Hubiera sido casi natural que frente a una “investigadora externa” al proceso y frente a la habitual descalificación y agresión o invisibilización de las que son objeto frecuentemente, hubiesen tratado de exponer una apreciación totalmente positiva, de alabanza y con una mirada de ponderación, ya que, además y por cierto, bien merecidas las tendrían. Sin embargo, me arrojaron como una más y me permitieron percibir que prevalece junto con la explicación entusiasta de su compromiso y realizaciones, que no son poca cosa, un permanente estado de alerta, de reflexión y análisis, de volver sobre lo que se ha hecho y plantearse un paso más allá, de ver las dificultades, de no esconderlas, sino enfrentarlas. Quedó palpable que la mayoría son maestros acostumbrados a la crítica y autocrítica como método de trabajo colectivo. Por ello mismo salta a la vista que están conscientes de los problemas complejos que se deben enfrentar y las condiciones que tienen para hacerlo.

Las condiciones, han cambiado para el país, para la educación y para el magisterio en general. Cada vez son peores, por decirlo llanamente, en todos los sentidos, social, económico y político. Cada vez se imponen de manera más arbitraria y usando la represión con mayor frecuencia, las reformas educativas neoliberales, con las consecuencias desmanteladoras que acarrearán. Las expresiones concretas de los niveles de empobrecimiento y abandono, exclusión social y creciente desigualdad, que nos reflejan las reflexiones de los docentes se despliegan en todos los terrenos, los salarios, la infraestructura, los niveles de vida general, las comunidades, los padres de familia y los niños; lo cual ha implicado dedicar una cantidad creciente de los esfuerzos cotidianos a garantizar la sobrevivencia del proyecto.

La lucha sindical deben privilegiar la defensa de los derechos laborales y condiciones profesionales, por ello los proyectos alternativos han pasado frente a esta embestida generalizada como un proceso de resistencia férrea, de ello están conscientes sus maestros. Los proyectos educativos alternativos siguen ahí contra viento y marea, los maestros no se sienten derrotados, están cercados por diferentes factores que se les han impuesto, pero mantienen intacta su condición ética-pedagógica. Las condiciones político-sindicales, se mantienen y su capacidad de movilización constante es una prueba de ello.

La confrontación total contra la reforma peñista que se desplegó en Michoacán y a lo largo de todo el país, llegó a obtener triunfos parciales, si bien no se logró la abrogación, sí se estableció la inviolabilidad de la reforma sobre todo en el rubro del examen profesional para la permanencia y ello se plasmó en la suspensión de facto de los exámenes prácticamente desde el 2016. Este fue un triunfo innegable del magisterio democrático, aunque el Gobierno ha tratado de disfrazarlo por todos los medios como un reacomodo técnico. Ésta no fue una confrontación fácil, el “cartel de la reforma educativa”<sup>268</sup> atacó de manera constante e implacable desde muchos frentes, pero los maestros ganaron la batalla sobre todo en el terreno de la argumentación en torno a su arbitrariedad e inutilidad; sin embargo, la confrontación tan aguda implicó desgaste e incertidumbre entre los maestros. En tiempos de resistencia y enfrentamiento las diferentes visiones y análisis sobre las tácticas y objetivos posibles a alcanzar, puede agudizar las divisiones internas y la falta de unidad puede implicar grandes costos, éste es el mayor peligro que les acecha. La lucha por la implantación de su proyecto alternativo pasó a un

---

<sup>268</sup> Ver revista electrónica *Insurgencia Magisterial* del 08 de mayo de 2018; *El cartel de la reforma educativa ataca de nuevo*, por Roberto González Villareal, Lucía Rivera y Marcelino Guerra, quienes se refieren con excelente caracterización a Mexicanos Primero y a todos los grupos oligárquicos como el cartel y su embestida constante y ahora en las elecciones para intentar presionar a que la reforma no se modifique.

segundo plano evidentemente, sin embargo los diferentes proyectos siguen desarrollándose y acompañan el sentido de las luchas de manera importante, ya que generalmente una forma de atacar a los maestros ha sido la de apuntar que saben criticar pero carecen de propuesta: los proyectos se han mantenido firmes ahí y demuestran que sí hay un proyecto y que está en el terreno de la disputa. El valor simbólico real que tienen estas propuestas autónomas es invaluable, hacia adentro y hacia afuera del propio magisterio.

Esta perspectiva es la que sostiene también la vigencia de las condiciones organizativas político-pedagógicas. Una gran fortaleza del movimiento descansa en la seguridad que tienen de que han sabido construir propuestas alternativas en diferentes niveles, que les permiten enfrentar las reformas desde el aula, el colectivo, los consejos técnicos, la escuela o bien las secciones. La sensación de que se han apropiado de nociones claras en torno a lo que debe ser un maestro, su práctica docente, su imaginario creativo, sus propuestas y desempeño, su responsabilidad frente a la escuela, los niños, los padres y la comunidad les da también esa condición ética indispensable para confrontar las virulentas campañas del gobierno y los medios.

Las entrevistas con los maestros nos demuestran que están siempre en auto-evaluación y reflexión colectiva revisando sus propuestas, sus tropezones, su planeación, sus dificultades, sus posibilidades y sus expectativas. Sus acciones no son espontáneas, su trabajo es consciente, su visión de futuro, a pesar de todo, es de esperanza y de creer que la utopía de una educación transformadora es posible. Esta es su fortaleza ética.

## CONSIDERACIONES FINALES

*El más terrible de todos los sentimientos  
es el sentimiento de tener  
la esperanza muerta.*  
Federico García Lorca.

