

Social Movement Unionism



The Unionism of Oaxacan Teachers against the Education Reform in Mexico (2012-2018). A case of Social Movement Unionism

Authors: Mariano Casco
Submitted: 14. May 2022
Published: 17. May 2022
Volume: 9
Issue: 3
Affiliation: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, Mexico
Languages: Spanish, Castilian
Keywords: Education - Teacher Unionism - Mexico - Latin America - Social Movements
Categories: Demetrios Project, Humanities, Social Sciences and Law
DOI: 10.17160/josha.9.3.821

Abstract:

This thesis addresses the unionism deployed by Section 22 of the National Union of Education Workers (SNTE) against the Education Reform promoted during the presidential term of Enrique Peña Nieto (2012-2018). The reform established a set of criteria determining hiring, contract renewal, and promotions for teachers within the education system. Section 22 of the SNTE, union that represented public education workers from Oaxaca State, questioned the modifications and raised a belligerent unionism against the education measures. The union carried out extensive strikes, used strong repertoires of collective action, proposed a form of organization based on assemblies and sought to articulate its action against the reform with other demands raised by different subaltern groups. In this thesis we seek to reconstruct the six years of confrontation over the education reform, analyze the structural conditions that influenced the union deployment, and give an account of the organization of Section 22 and the union subjectivity of its activists. One of the key questions of this research was how to conceptualize the unionism deployed by

JOSHA

josha.org

**Journal of Science,
Humanities and Arts**

JOSHA is a service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“EL SINDICALISMO DE LA SECCIÓN 22 DEL SNTE/CNTE CONTRA
LA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO (2012-2018). UN CASO DE
SINDICALISMO DE MOVIMIENTO SOCIAL”

TESIS

PRESENTA:

MARIANO CASCO PEEBLES

2163801289

PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN ESTUDIOS SOCIALES
(EN ESTUDIOS LABORALES)

DIRECTOR: DR. ENRIQUE MODESTO DE LA GARZA TOLEDO

JURADO:

DR. ENRIQUE MODESTO DE LA GARZA TOLEDO

DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO

DR. JOSÉ LUIS GAYOSSO RAMÍREZ

IZTAPALAPA, CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2020.

Resumen

La presente tesis aborda el sindicalismo desplegado por la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) contra la Reforma Educativa impulsada durante el mandato presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018). La reforma buscaba, entre otras cuestiones, modificar la manera de ingreso, permanencia y promoción de los/as trabajadores de la educación dentro del sistema educativo, para lo cual establecieron una serie de exámenes. La Sección 22 del SNTE, aglutinadora de las/os trabajadoras de la educación pública del Estado de Oaxaca, cuestionó las modificaciones y enarboló un sindicalismo beligerante para confrontar contra las medidas educativas. La seccional realizó extensas huelgas, empleó contundentes repertorios de acción colectiva, propuso una forma de organización basada en asambleas y buscó articular su crítica a la reforma con otras demandas enarboladas por distintos sectores sociales subalternos.

En la presente tesis buscamos reconstruir los seis años de confrontación por la Reforma Educativa, analizar los condicionantes estructurales que influenciaron al despliegue sindical, y dar cuenta de la organización de la Sección 22 y la subjetividad sindical de sus activistas. Un interrogante clave de la presente investigación fue cómo conceptualizar el despliegue sindical realizado por la Sección 22 contra la Reforma Educativa. Para abordarlo empleamos el concepto sindicalismo de movimiento social.

Resumen inglés

This thesis addresses the unionism deployed by Section 22 of the National Union of Education Workers (SNTE) against the Education Reform promoted during the presidential term of Enrique Peña Nieto (2012-2018). The reform established a set of criteria determining hiring, contract renewal, and promotions for teachers within the education system. Section 22 of the SNTE, union that represented public education workers from Oaxaca State, questioned the modifications and raised a belligerent unionism against the education measures. The union carried out extensive strikes, used strong repertoires of collective action,

proposed a form of organization based on assemblies and sought to articulate its action against the reform with other demands raised by different subaltern groups. In this thesis we seek to reconstruct the six years of confrontation over the education reform, analyze the structural conditions that influenced the union deployment, and give an account of the organization of Section 22 and the union subjectivity of its activists. One of the key questions of this research was how to conceptualize the unionism deployed by Section 22 against the education reform. To address this question, we used the concept social movement unionism.

Dedicatoria

A las/os maestras/os de México

Agradecimientos

A las maestras y maestros de Oaxaca y amigos/as en todo el Estado. Especialmente a Daniel Arellano, Virginia Aquino, Tania Guerra y Luna Aquino.

A mi director de tesis, Enrique de la Garza Toledo, quien, con dedicación notable, me guio en este proceso formativo. A las/os profesores del posgrado: Marcela Hernández Romo, Juan Manuel Hernández, Alicia Lindón, Raúl Nieto, Leticia Pogliaghi, Ignacio Gatica. A mis sinodales José Luis Gayosso Ramírez y Benjamín Maldonado Alvarado. A mi tutor en mi estancia de investigación en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) Abraham Nahón y a mi tutor en la University College of London (UCL) Kevin Middlebrook. A Samael Hernández Ruiz y Francisco Ruiz Cervantes. A mis compañeros/as del posgrado y amigas/os en todo el país. A la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

A Pía, Azul, mamá, papá, hermanos, familia, amigas/os y compañeras/os.

Índice

A. Introducción.....	17
Capítulo I. Enfoque teórico, teorías sobre sindicatos y movimientos sociales	32
1.1 Enfoque teórico.....	32
1.2 Condiciones actuales del sindicalismo	34
1.2.1 Los sindicatos en la escena global	34
1.2.2 Los sindicatos en la escena latinoamericana	37
1.2.3 Las condiciones estructurales de los sindicatos de trabajadores de la educación	38
1.2.4 Especificidades de la movilización docente	40
1.2.5 El carácter militante de los sindicatos de trabajadores de la educación	42
1.2.6 Sindicatos docentes en América Latina	43
1.2.7 El sindicalismo magisterial en México	44
1.2.8 Breves apuntes de la historia de la Sección 22 del SNTE.....	45
1.2.9 Los estudios sobre la Sección 22 en el Siglo 21	47
1.3.1 Apuntes teóricos sobre el sindicalismo	53
1.3.2 El debate clásico: alcances y limitaciones del sindicalismo	55
1.3.3 Sindicalismo de movimiento social	64
1.3.4 Diversas concepciones sobre SMU	66
1.3.5 Críticas y alternativas terminológicas al SMU.....	70
1.3.6 Alcances y limitaciones del sindicalismo de movimiento social	73
1.4.1 Los otros conceptos	79
1.4.2 Conceptos de teorías sindicales	80
1.4.2.1 Estructura social del sindicato	80
1.4.2.2 Subjetividad sindical.....	81
1.4.2.3 La democracia en los sindicatos	82
1.4.3.1 Teorías de los movimientos sociales.....	87
1.4.3.2 Teorías de movimientos sociales y acción colectiva en EEUU	89
1.4.3.3 Repertorios de acción colectiva y otros conceptos de la escuela norteamericana..	93
1.4.3.4 Evaluación de las teorías norteamericanas	94
1.4.3.5 Reapropiación de Estructura de oportunidad política y Repertorio de acción colectiva	99
1.4.3.6 Teorías de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) en Europa	100

1.4.3.7 <i>El surgimiento de un nuevo tipo de sociedad</i>	101
1.4.3.8 <i>Nuevos movimientos para nuevas sociedades</i>	104
1.4.3.9 <i>Identidad colectiva</i>	106
1.4.3.10 <i>Evaluación de las teorías europeas</i>	109
1.4.3.11 <i>Reapropiación de identidad colectiva</i>	113
1.4.4.1 <i>El marxismo y la movilización social</i>	114
1.4.4.2 <i>La propuesta de El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte</i>	116
1.4.4.3 <i>Voluntad colectiva en Gramsci</i>	118
1.4.4.4 <i>La subjetividad</i>	119
1.5 <i>Ordenar el debate con conceptos ordenadores</i>	121
Capítulo II. <i>La carpintería oculta: la construcción de una alternativa metodológica</i>	123
2.1.1 <i>Enfoque metodológico</i>	123
2.1.2 <i>Método científico en ciencias sociales</i>	123
2.1.3 <i>El debate sobre los métodos</i>	125
2.2 <i>Esbozo de una alternativa metodológica</i>	130
2.2.1 <i>Totalidad y explicación</i>	130
2.2.2 <i>Uso metodológico de la totalidad en nuestra investigación</i>	139
2.2.3 <i>Áreas de la realidad y conceptos ordenadores</i>	141
2.2.4.1 <i>Áreas de la realidad y conceptos ordenadores en nuestra investigación</i>	143
2.2.4.2 <i>El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018)</i>	144
2.2.4.3 <i>Criterios para reconstruir el conflicto</i>	145
2.2.4.4 <i>Sindicato y subjetividad sindical</i>	149
2.2.4.5 <i>Sindicalismo de movimiento social</i>	151
2.3 <i>Modo de exposición en nuestra investigación</i>	152
2.4.1 <i>Herramientas metodológicas</i>	154
2.4.2 <i>Estudio de caso</i>	155
2.4.3 <i>Entrevista semiestructurada</i>	158
(a) <i>Entrevistas semiestructuradas a integrantes del movimiento magisterial oaxaqueño</i>	159
(b) <i>Informantes clave</i>	161
2.4.4 <i>Observación participante</i>	162
2.4.5 <i>Grupo focal</i>	163
2.4.6 <i>Revisión de datos secundarios</i>	165
2.4.7 <i>La cronología como herramienta metodológica</i>	166

2.4.8 <i>El mapa como herramienta metodológica</i>	167
2.5 Síntesis del trabajo de campo	167
2.6 El análisis de la información	170
Capítulo III. Panorama de Oaxaca, su sistema educativo y maestros/as	172
3.1 Introducción.....	172
3.2 Oaxaca en México y México en el mundo	173
3.3 Características generales de Oaxaca	175
3.4 La organización comunitaria en Oaxaca.....	178
3.5 La movilización social en Oaxaca	182
3.6 El régimen de relaciones laborales en México y la S-22.....	187
3.7 Sistema educativo oaxaqueño.....	192
3.7.1 <i>Actores de la educación oaxaqueña</i>	192
3.7.2 <i>Magnitud del sistema educativo</i>	194
3.7.3 <i>El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)</i>	199
3.7.4 <i>Estructura educativa bajo el IEEPO</i>	205
3.7.5 <i>Los padres/madres de familia en la estructura educativa oaxaqueña</i>	208
3.7.5.1 <i>Los Comités de padres/madres de familia</i>	208
3.7.5.2 <i>El vínculo maestros de la S-22 y los padres/madres de familia</i>	212
3.7.5.3 <i>Los comités, el vínculo maestro/padres de familia y el sindicalismo de la S-22</i> ..	215
3.8. Condiciones de trabajo magisterial	220
3.8.1 <i>El ingreso a la profesión</i>	220
3.8.2 <i>Salario y prestaciones</i>	223
3.8.3 <i>Trabajo docente y carrera profesional</i>	227
3.9. <i>Características de la identidad del maestro/a oaxaqueño/a</i>	231
3.10 Conclusiones	235
Capítulo IV. La disputa por la Reforma Educativa. México: 2012-2018.....	237
4.1 Introducción.....	237
4.2 Cronología general del enfrentamiento.....	237
4.3 Subperiodo: Inicio ofensiva estratégica del gobierno. Ofensiva táctica de la CNTE	241
4.3.1 <i>Contexto político y sindical general en los albores del gobierno de EPN</i>	241
4.3.2 <i>La preparación de la lucha de 2013</i>	248
4.3.3 <i>El plantón masivo de 2013 en el Distrito Federal</i>	252