*Porque acá sabemos bien que cuando decimos  
¡Ya Basta!, es que apenas comienza el camino  
y que siempre falta todo lo que falta.*  
Compañera Zapatista en el encuentro de mujeres, 2018.

Cuando en 1989 los maestros gritaron su ¡Ya Basta!, arrancaron de manera contundente los pasos diversos sobre el largo camino de las transformaciones. Llevaban ya casi 10 años andando, pero ellos sienten que ese fue el momento decisivo. El primer cambio nodal asomó a su recorrer: la apropiación innegable de las estructuras sindicales en diferentes estados y el comienzo de la reapropiación de su materia de trabajo. Convertirse en maestros democráticos implicaba la doble exigencia de sostener una acción sindical nueva y diferente a la instalada por el estado, mantener el poder de participación

y decisión de las bases, enfrentar una gestión horizontal, no menor plantearse el camino de la transformación del maestro como sujeto activo, crítico, autónomo y capaz de construir un proyecto alternativo. Este camino, ya largo en recorrido y en años, se ha dado de manera desigual a lo largo de los diferentes núcleos del magisterio democrático del país. Si bien tomamos como referencia constituyente el marco general del movimiento, hemos analizado de manera muy específica las experiencias, voces, documentos y procesos de la sección 18 del magisterio michoacano, donde el recorrido y las consolidaciones, así como los resultados aparecen bastante nítidos a pesar de los retos y problemas que enfrentan actualmente, pero de los cuales parecieran estar bastante conscientes. Sacar a la luz este abundante y complejo proceso, ha sido, de manera muy resumida, el objetivo central de este trabajo.

Un primer elemento indudable es subrayar la capacidad del movimiento michoacano para transformar las condiciones de su vida sindical, romper el férreo corporativismo, sostener su acción sin el reconocimiento oficial, pero sobre todo construir unas estructuras democráticas de participación directa asamblearia que constituyen la fortaleza y capacidad de movilización y proposición de los maestros. Éstas son precisamente la base real que permite una efectiva gestión-acción transformadora de todos los espacios educativos en el estado y que, incluso, su propuesta trascienda a otro nivel.

Tomar el sindicato en sus propias manos significó crear la base necesaria sin la cual no se habrían podido desarrollar las propuestas y proyectos de educación alternativa a nivel estatal. La construcción de la Comisión de Educación, y las otras nuevas en la estructura sindical, representa un elemento clave en este avance. Constituye, se convierte también en, el reto mayor para la propia sección: mantener la cohesión y la capacidad de participación de todos los maestros, evitar la división y confrontación sectaria al interior de la misma, ya que indiscutiblemente, el sostenimiento de los avances y realizaciones logrados, así como la posibilidad de lograr otros nuevos, depende centralmente de fortalecer, no menguar

las condiciones autónomas y unitarias de la organización político-sindical, tal y como lo señaló tempranamente su proyecto político sindical.

Las seis tareas que apunta el PPS son las que han marcado el camino en estos últimos 20 años, pero su sostenimiento es también el reto permanente para el conjunto de los maestros democráticos: apuntalar constantemente el poder de las bases en la vida sindical; integrarse y participar con los movimientos en los grandes problemas nacionales; sostener y avanzar en el desarrollo del proyecto educativo autónomo y alternativo; lograr consolidar las reivindicaciones de las bases; mediante una gestoría siempre democrática y sexta pero no menos importante: mantener la unidad de los maestros. Las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas en el estado de Michoacán, en el país y en la propia sección sindical plantean constantemente nuevos desafíos, cada vez más complejos y requieren de una creciente solidez en la comprensión y sostenimiento de las condiciones que les han permitido desarrollar sus proyectos.

El movimiento magisterial contestatario ha logrado en su conjunto transitar el proceso de pasar de la lucha por la democratización de sus espacios sindicales a la afirmación de la necesidad impostergable de la democratización de la educación, como un complejo proceso que inicia con la apropiación de su materia de trabajo, la reflexión y transformación consciente de su práctica docente, hasta llegar a la elaboración de proyectos de mayor (estatales o nacionales) o menor (escolares y áulicos) alcance para concebir procesos de educación alternativa y confrontación con las políticas educativas del Estado.

La sección 18 es el espacio magisterial que creemos que ha tenido un mayor avance,<sup>269</sup> ya que elaboró incluso una propuesta completa de intervención y transformación normativa: la Ley de Educación del Estado de Michoacán. Alcanzar este nivel implicó

---

<sup>269</sup> Hemos apuntado en diferentes momentos las propuestas que a lo largo de los contingentes magisteriales se han elaborado en el país.

realizar una labor persistente al interior del magisterio, recuperando una formación profunda y sistemática, diversa y crítica. Todo ello conllevó realizar de manera exitosa una educación hacia el interior del movimiento y otra hacia el exterior.

Es importante destacar el significado que alcanza este proceso de transformación de los sujetos involucrados como sindicato, como movimiento social y como sujetos constructores de propuestas contrahegemónicas<sup>270</sup> que se refleja en el terreno educativo nacional. Se trata de la conformación, en difíciles condiciones de represión, persecución y deslegitimación constantes, de una conciencia que centralmente se vincula con una comprensión del mundo, del país, de las fuerzas políticas y sociales que se despliegan, de las condiciones impuestas en lo económico, político y social, de las necesidades y exclusiones imperantes. Con esta aprehensión del mundo

realizar [en palabras de Freire] la compleja operación de, simultáneamente, transformando el mundo por medio de su acción, captar la realidad y expresarla por medio de su lenguaje creador. Cuando son capaces de tal operación que implica “tomar distancia” del mundo, objetivándole, es que hombres y mujeres se hacen seres *con* el mundo. Sin esta objetivación, en la cual igualmente se objetivan, estarían reducidos a un puro *estar* en el mundo, sin conocimiento de sí mismos, ni del mundo.<sup>271</sup>

Esta conversión consciente de los maestros democráticos en sujetos de la acción social y política que transitan de un mero estar en el mundo, a ser con y en el mundo, implica también un romper las tenazas múltiples de su formación, prácticas y sujeción como

---

<sup>270</sup> En la introducción presentamos una definición del sentido de contrahegemónico en las propuestas elaboradas desde “el sur periférico”, que se simbolizan en luchar por el “buen vivir”. Al analizar en detalle los elementos del proyecto de las EI es evidentemente que responden a esta visión y a los diferentes elementos que la integran.

<sup>271</sup> Paulo Freire, *Acción Cultural para la libertad*, Tierra Nueva/Universidad de Texas, Texas, 2004.

un maestro reproductor en y del entramado educativo oficial, un maestro que solo está en el sistema educativo, a convertirse en un maestro transformador, crítico y autónomo, comprometido con un proyecto de educación democrática, alternativa, vinculada a las comunidades y a las grandes necesidades sociales del país. Un maestro que desafía en todos los planos al Estado como garante de la reproducción social, política y económica, para la cual históricamente la educación ha sido un elemento funcional y fundamental.

Desde mi percepción creo que se trata de reconocer una doble dimensión que aporta el movimiento magisterial democrático nacional, pero especialmente el michoacano: en primer lugar esta capacidad señalada en la reflexión anterior, de auto-transformarse en sujetos capaces de desafiar contestatariamente el proyecto y la implantación de la política educativa estatal en diferentes niveles y, en segundo lugar de “instituir” o, en palabras de Svampa, dimensionar el desafío político que representa para cualquier movimiento social “dotar de una acción instituyente a las demandas y acciones colectivas”,<sup>272</sup> es decir construir un proyecto alternativo e implementarlo y realizarlo en las condiciones de resistencia impuestas.

Esta dimensión de instituir o construir un proyecto alternativo es lo que nos permite decir que los maestros de la sección 18 construyeron un *proceso* innegable de disputa por la conducción hegemónica del *proceso* educativo. Ellos lo expresaron conscientemente al decir que el reto era cambiar la ecuación de “la secretaria propone y el maestro opera” a la de “el maestro propone y la secretaria opera” que fueron eslabonando en diferentes momentos una proyección de gran envergadura el llevar al debate en el Congreso una propuesta de Ley de Educación y Cultura para el estado de Michoacán. Atreverse a construir y proponer una normatividad general para el funcionamiento y principios que rijan

---

<sup>272</sup> Mariestella Svampa, *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.

constitucionalmente todo el sistema educativo, demuestra ciertamente una gran capacidad instituyente del proyecto y compromiso alternativo contrahegemónico.

La creación y fundación de los diversos proyectos educativos, como son las EI de educación básica, del proyecto de Desarrollo Lingüístico Integral, los CDCCAD, la formulación del programa de Educación y Cultura para el estado de Michoacán; proyectos que enmarcan y conducen las experiencias concretas, significa que los maestros no sólo son capaces de pensar y soñar con alternativas, más o menos ciertas y utópicas, más o menos cifradas en un devenir y deber-ser futuro, anclado en anhelos y esperanzas aún no perdidas, sino que son capaces de llevarlo a la práctica desafiando todo el entramado oficial opresor. Significa finalmente alcanzar un nivel mucho mayor de contraofensiva frente al estado: construir y realizar sus propuestas. Conforme han avanzado en la construcción de su utopía educativa, han sufrido el creciente embate gubernamental, en esa misma medida la resistencia férrea se ha impuesto como forma de existencia de la utopía.

## REFERENCIAS

- Documentales Sección XVIII
- Proyecto Político Sindical
- Propuestas de Ley de Educación del estado de Michoacán
- PTED y PDECEM, proyectos democráticos de educación alternativa.
- Diagnósticos, resolutivos y acuerdos de foros sindicales estatales y de congresos realizados por la sección.
- Antologías de lecturas para el Educador Popular.
- Libros de texto diversos.
- Minutas de acuerdos de la sección XVIII y el gobierno del estado de Michoacán: 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014.
- Videos sobre las actividades y movilizaciones.
- Entrevistas con maestros miembros del Comité de Educación de la sección XVIII, así como entrevistas a maestros fundadores o actuales de las escuelas integrales de Maravatío, Arteaga, Zacapu, Zacapendo, Uruapan, Morelia, Puruándiro, Chamacuero, Apatzingán, Caracha, entre otros. Documentos de las Escuelas Integrales, planeación, talleres, entre otros.
- Un resumen del PPS elaborado por maestros de Morelia se encuentra en la siguiente liga: <https://educador-popular5.webnode.mx/pps/>

Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*, Clasco/Itaca/UAM-X, México, 2012.

Aboites, Hugo, *Vientos del Norte. El TLC y la privatización de la educación superior en México*, UAM/Plaza/Valdés, México, 1996.

Alonso, Jorge, *Repensar los Movimientos sociales*, publicaciones de la Casa Chata, México, 2013.