4.3.4 Acciones de la S-22 y la CNTE durante el conflicto de 2013	256
4.3.5 Herramientas represivas contra la movilización magisterial en 2013	266
4.3.6 Balance del conflicto de 2013	270
4.4 Subperiodo: Pasaje al nivel estatal de lucha	272
4.4.1 La S-22 y la vinculación con padres/madres de familia	272
4.4.2 La disputa legal en Oaxaca	282
4.4.3 La Reforma Educativa y la crisis del régimen en 2014.....	286
4.4.4 La campaña: El Boicot a la farsa electoral	290
4.4.5 La preparación de la ofensiva del régimen	305
4.5 Subperiodo: Ofensiva táctica de la ofensiva estratégica del gobierno.....	307
4.5.1 La ocupación del IEEPO y la respuesta magisterial.....	307
4.5.2 Resistencia administrativa	315
4.5.3 La desorganización de la S-22	322
4.5.4 Las disputas dentro de la S-22	325
4.5.5 La continuidad de la ofensiva estatal y la ronda de exámenes de noviembre de 2015 en Oaxaca	327
4.5.6 La preparación de la huelga magisterial de 2016	333
4.5.7 La huelga magisterial de 2016	341
4.5.8 La Masacre de Nochixtlán	349
4.6 Subperiodo: Abandono ofensiva táctica del régimen.....	354
4.6.1 Las negociaciones gobierno-CNTE luego de la masacre	354
4.6.2 La continuidad de la disputa en Oaxaca	357
4.6.3 La disminución de la beligerancia del conflicto.....	362
4.5.4 Las elecciones presidenciales de 2018 y la Reforma Educativa	363
4.7 Subperiodo: Ofensiva de la S-22 para recuperar espacios perdidos y abrogar la Reforma Educativa	367
4.8 Cuantificación de la asamblea estatal a lo largo del conflicto	371
4.9 El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en el conflicto por la Reforma Educativa	372
Capítulo V. Las vértebras del <i>Sikii</i> : organización y subjetividad sindical en la S-22	380
5.1 Introducción.....	380
5.2.1 Estructura S-22.....	382
5.2.2 El sindicalismo en las escuelas	383
5.2.3 CED: Comité Ejecutivo Delegacional	385

5.2.4 <i>CES: Comité Ejecutivo Seccional</i>	397
5.2.5 <i>Asamblea estatal</i>	406
5.2.6 <i>La práctica asamblearia dentro de la S-22 y la organización comunitaria en Oaxaca</i>	413
5.2.7 <i>Congresos</i>	419
5.2.8 <i>Organismos auxiliares</i>	420
5.2.9 <i>Magnitud de la estructura sindical</i>	421
5.2.10 <i>La S-22: sin una burocracia estable</i>	422
5.3.1 <i>El régimen corporativo y la disputa política en la S-22</i>	424
5.3.2 <i>Las corrientes/grupos políticos sindicales dentro de la S-22</i>	433
5.3.3 <i>La corrupción dentro de la S-22 como hecho sociológico</i>	437
5.4 <i>Las tres dimensiones de la subjetividad sindical</i>	440
5.4.1 <i>La dimensión anticorporativa</i>	441
5.4.2 <i>La dimensión antagonista</i>	442
5.4.3 <i>La dimensión movimientista</i>	447
5.4.4 <i>Subjetividad sindical y sindicalismo de movimiento social</i>	451
5.4.5 <i>Identidad con la S-22</i>	453
5.5 <i>Constancia de participación sindical</i>	455
5.6 <i>La función de los principios rectores</i>	464
5.7 <i>¿La mujer de la patria también?</i>	466
5.8 <i>Conclusiones</i>	472
6. <i>Conclusiones</i>	478
6.1 <i>La Sección 22: sindicalismo de movimiento social</i>	478
6.2 <i>Las tensiones constitutivas del sindicalismo de movimiento social</i>	489
6.3 <i>S-22, SMU y la construcción de una herramienta política</i>	493
6.4 <i>La S-22 en contexto estatal, nacional e internacional</i>	496
B. <i>Bibliografía</i>	500

Siglas

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación.

ADO: Autobuses de Oriente.

AEU: Australian Education Union.

AFL-CIO: American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations.

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

ANR: Asamblea Nacional Representativa.

APPO: Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

ATEN: Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén.

CCI: Central Campesina Independiente.

CED: Comité Ejecutivo Delegacional.

CEDRSSA: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Sustentable y la Soberanía Alimentaria.

CEDES 22: Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 del SNTE.

CEMABE: Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial.

CENCOS 22: Centro de Comunicación Social de la Sección 22 del SNTE.

CENDIS: Centros de Desarrollo Infantil.