- Apple, Michel, *Ideología y currículum*, Routledge, Nueva York, 1990.
- Apple, Michel, *Teoría crítica y educación*, Miño/Dávila, Buenos Aires, 1999.
- Ávila Carrillo, Enrique y Martínez Brizuela, *Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Democracia y salario*. Edit. Quinto Sol, México, 1990.
- Ayers, William, *Enseñando para la libertad, compromiso moral y acción ética en el salón de clases*, Centro Internacional Miranda, Caracas, República Bolivariana de Venezuela, 2012.
- Balvidares, Darío, “Educación: operativo desposesión”, en *Contrahegemonía*, noviembre, 2017.
- Baudelot y Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1979.
- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control*, Morata, Madrid, 1985.
- Bernstein, Basil, *Educación, cultura y poder*, Morata, Madrid, 1996.
- Bernstein, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata y Paideia, Madrid, 1996.
- Bernstein, Basil, *Poder, educación y consciencia*, El Roure, Barcelona, 1990.
- Boaventura de Souza, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Uruguay, Ediciones Trilce y Universidad de la República, 2010.
- Boaventura de Souza, *Una epistemología del Sur*, Clacso/Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- Bourdieu, Pierre y Chartier Roger, *El sociólogo y el historiador*, ABADA editores.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1978.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción, éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Ediciones de Minuit, París, 1970.
- Bourdieu, Pierre, *Contrafuegos 2*, Anagrama, Barcelona, 2001.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron, *La reproducción en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1978.
- Bowles y Gintis, *La escuela capitalista en Norteamérica*, Siglo XXI Editores, México, 1983.
- Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1985.
- Cambio de Michoacán*, enero de 2013.
- Carnoy, Martín, *La ventaja académica de Cuba, ¿por qué los estudiantes cubanos rinden más?*, FCE, México, 2010.
- Castells, Manuel, *Causas de la rebelión en Chiapas*, Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional, 1998.
- Castells, Manuel, Flecha, Ramón, et al, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós educador, Barcelona, 1997.
- Castells, Manuel, *La era de la informática- la sociedad red*, México, Siglo XXI Editores, 1999.

- Castells, Manuel, *La sociedad red*, Siglo XXI Editores, México, 1999.
- Castro, Fidel, “Reflexiones”, *Periódico Granma*, 31 de agosto de 2014.
- Clemens, Elisabeth, “Towards a historical sociology, Theorizing events, processes and emergence”, *Annual Review of Sociology*, núm. 33.
- CNTE, *Bases para una propuesta de Educación alternativa en México*, marzo 2017.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada”, en Navarro César, *El Secuestro de la educación: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, México, La Jornada Ediciones/UPN, 2011.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar”, en Navarro César, *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos del gobierno de Vicente Fox*, México, Porrúa/ y UPN, 2005.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “La evaluación: principio constitucional persecutor”, en Navarro César coordinador, *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, UPN, Colección Horizontes educativos, 2017.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “La Reforma Educativa, el poder del Estado y la evaluación”, *El Cotidiano Revista de la UAM-Azcapotzalco*, núm. 179, México mayo-junio 2013.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “Las Normales Rurales: 90 años de lucha y resistencia”, *El Cotidiano, Revista de la UAM-Azcapotzalco*, núm. 189, México, enero-febrero, 2015.
- Coll Lebedeff, Tatiana, “Resistencia y desobediencia magisterial contra la reforma educativa”, *Revista Pueblo Unido*, núm. 8, México 2014.
- Coll Lebedeff, Tatiana, Belarmino Fernández, Jorge, Taibo II, Paco Ignacio, et al., *Lucha Obrera en México, La visión de sus líderes y conceptos fundamentales*, Editorial Popular de los Trabajadores, México, 1983.
- Coll, Tatiana, “De entre los olvidados de siempre, la resistencia y las voces nuevas, organización y alternativas”, en Ingrid van Beuren, coord., *Derechos Humanos y Globalización Alternativa: una perspectiva Iberoamericana*, Puebla, Universidad Iberoamericana de Puebla, 2005.
- Coll, Tatiana, *América Latina al filo del siglo XXI. Entre la catástrofe y los sueños: los nuevos actores sociales*, UPN/Juan Pablos editores, México, 2003
- Coll, Tatiana, *Los procesos educativos desde la óptica social, la mirada Latinoamericana y los movimientos sociales*, México, UPN, 2011.
- Coutinho, Carlos Nelson, “Gramsci y el ‘sur’”, *Poder y hegemonía hoy*, BUAP/Plaza y Valdés, México, 2004.
- Cueva, Agustín, et. al, “El viraje conservador: señas y contraseñas”, en *Tiempos conservadores, América Latina en la derechización de occidente*, Edit. El Conejo, Quito, Ecuador, 1987.

- Dacal Díaz, Ariel coordinador, *Movimientos Sociales, sujetos, articulaciones y resistencias*, Ciencias sociales y Ruth casa editora, La Habana, 2010.
- Foweraker, Joe, *Popular Mobilization in Mexico: the Teachers movement (1877-1987)*, Universidad de Cambridge, Nueva York, 1993.
- Francesc Bayo, et al. La desposesión de la vida cotidiana, Seminario de Economía crítica, Taifa 11, junio 2016.
- Freire, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Universidad de Texas, Texas, 2004.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores, México, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Siglo XXI editores, México, 2012.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 1969.
- Gadotti, Moacir, *Educación para otro Mundo*, Gobierno Bolivariano de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, 2012.
- Garza, Enrique de la, “La investigación sobre la clase obrera en México, un balance preliminar”, *Revista Nueva Antropología*, núm. 29, UAM-Xochimilco, 1986.
- Gentili, Pablo, *América Latina entre la desigualdad y la esperanza*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.
- Gil, Mario A., *La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (1979-1989)*, Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas, UNAM-Acatlán, 1993.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1992.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores/UNAM, México, 1992.
- Gohn, Maria Gloria, *Teorias dos movimentos Sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos*, Edicoes Loyola, 2010.
- González Casanova, Pablo, *Causas de la Rebelión en Chiapas*, Ediciones del FZLN, México, 1998.
- González Casanova, Pablo, colección dirigida a partir de 1995 *Cuadernos del CEIICH-UNAM*
- González Casanova, Pablo, *Globalidad, neoliberalismo y democracia*, en El mundo actual, colección, Cuadernos del CIICH-UNAM, 1995.
- González Casanova, Pablo, La pelea ya no es por la justicia, es por la vida, *La Jornada*, 5 de marzo del 2018.
- Guibo Silva, Adonis, “El desarrollo histórico político del principio estudio-trabajo en el proceso educativo cubano”, REDALYC, *Edusol*, vol. 12, núm. 41, octubre-diciembre 2012.
- Hernández Navarro, Lilian, “El Magisterio: el otoño de la primavera”, *El Cotidiano*, núm. 33, México, 1990.

- Hernández Navarro, Lilian, "Maestros y Nación: la CNTE a 32 Años de vida", *El Cotidiano*, núm. 168, México, 2011.
- Hernández Navarro, Luis, *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*, ediciones de la Fundación Rosa Luxemburgo/Para Leer en Libertad, México 2011.
- Hernández Navarro, Luis, *La novena ola magisterial*, Fundación Rosa Luxemburgo/Para Leer en Libertad, México, 2015.
- Hernández Navarro, Luis, *No habrá recreo. contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. Fundación Rosa de Luxemburgo/Para leer en Libertad, México, 2013.
- Hernández, Margarita y Valdivia, Luis Miguel, *Makarenko y la educación colectivista*, Ediciones Caballito-SEP Cultura, México, 1985.
- Holloway, John, *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, UAP, Puebla, 1999.
- Holloway, John, *Revista Herramienta*, Buenos Aires, 2002.
- Ibarrola, María de y Silva, Gilberto, *Quiénes son nuestros profesores*, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México, 1997.
- Immanuel Wallerstein, *Abrir las Ciencias Sociales*, Siglo XXI, 1998.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Los docentes en México*, Informe 2015, México.
- Jesús López Aguilar, Martha de, *El movimiento magisterial en la Primavera de 1989*, Sisifo ediciones, México.
- Klein, Naomi, *Non Logo*, Paidós, Barcelona, 2001.
- La Jornada*, noviembre y diciembre 2002. "La sagrada familia': la CNTE, radicales y guerrilleros", *Milenio*, 21 de septiembre de 2015.
- Leal, Juan Felipe y Woldemberg, José, *El sindicalismo mexicano, aspectos organizativos*, ERA, México, Cuadernos Políticos núm. 7, enero-marzo de 1976.
- López Aguilar, Marta de Jesús, *La Primavera Magisterial de 1989*, Editorial Sisifo, México, 2001.
- Loyo Brambila, Aurora y Muñoz Aldo, *El SNTE: estado del arte de una década*, en Sujetos, actores y procesos de formación, Comie, México, 2003.
- Maclaren, Peter, *La vida en las Escuelas*, Siglo XXI/UNAM, México, 1984.
- Maclaren, Peter, *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*, Paidós, Madrid, 1997.
- Mahoney, James, *Revisiting general theory in historical sociology*, Social Forces, núm. 83, 2004.
- Manzano, Bernardo, *A formacao do MST no Brasil*. Edit. Vozes, Brasil, 2001.
- Melucci, Alberto, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, Colmex, México, 2002.
- Muñoz Armenta, Aldo, Nuevos tiempos y nuevos docentes. Recuperado de <https://www.academia.edu>>Nuevos\_tiempos\_y\_nuevos\_docentes el 8 de febrero de 2001.

- Navarro Gallegos, César coord, *Reforma sin Futuro y resistencia magisterial y popular*, UPN, México, 2017.
- Navarro Gallegos, César, “Una entrañable relación: el SNTE y el gobierno de Vicente Fox”, en Navarro César (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha: el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Vicente Fox*, UPN/Porrúa, México, 2005.
- Navarro Gallegos, Cesar, coord, *El secuestro de la educación, el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*, La Jornada/UPN, México, 2011.
- Navarro Gallegos, César, coord., *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*, UPN/Porrúa, México, 2005.
- Neveu, Eric, *Sociologie des Mouvements sociaux*, Edit. PUF, París, 1999.
- Norbert, Elias, *Sobre el tiempo*, FCE, México, 1989.
- Peláez Ramos, Gerardo, “México: un sexenio de lucha sindical (1976-1982)”, *Revista La Haine*, 2010.
- Peláez Ramos, Gerardo, *Diez años de luchas magisteriales (1979-1989)*, Ediciones del STUNAM, México, 1999.
- Pérez Rocha, Manuel, “Crítica y autocrítica de la educación”, en Navarro, César, *Una Reforma sin futuro*, UPN, 2017.
- Piñeiro Barbosa, Lia, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin tierra y de los Zapatistas*. Programa de Estudios Latinoamericanos-UNAM, México, 2015.
- Pistrak, Moisey, *A escola-comuna*, Daniel Arao Reis traducción al portugués, Expressao Popular, San Paulo, 2013.
- Pistrak, Moisey, *Ensaio sobre a escola Politécnica*, Daniel Arao Reis traducción al portugués, Expressao Popular, San Paulo, 2015.
- Pistrak, Moisey, *Fundamentos de la escuela del Trabajo*, Daniel Arao Reis traducción al portugués, Expressao Popular, San Paulo, 2011.
- Porta Della, Donatella y Mario Diani, *Los movimientos sociales*, Editorial Complutense, Madrid, 2011.
- Proceso*, 15 de septiembre de 2002.
- Puiggrós, Adriana, “Discusiones y tendencias en la Educación Popular”, *Revista Nueva Antropología*, vol. V, núm. 21, México, junio 1983.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*, Ed. Colihue, Buenos Aires, 2015.
- Puiggrós, Adriana, *La Educación Popular en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1984.
- Puiggrós, Adriana, *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia de la educación en Argentina*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 2003.