CEN: Comité Ejecutivo Nacional.

CEPSE: Consejo Estatal de Participación Social en la Educación.

CEPOS 22: Centro de Estudios Políticos-Sindicales de la Sección 22.

CES: Comité Ejecutivo Seccional.

CETEG: Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero.

CETEO: Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

CIEN: Certificados de Infraestructura Escolar Nacional.

CIO: Congreso de Organizaciones Industriales (siglas en inglés).

CMPIO: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.

CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos

CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

CNTE [Brasil]: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CNUN: Comisión Nacional Única Negociadora.

COB: Central Obrera Boliviana.

COCEI: Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil del Istmo.

COCEO: Colación Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca.

CODEMO: Corriente Democrática Magisterial.

COMADH: Comisión Magisterial de los Derechos Humanos.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CONMERB: Confederación de Maestros Rurales de Bolivia.

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

COSATU: Congreso de Sindicatos Sudafricanos (siglas en inglés).

COVIC: Comité de Víctimas de Nochixtlán.

CT: Centro de Trabajo.

CTC: Central de Trabajadores de Cuba.

CTEP: Confederación de Trabajadores de la Economía Popular.

CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

CTEUB: Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana.

CTM: Confederación de Trabajadores de México.

CTU: Chicago Teachers Union.

DIGEPO: Dirección General de Población de Oaxaca.

DPN: Dirección Política Nacional.

EOP: Estructura de Oportunidades Políticas.

EPN: Enrique Peña Nieto.

EPR: Ejército Popular Revolucionario.

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

FAEB: Fondo de Aportaciones de Educación Básica.

FECODE: Federación Colombiana de Educadores.

FEO: Federación Estudiantil Oaxaqueña.

FEPAM: Fiscalía Especial Para Asuntos Magisteriales.

FONE: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo.

FOVISSSTE: Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

FUL-APPO: Frente Único de Lucha por la Reconstrucción de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

GEO: Gobierno del Estado de Oaxaca.

ICN: Instancia de Coordinación Nacional.

IEEPO: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

INE: Instituto Nacional Electoral.

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INIFED: Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa.

INM: Instituto Nacional de Migración.

ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

ITAM: Instituto Tecnológico Autónomo de México.

ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

ITU: Sindicato Internacional del Tipógrafo (siglas en inglés).

KMY: Kilusang Mayo Uno.

KTU: Korean Teachers Union.

LFT: Ley Federal del Trabajo.

LFTSE: Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado.

LGE: Ley General de Educación.

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente.

MDTEO: Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

MMPV: Movimiento Magisterial Popular Veracruzano.

MORENA: Movimiento de Regeneración Nacional.

MRM: Movimiento Revolucionario del Magisterio.

MSF: Movimiento Sindical Ferrocarrilero.

MULT: Movimiento de Unificación Triqui.

NIEEPO: Nuevo Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

NMS: Nuevos Movimientos Sociales.

NUMSA: Sindicato Nacional de Trabajadores Metalúrgicos de Sudáfrica (siglas en inglés).

NUT: National Union of Teachers.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

OMC: Organización Mundial del Comercio.

PAAE: Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación.

PAN: Partido Acción Nacional.

PANAL: Partido Nueva Alianza.

PCM: Partido Comunista de México.

PCM (m-l): Partido Comunista de México (marxista-leninista).

PGR: Procuraduría General de la República.

PRI: Partido Revolucionario Institucional.

PRD: Partido de la Revolución Democrática.

PRETEO: Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

PTEO: Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.

PT: Partido de los Trabajadores.

PT: Partido del Trabajo.

PVEM: Partido Verde Ecologista de México.

RE: Reforma Educativa.

RMT: National Union of Rail, Maritime and Transport Workers (siglās en inglés).

RPU: Radical Political Unionism.

S-22: Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

S-59: Sección 59 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SCJN: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

SEGOB: Secretaría de Gobernación.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SITEM: Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación.

SITUAM: Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana.

SITIEMSDF: Sindicato Independiente de Trabajadores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

SGM: Servicio Geológico Mexicano.

SME: Sindicato Mexicano de Electricistas.

SMU: Sindicalismo de Movimiento Social (siglas en inglés).

SNTMMSRM: Sindicato Nacional de Trabajadores Mineros, Metalúrgicos, Siderúrgicos y Similares de la República Mexicana.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

SNTSS: Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social.

SPD: Servicio Profesional Docente.

STPS: Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

STPRM: Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana.

SUTERM: Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana.

SUD-Rail: Fédération des Syndicats Solidaires, Unitaires et Démocratiques (siglas francés).

TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

TEEA: Taller Estatal de Educación Alternativa.

UABJO: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

UAM-I: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

UCIRI: Unión de Comunidades de la Región del Istmo.

UCIZONI: Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNE: Unión Nacional de Educadores.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

URO: Ulises Ruiz Ortiz.

UTE: Unión de Trabajadores de la Educación.

VR: Vanguardia Revolucionaria.

A. Introducción

La Reforma Educativa

El 19 de junio de 2016 Santiago, profesor de telesecundaria, olfateaba una prematura muerte: las balas policiales, dilacerantes, lo acechaban en la entrada de Nochixtlán, pueblo de la mixteca oaxaqueña. Era el gobierno federal que había decidido hundir en la violencia a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para imponer una Reforma Educativa (RE).

Ese día, 8 personas murieron y 270 fueron gravemente heridas. Santiago -a contramano de sus probabilidades estadísticas- no fue uno de ellos. La *Masacre de Nochixtlán*, brusco recodo de esta historia, fue el punto más alto de seis años de confrontación por una Reforma Educativa.