- Ramonet, Ignacio, *Un mundo sin rumbo*, Editorial Debate, Madrid, 1998.
- Rauber, Isabel, *Revoluciones desde abajo*, Ediciones Continente/Peña Lillo/Biblioteca Artillería del pensamiento, Buenos Aires, 2012.
- Reyna, José Luis, *Control político, estabilidad y desarrollo en México*, Cuadernos del CES núm. 3, Colmex, 1979.
- Rivera Ferreiro, Lucía, “El Programa Escuelas de Calidad: Nuevas formas de exclusión y desigualdad”, en César Navarro coord., *La Mala Educación en tiempos de la derecha*, México, UPN/Porrúa, 2015.
- Robinson, William, *A Theory of Global Capitalism*, Universidas de California, Santa Bárbara, 2004.
- Rockwell, Elsie, “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”, *Educao Social, Campinas*, vol. 33, núm. 120, 2012.
- Rockwell, Elsie, “Vivir entre escuelas, relatos y presencias”, *Antologías del pensamiento social*, Clacso, Buenos Aires, 2018.
- Roitman, Marcos, “El espacio de constitución de los movimientos sociales: claves para una reinterpretación”, en Roitman y Castro Gil, coord. *América Latina: entre los mitos y la Utopía*, UCM, Madrid, 1992.
- Roitman, Marcos, y Castro Gil, coords., *América Latina, entre los mitos y la utopía*, UCM, Madrid, 1992.
- Ruiz Alexis, Lorenzo y Taylor Flores, Virginia, “La experiencia pedagógica cubana ¿una influencia heredada de Makarenko?”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 27, octubre-diciembre 2013, La Habana.
- Sader, Eder, *Quando novos personagens entraram em cena, Experiencias e lutas dos trabalhadores da grande Sao Paulo*, Paz e Terra, 2a edición, San Paulo, 1989.
- Salcedo, Bertha y Tatiana Coll, “Polos de nucleamiento de agrupaciones sindicales independientes del México Contemporáneo”, *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, núm. 107-108, UNAM, 1984.
- Saldete, Caldart, Roseli, *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, MST. Editora Vozes, Brasil, 2000.
- Sefchovich Wasongarz, Sara, *La injusticia. Bases sociales de la rebelión y la obediencia / Moore Barrington*, IIS-UNAM, México, 1990.
- Silva, Alberto, *Paulo Freire, una educación para la liberación*, 1985.
- Silva, Alberto, *La escuela fuera de la escuela*, edit. Atenas, Madrid, 1973.
- Sosa, Raquel, *Hacia la Recuperación de la soberanía educativa en América Latina*, FCPYS-UNAM, México, 2013.
- Street, Susan, “El Movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?”, *El Cotidiano*, núm. 87, enero febrero 1998, revista UAM-Azcapotzalco.
- Street, Susan, “El SNTE y la política educativa”, *Revista Mexicana de sociología*, núm. 54, México, 1992.

- Street, Susan, “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México”, cap. VIII, en Pablo Gentili y Mauricio Frigotto coord., *La Ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, Clacso, 2000.
- Susan Street “Los maestros y la democracia desde abajo”, en Jorge Alonso, *La democracia de los de abajo en México*, Ediciones de La Jornada, México, 1997.
- Swampa, Mariestella, “Sociología Crítica en América Latina y el compromiso intelectual”, *Revista Memoria*, núm. 223, diciembre 2007.
- Swampa, Mariestella, *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- Tabboni, Simoneta, *The Idea of social time in Norbert Elias*, Time & Society, SAGE, Londres, 2001.
- Tapia Mealla, Luis, La configuración de un horizonte contrahegemónico en la región andina, *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, núm.53, abril-junio, Venezuela, 2011.
- Tapia, Luis, *La coyuntura de la autonomía relativa del Estado*, Clacso/La muela del Diablo, Bolivia, 2009.
- Tarrow, Sidney, *El poder en Movimiento*, Alianza Editorial, México, 2004.
- Therborn Göran, *¿Cómo domina la clase dominante?, Aparatos del Estado y poder estatal*, Siglo XXI Editores, 6a. Edición, México, 1998.
- Torres, Carlos Alberto, *Democracia, Educación y Multiculturalismo*, Siglo XXI Editores, México, 1998.
- Torres, Carlos Alberto, *Educación Poder y Biografía, diálogos con educadores críticos*, Siglo XXI Editores, México, 2004.
- Torres, Jurjo, *Educación en tiempos del neoliberalismo*, Morata, Madrid, 2002.
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1994.
- Touraine, Alain, “Los movimientos sociales”, *Revista Colombiana de Sociología*, núm. 27, Colombia, 2006.
- Touraine, Alain, *Producción de la sociedad*, IIS-UNAM/IFAL, México, 1995.
- Turner Martí, Lidia y Céspedes Balbina Pita, *Pedagogía de la Ternura, Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa*, Ciencias sociales, La Habana, 2001.
- Universidad Popular Madres Plaza de Mayo, Seminario de Educación Popular, cuaderno 1 y 2, Buenos Aires, edición propia, sin fecha.
- Varios autores, *Revista el Cotidiano*, UAM-Azcapotzalco, núm. 179, mayo-junio 2013.
- Vicente Navarro, Eduardo, “La sociología del tiempo en Norbert Elias”, *A parte Rei, revista de filosofía*, núm. 42, noviembre, 2005.
- Vidal, Ricardo, “La pedagogía de Moisey Pistrak en el centenario de la revolución rusa: contribución a una mirada desde la historia y la sociología de la educación”, *História e Cultura, Franca*, vol.6, núm. 1, marzo 2017.