Ella fue impulsada por el presidente mexicano Enrique Peña Nieto desde el comienzo de su mandato, en diciembre de 2012, y se extendió a lo largo de todo su sexenio. Los cambios educativos, principalmente una serie de evaluaciones, eran considerados -por muchos maestros/as- como una manera de despedir, masivamente, a trabajadores y de privatizar el sistema educativo.

La reforma mexicana de 2012-2018 no fue una excepción en el panorama latinoamericano. En las últimas tres décadas, en el continente, se realizaron varias reformas educativas en donde la evaluación del trabajo docente fue central. En Chile, Perú, Ecuador, Colombia y México surgieron, en algunos países en más de una ocasión, modificaciones en las relaciones laborales en el ámbito educativo que buscaron controlar a los trabajadores de la educación a partir de brindar castigos (incluyendo la expulsión del sistema educativo) y premios (becas, aumento de salario) según su desenvolvimiento individual en exámenes (Gindin, 2010). Este tipo de evaluaciones estaban enmarcadas en una oleada de evaluaciones de aspectos del mundo educativo más general que fue llamada *la era de la evaluación educativa* (Díaz-Barriga, 2017: 338).

Aunque las coaliciones que las impulsaron, los momentos políticos, e incluso los actores protagónicos variaron de reforma a reforma, los organismos internacionales siempre estuvieron presentes presionando para que se implementaran. Entre ellos, se destacó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quien se convirtió en un supraministerio de educación que establecía parámetros y dictaba política educativa para los diversos países que la integraban (Díaz-Barriga, 2013).

La palabra clave en estas reformas, además de evaluación, fue *calidad*¹. Con ella, el discurso gerencial y empresarial hizo su fuerte entrada al ámbito educativo; así la política educativa dejó de preocuparse por la universalidad o extensión del sistema para focalizarse en la calidad del “servicio educativo” que se impartía (Díaz-Barriga, 2017; Arnaut, 2013). Y para evidenciar la calidad de los sistemas se construyeron un conjunto de indicadores cuantitativos que la medían y favorecían la comparación internacional, menospreciando las cualidades de los procesos que sucedían en las escuelas y aulas. La evaluación docente, en este sentido, servía para medir la *calidad* de los profesores (Díaz-Barriga, 2017).

La lógica implícita que tuvieron la mayoría de estas reformas evaluadoras era que para alcanzar mayores logros educativos (generalmente medidos a partir del desempeño de los estudiantes en evaluaciones internacionales estandarizadas) lo que se debía realizar era reducir los derechos laborales, dado que un trabajador en riesgo era más productivo.

La gran mayoría de estos cambios legislativos fueron elaborados sin prestar atención a los maestros y sus organizaciones sindicales. Esta exclusión, sumado al contenido antilaboral, provocó, en algunos casos, fuertes movilizaciones magisteriales, como las encabezadas por la Unión Nacional de Educadores (UNE) contra el gobierno de Rafael Correa en Ecuador que puso fin a un largo apoyo del primero al segundo (Soraya Constante, 2016) o la protagonizada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) contra la Reforma Educativa mexicana de 2012.

En esta investigación, precisamente, estudiaremos este último ejemplo focalizando en la organización que nucleaba a las/os trabajadoras de la educación del Estado de Oaxaca: la Sección 22 (S-22) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El grupo

¹ Para una historia del concepto de calidad educativa véase: *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* (Plá, 2019).

más beligerante dentro de la CNTE, que era, a su vez, la principal oposición a la dirección nacional del SNTE.

La reforma impulsada en México desde 2012 hasta 2018 buscó conseguir la calidad educativa a partir de la evaluación sistemática de los maestros, para ello modificaron la Constitución Nacional (artículos 3 y 73) y, subsidiariamente, crearon la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Con estos cambios la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendió aumentar el control sobre el ingreso, permanencia y promoción de los maestros en el sistema educativo público. Los maestros debían presentar un examen estandarizado para ingresar al sistema, realizar otro cada cuatro años para seguir en su puesto y otro para promocionar de categoría.

El examen de ingreso al sistema educativo ponía en igualdad de condiciones a los que tenían formación docente y a los que no la tenían, de esta manera un universitario tenía las mismas posibilidades de ingresar a dictar clases en primaria que lo que tenía un egresado de una normal o de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desprestigiaba, así, a la labor pedagógica y a las instituciones que se dedicaban a ello.

Del conjunto de exámenes de la reforma, el más importante -por la cantidad de veces que debía ser aplicado- fue el de desempeño docente que se realizaba cada cuatro años, y tendría tres resultados posibles con distintas consecuencias, siendo la más drástica el abandono de la labor docente (Díaz-Barriga, 2017). Se avizoraba así, que la lógica implícita que tenía esta reforma era que se debía retroceder en los derechos laborales, principalmente la estabilidad en el trabajo, para avanzar en la calidad educativa.

Otro rasgo central de la reforma fue la eliminación del sindicato de maestros de la gestión del sistema educativo (artículo 33 de la Ley General del Servicio Profesional Docente - LGSPD-). Si desde la conformación del SNTE en 1943 este tuvo, con variaciones en el tiempo y según cada Estado del país, incidencia en el destino de la educación, ahora dejaba de tenerla y pasaba a ser un mero observador (Alcalde, 2017). Sumado a esto, otros grupos o actores pasaban a tener una influencia protagónica, como los empresarios y sus organismos, lo que generaría “que la rectoría que el Estado intenta recuperar de manos del SNTE, se traslade a los empresarios” (Arnaut, 2017: 44). Se destacó entre las agrupaciones

empresariales *Mexicanos Primero*, quien hizo un efectivo *lobby* para enfatizar el carácter gerencial y precarizador de la reforma.

Los funcionarios estatales afirmaron que se buscaba recuperar “la rectoría de la educación”, lo que suponía que la estructura educativa mexicana estaba manejada por el SNTE y que expulsando al sindicato del proceso de toma de decisiones es que se alcanzaría la calidad educativa. El primer problema de este argumento era que la rectoría de la educación nunca dejó de estar en manos del Estado, más bien lo que sucedía era que el sistema educativo nacional se desenvolvía bajo un pacto corporativo gobierno-SNTE (Arnaut, 1992a; Arnaut, 1992b). El segundo problema de este argumento era la falta evidencia empírica para sostener una relación inversa entre intervención sindical y logro educativo (Bensusán; Tapia, 2013).

Además, la reforma buscó limitar fuertemente la actividad sindical de las/os trabajadoras de la educación. Por ejemplo, el artículo 78 de la LGSPD eliminaba el pago del salario a los trabajadores que tenían cargos sindicales de tiempo completo, desincentivando la participación sindical y favoreciendo a las cúpulas sindicales al evitar la renovación de los cuadros directivos dado que difícilmente los que vivían de su salario hubieran podido prescindir de él. Y el artículo 76 de la LGSPD establecía que tres faltas sin justificar en un mes era motivo de despido cercenando el derecho a huelga.

Junto con la educativa, el gobierno comandado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) impulsó otras diez reformas más, las que tuvieron, a grandes rasgos, una mirada neoliberal sobre la sociedad (Cárdenas García, 2016). Ellas se lograron aprobar y empezar a implementar gracias al *Pacto por México*, acuerdo político que nucleó a los principales partidos políticos del país: PRI, Partido Acción Nacional (PAN), y Partido de la Revolución Democrática (PRD). Además del acuerdo entre fuerzas políticas, la alianza que impulsó las reformas contó con el aval de grupos empresariales y de los medios masivos de comunicación que desataron hartas campañas para legitimarlas.

En relación a la educativa, los medios masivos de comunicación tuvieron un rol protagónico enfatizando la responsabilidad de los maestros en la crisis educativa; con ello lograron que sectores no menores de la sociedad mexicana apoyasen la evaluación docente. Este soporte a la reforma estuvo fuertemente vinculado a la primavera política que vivió el *renovado* PRI con su llegada a la presidencia luego de 12 años de ausencia y estuvo conjugado con algunas

de sus acciones más estelares como la cárcel, en febrero de 2013, a la dirigente del SNTE más conocida de México y asociada fuertemente a la corrupción: Elba Esther Gordillo.

Pero, así como se construyó legitimidad entorno a la Reforma Educativa en amplios sectores de la población sucedió lo contrario al interior del sistema educativo. En efecto, los actores de dicho sistema no fueron consultados: explícitamente se dejaron de lado al SNTE², la CNTE, los maestros en general, los académicos estudiosos del mundo educativo, y los referentes de las normales y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De esta manera, exceptuando algunas voces que se alinearon, en general la comunidad educativa miró con distanciamiento, desdén, escepticismo e incluso rechazo a los cambios constitucionales y legislativos que se llevaron a cabo. Posiblemente la figura más prominente del mundo educativo que adhirió a la Reforma Educativa fue Sylvia Schmelkes quien pasó a presidir la junta de gobierno del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), organismo autárquico fundamental del nuevo sistema educativo.

Esta relación inversa entre la legitimidad en sectores de la sociedad y al interior del mundo educativo fue ensalzada por Alberto Arnaut: “El entorno mediático contribuyó a construir una amplia legitimidad del SPD [Servicio Profesional Docente] en la opinión pública, aunque con una visión simplificadora. Por lo mismo, el entorno mediático igualmente contribuyó a erosionar la legitimidad de la reforma dentro del sistema educativo y, en particular, en el magisterio” (2017: 44). A lo que habría que agregar que a lo largo del sexenio de Peña Nieto -junto con el desprestigio que fue adquiriendo el propio gobierno- la Reforma Educativa se fue deslegitimando en amplios sectores de la sociedad.

La Reforma Educativa de 2012 fue bastante estudiada. Hay textos que analizaron la propuesta educativa de la reforma (Castillo Alemán; Valenti Nigrini, 2017; Arnaut 2013; Arnaut, 2017), la manera en que se implementó (González Villarreal; Rivera Ferreiro; Guerra Mendoza; 2017, Salgado Aquino, 2016; Faustino Zacarías, 2016), el papel del INEE (Cedillo-Arias, 2017), y la percepción que de ella tuvieron los/as maestros/as (Domínguez Castillo, 2017; Cuevas, 2017). Además, estuvieron quienes propusieron alternativas a la evaluación individualista (Díaz-Barriga, 2017).

² Luego de la cárcel a su principal líder, Elba Esther Gordillo, la dirección del SNTE, encabezada por Juan Díaz de la Torre, pasó a apoyar la Reforma Educativa.

Para Alberto Arnaut (2013; 2017), por ejemplo, la reforma implicaría un histórico pasaje del docente como trabajador al docente como profesional. Para Salgado Aquino (2016), la reforma en Oaxaca no se implementó de la manera en que el propio Servicio Profesional Docente y el INEE dijeron que se debería implementar, es decir, incumplió hasta sus propios basamentos. Cedillo-Arias (2017) pensó que el INEE tenía explicaciones incompletas y contradictorias sobre los criterios de evaluación. Cuevas (2017), por su parte, concluyó que las maestras de su caso de estudio vieron con incertidumbre el proceso de reforma y lo consideraron como un instrumento de despido del personal docente. Y para Díaz-Barriga (2017), a diferencia de lo que planteaba la reforma, se trataba de construir una evaluación con perspectiva social integral cuyo centro fuese la institución educativa y no el docente individualizado.