- 
- Wallerstein, Immanuel, “El capitalismo histórico y los movimientos antisistémicos. Un análisis del sistema-mundo”, en Carlos Aguirre Rojas, *Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del análisis del sistema mundo*. Akal, Madrid, 2004.
- Wallerstein, Immanuel, *Abrir las Ciencias Sociales*, Siglo XXI Editores, México, 1998.
- Wallerstein, Immanuel, *Impensar las ciencias sociales*, Siglo XXI Editores/UNAM, México, 1998.
- Wallerstein, Immanuel, *Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI*, Siglo XXI Editores, México, 1998.
- Willis, Paul, *Cultural productions & Theories of Reproduction*, Croom Helm, Londres, 1983.
- Zibechi, Raúl, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Bajo Tierra/Sísifo Ediciones, México, 2008.
- Zibechi, Raúl, *Dispersar el Poder, los movimientos sociales como poderes antiestatales*, Taller editorial la Casa del Mago, Guadalajara, 2006.
- Zibechi, Raúl, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, Tinta Limón, Buenos Aires, 2006.

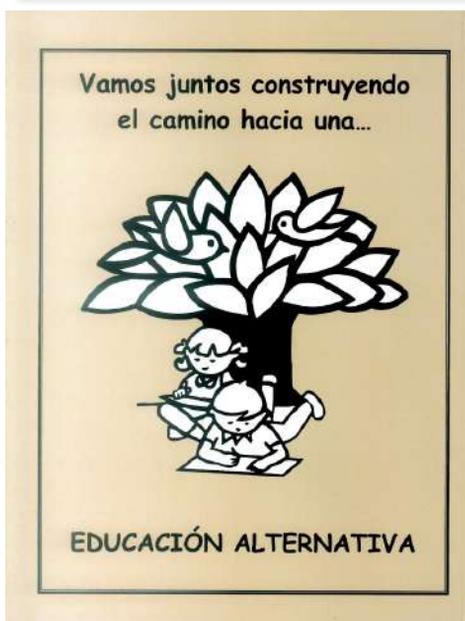
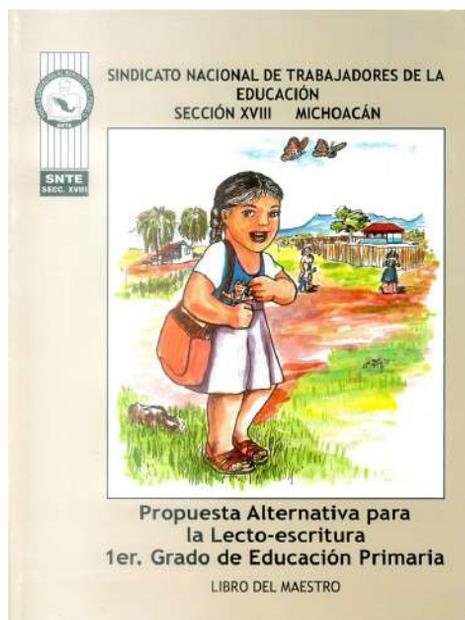


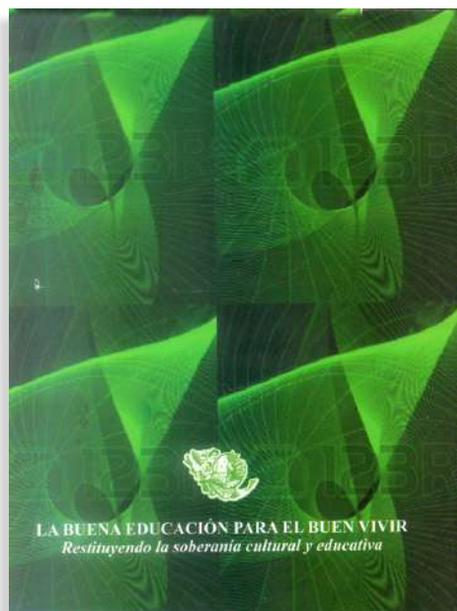
## ANEXOS

### A. EL CARTEL DE LA PRIMERA CONVOCATORIA A CREAR LAS ESCUELAS EXPERIMENTALES



## B. PORTADAS DE LOS LIBROS DE TEXTO, GUÍAS Y OTROS MATERIALES ELABORADOS POR LOS MAESTROS





### C. INFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS INTEGRALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA SECCIÓN XVIII