En suma, y a grandes rasgos, a la Reforma Educativa de 2012 se le criticó su centralismo (en parte echaba para atrás la federalización descentralizadora de la educación de 1992), su individualismo (no evaluaba instituciones), su desprestigio de la actividad docente (abonó a destruir el imaginario sobre el maestro en la sociedad, lo que redundó en una disminución de su legitimidad en el aula y frente a los padres/madres de familia), la infravaloración de la formación pedagógica (al poner en igualdad de condiciones a los egresados de las normales rurales y la UPN –con formación específica para la docencia- con profesionales de otras carreras), su cuantitativismo (abandono de una mirada cualitativa de la educación), y su visión gerencial reductora de derechos laborales. En menor medida, fue criticada por pretender reducir derechos sindicales en el ámbito educativo y por privatizar la educación.

La movilización contra la Reforma Educativa

Del conjunto de la bibliografía que trató la última Reforma Educativa mexicana sobresalió la falta de estudios que trataron la movilización social contra ella. Frente a una apabullante cantidad de textos que abordaron otras cuestiones son pocos los que lo hicieron con el principal grupo opositor a la misma: la CNTE. A nivel periodístico/ensayístico estuvieron los de César Navarro Gallegos (2017) y Luis Hernández Navarro (2016) y a nivel académico

la tesis doctoral de Crisóforo Cardoso (2016), de maestría de Marín Ortega (2018) y un artículo de Benjamín Maldonado (2016). Posiblemente esta notoria falta se deba a la extensión de las tesis del fin del trabajo y sindicatos, lo que ha generado una disminución en la reflexión teórica sobre las organizaciones obreras en general y de los sindicatos docentes en particular (De la Garza, 2000; Carter, Stevenson, Passy, 2010). De esta manera, con esta investigación intentamos aportar a resolver este vacío.

Desde el 2013 hasta 2018 la CNTE desató sucesivas oleadas de movilización exigiendo la abrogación de la reforma impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto y los secretarios de educación pública Emilio Chuayffet, Aurelio Nuño Mayer y Otto Granados Roldan.

La Sección 22, corazón de la CNTE, desplegó una estrategia que articuló la movilización, la elaboración de amparos y leyes alternativas en Oaxaca, y la puesta en práctica de una educación pedagógica alternativa. A lo que sumó, en 2015, una *resistencia administrativa* que buscó impedir la llegada de las decisiones gubernamentales a las escuelas de Oaxaca.

La movilización consistió en huelgas, plantones, marchas, bloqueos de carreteras y lugares estratégicos como aeropuertos, puertos, refinerías, instituciones públicas, y plazas comerciales. También realizaron campañas informativas sobre las consecuencias de la reforma (*brigadeos*) y foros de debate para visibilizar la problemática en la sociedad.

La S-22, además, buscó establecer una coalición con otros sectores subalternos. Así, se vincularon con organizaciones sociales, políticas y gremiales y, fundamentalmente, construyeron una alianza “por abajo” con los comités de padres/madres de familia de las escuelas. Esta vinculación “por abajo” se sustentó en las prácticas que, en la cotidianeidad de la lucha, la S-22 desplegó en solidaridad con las reivindicaciones enarboladas por los pueblos de Oaxaca y la solidaridad de los/as maestros/as con las comunidades en donde estaban las escuelas.

Dentro de los momentos de ebullición magisterial destacamos, principalmente, tres. El primero sucedió en agosto/octubre de 2013 cuando la CNTE instauró un plantón en el Zócalo del Distrito Federal. Decenas de miles de maestro/as oaxaqueños, junto con trabajadores de la educación de todo el país, fueron con sus casas de campaña al centro político del país para intentar impedir la aprobación de las leyes secundarias correspondientes a los cambios

constitucionales que se habían realizado a inicios de ese año. Junto con el plantón realizaron múltiples movilizaciones y bloqueos para visibilizar su problemática. Aunque durante esas jornadas lograron posicionar en la discusión pública nacional las consecuencias que tendría para la educación la reforma que se estaba discutiendo, no lograron ni impedir ni modificar la legislación que se aprobó.

El segundo momento del conflicto, en junio/julio de 2015, tuvo como epicentro el Estado de Oaxaca. Primero porque la Sección 22, en el marco de una crisis política de envergadura producto de las movilizaciones sociales contra la desaparición de 43 estudiantes de la normal rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa (Estado de Guerrero), buscó impedir las elecciones federales en Oaxaca mediante marchas, tomas y bloqueos de instituciones públicas, aeropuertos y empresas multinacionales. Campaña que denominó *Boicot a la farsa electoral*, en la que cuestionó el carácter fraudulento y burgués de las elecciones y propuso una forma de democracia cualitativamente diferente basada en “asambleas populares”. Y luego, porque, para intentar implementar en Oaxaca la Reforma Educativa que estaba vigente a nivel nacional, el gobierno federal, en alianza con el estatal, desató una ofensiva contra la seccional oaxaqueña que consistió, entre otras medidas, en la ocupación policial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), en una persecución judicial a las/os activistas de la S-22 y en la militarización de escuelas. Esta avanzada fue una ruptura del acuerdo Sección 22/gobierno estatal que sustentaba a la educación oaxaqueña e implicó un fuerte descalabro educativo en la entidad. Como respuesta a la decisión gubernamental, la S-22 decidió desconocer toda medida que surgiera del Nuevo IEEPO además de rechazar cualquier evaluación que fuese producto de la Reforma Educativa.