Sector	Región	Programas	Municipio	Localidad	Nivel	Personal	Alumnos
I y VII	Morelia	Escuelas Integrales	Álvaro Obregón	Zacapendo	Primaria y Secundaria General	7	57
		Escuelas Integrales	Zinapécuaro	Jerahuaro	Primaria	9	162
		Escuelas Integrales	Morelia	La Alberca	Primaria	3	36
II	Lázaro Cárdenas	Escuelas Integrales	Lázaro Cárdenas	Las Guacamayas	Primaria	4	45
		Escuelas Integrales	Lázaro Cárdenas	El Bordonal	Primaria	8	62
	Arteaga	Escuelas Integrales	Arteaga	Arteaga	Preescolar, Primaria y Telesecundaria	16	161
III	Puruándiro	Escuelas Integrales	Puruándiro	Puruándiro	Primaria	14	230
		Escuelas Integrales	Puruándiro	Chamacuero	Primaria	8	109
		Escuelas Integrales	Puruándiro	El Pueblito	Telesecundaria	3	32
	Zacapu	Escuelas Integrales	Zacapu	Zacapu	Preescolar, Primaria y Secundaria General	16	168
		Pátzcuaro	Escuelas Integrales	Salvador Escalante	Santa Clara	Centro de Atención Múltiple	7
	Escuelas Integrales		Tzintzuntzan	Ichupio	Primaria Indígena	3	20
	Tacámbaro	Escuelas Integrales	Tacámbaro	Ojo De Agua de Chupio	Primaria	8	124
		Escuelas Integrales	Turicato	Chiquito El Grande	Preescolar	4	46
		Escuelas Integrales	Turicato	Palo Mocho	Primaria	5	64
		Escuelas Integrales	Turicato	Cahulote Seco	Primaria	3	42
		Escuelas Integrales	Turicato	Los Rusios	Primaria y Telesecundaria	8	93
		Escuelas Integrales	Turicato	La Salada	Primaria	4	55
		Escuelas Integrales	Turicato	Los Hacheros	Primaria	9	127
	La Huacana	Escuelas Integrales	Huacana	Ichamio	Primaria	8	70
		Escuelas Integrales	Churumucu	Palma De Huaró	Primaria	7	69
	Zamora	Escuelas Integrales	Tangancícuaro	San Antonio Ocampo	Preescolar, Primaria y Secundaria Técnica	12	123
	Cienega	Escuelas Integrales	Sahuayo	Sahuayo	Preescolar, Primaria y Secundaria		
		Escuelas Integrales	Venustiano Carranza	Cumuatillo	Primaria	16	289
	Los Reyes	Escuelas Integrales	Los Reyes	Colonia Obrera	Preescolar	7	90
		Escuelas Integrales	Los Reyes	Colonia Santa Rosa	Preescolar	7	144
Escuelas Integrales		Los Reyes	San Sebastián	Telesecundaria	11	171	
Escuelas Integrales		Los Reyes	Fraccionamiento La Paz	Preescolar	9	151	
Escuelas Integrales		Los Reyes	Atapan	Primaria Indígena	7	81	
Escuelas Integrales		Los Reyes	Pamatácuaro	Preescolar Indígena	6	96	
Ciudad Hidalgo	Escuelas Integrales	Ciudad Hidalgo	Ciudad Hidalgo	Preescolar			
Maravatio	Escuelas Integrales	Maravatio	El Chirimollo	Preescolar, Primaria y Secundaria General	9	174	

VI	Uruapan	Escuelas Integrales	Gabriel Zamora	Lombardía	Preescolar	13	214
		Escuelas Integrales	Uruapan	Tejerías	Preescolar	4	62
		Escuelas Integrales	Uruapan	El Pinal	Primaria y Telesecundaria	17	193
		Escuelas Integrales	Uruapan	Uruapan	Primaria	14	275
		Escuelas Integrales	Uruapan	Uruapan	Primaria	9	159
	Paracho	Escuelas Integrales	Nahuatzen	San Isidro	Primaria	6	122
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	La Mojonera	Primaria	10	129
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	Colonia Santa Cecilia	Primaria	11	143
		Escuelas Integrales	Nahuatzen	Barrio Tercero	Primaria	9	114
		Escuelas Integrales	Paracho	Pomacuarán	Preescolar	5	58
VIII	Apatzingán	Escuelas Integrales	Aguililla	Aguililla	Preescolar	7	149
		Escuelas Integrales	Aguililla	Aguililla	Primaria y Telesecundaria	17	324
		Escuelas Integrales	Apatzingán	Apatzingán	Preescolar, Primaria y Secundaria General	9	197
	Nueva Italia	Escuelas Integrales	Múgica	Nueva Italia	Preescolar y Primaria	14	225
		Escuelas Integrales	Múgica	Nuevo Coróndiro	Preescolar Primaria	8	97
		Escuelas Integrales	Múgica	Nuevo Capirio	Primaria	6	131
		Escuelas Integrales	Parácuaro	Cancita	Primaria	7	131

#### D. LA PRIMERA LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MICHOACÁN ELABORADA Y PROPUESTA POR LOS MAESTROS

Disponible en:

<http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0789753/Index.html>

pp. 302-324.

#### E. EL PROGRAMA DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN (PDECENM)

Disponible en:

<http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0789753/Index.html>

pp. 326-348.



## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Leticia Ramírez Amaya *Secretaria de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*

Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*

Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*

Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## **COORDINADORES DE ÁREA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,  
Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*

Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## **VOCALES ACADÉMICOS**

Laura Magaña Pastrana

Esperanza Terrón Amigón

Alma Eréndira Ochoa Colunga

Mariana Martínez Aréchiga

Rita Dromundo Amores

Maricruz Guzmán Chiñas

---

Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*  
Diseño de portada y formación *Margarita Morales Sánchez*  
Edición y corrección de estilo *Priscila Saucedo García*

---

Esta primera edición de *Las escuelas integrales de Michoacán: una utopía en resistencia Consolidación del proyecto político-sindical-educativo de la sección XVIII (1989-2013)* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en septiembre de 2022.