El tercer momento se dio en mayo/septiembre de 2016 con la huelga general que desató la CNTE a nivel nacional y la S-22 en Oaxaca para buscar la abrogación de la reforma. Aunque la represión gubernamental había sido moneda corriente a lo largo de todo el conflicto, durante ese paro se intensificó provocando la *masacre de Nochixtlán*.

De manera articulada a esas movilizaciones, la S-22 puso en práctica su propuesta educativa: el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). El PTEO, surgido en 2009, retomó los debates pedagógicos que por décadas mantuvieron las/os maestras/os de Oaxaca y apostó a llevarlos a la práctica en todo el Estado. El PTEO enarboló un cambio

radical del *contenido* de lo enseñado y de la *manera* en que se enseñaba ese contenido. Conceptualmente se basó en la articulación de autores indígenas de Oaxaca con la pedagogía de Paula Freire y la teoría crítica asociada a la Escuela de Fráncfort. Con el PTEO la S-22 logró presentar una alternativa pedagógica a la Reforma Educativa.

Si vemos la prolongación temporal de la lucha de la CNTE contra la Reforma Educativa (seis años), su extensión territorial (focalizada en el sudeste, pero también en varias partes del país), la magnitud (cientos de miles de personas movilizadas) y la virulencia del enfrentamiento (contundentes métodos de lucha y duras represiones gubernamentales) se puede afirmar que fue una de las principales luchas sindicales de las últimas décadas en México, con una importancia no despreciable en la escena política latinoamericana. De esta manera, la magnitud del fenómeno hizo que fuese pertinente para los estudios científicos abocados al mundo laboral.

La Sección 22 del SNTE

La historia de confrontación sindical de la Sección 22 comenzó en 1980. Desde aquella fecha las/os maestras/os de Oaxaca mantuvieron numerosas jornadas de lucha contra las distintas direcciones nacionales de la SNTE, a quienes acusaban de corporativos, y contra distintos proyectos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En parte, la seccional oaxaqueña pudo efectuar y sostener un fuerte despliegue sindical contra la Reforma Educativa de Peña Nieto debido a esa trayectoria previa de acción colectiva.

A lo largo de esas décadas fue ensayando su novedosa forma de organización. A los espacios oficiales del SNTE, como el Comité Ejecutivo Seccional (CES) y los Comités Ejecutivos Delegacionales (CED's), le sumo -de manera articulada- una serie de espacios no oficiales que la robustecieron y le asignaron un sentido distinto a la organización. Particularmente relevante fue el empleo de asambleas para la toma de decisiones colectivas ya sea en el nivel escolar, delegacional, o estatal. Por ejemplo, la *asamblea estatal* se convirtió en el principal espacio de toma de decisiones de la seccional en la cotidianeidad de la vida sindical, en donde

-mediante acaloradas discusiones- cientos de integrantes del conjunto de los CED's llegaban a acuerdos y tomaban decisiones que luego el CES debía ejecutar.

Defendieron, también, como principio clave de su manera de organizarse, el rechazar la reelección de sus autoridades; de esta manera, ningún trabajador podía ser parte del CES más de una vez, favoreciendo así una rotación continua de su dirigencia y limitando los intentos de cooptación de los gobiernos.

Junto con estos espacios asamblearios, el movimiento oaxaqueño construyó un sistema de *incentivos materiales* a la movilización de sus afiliados para favorecer a aquellos que participaban asiduamente en las convocatorias sindicales, logrando ampliar la magnitud de sus movilizaciones.

El asambleísmo de la seccional, que favoreció la intervención las bases en la toma de decisiones, se sustentó en una subjetividad sindical *anticorporativa*; es decir, en la extendida creencia, entre los activistas, de que el suyo era “un movimiento de bases y no de líderes”. Otro aspecto relevante de la subjetividad sindical fue el carácter *antagonista* que las/os activistas le asignaban a su sindicalismo, huelga decir, el entendimiento de que su actividad sindical era eminentemente confrontativa contra el régimen imperante. El tercer aspecto relevante de la subjetividad sindical era la creencia de que el sindicalismo debía abocarse a cuestiones sociales: solidarizarse con otros grupos subalternos, y plantear reivindicaciones que atañeran al conjunto de los sectores populares.

Vemos, entonces, que el caso seleccionado no solo es relevante por la magnitud y radicalidad que tuvo el sindicalismo desplegado; sino también por las formas organizativas y subjetividades sindicales desplegadas por la S-22 en su intento por oponerse a una Reforma Educativa.

Oaxaca

Las acciones y las formas organizativas de la Sección 22, así como las subjetividades sindicales de sus activistas se desplegaron en un contexto económico, social, cultural y educativo específico: el Estado de Oaxaca.

Oaxaca es un Estado del sudeste del país caracterizado por tener una importante población rural distribuida por toda su accidentada geografía. Según el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), en 2015, el 51% vivía en poblaciones de hasta 2,499. Es el Estado con mayor cantidad de municipios, reuniendo un 25% del total del país (cuando su población es el 5.2% del total nacional).

Según las mediciones de la CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) en Oaxaca, en el 2018, el 69 % de la población tenía un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos, y el 37.4% uno inferior a la línea de pobreza extrema (CONEVAL, 2018). A su vez, fue el Estado con mayor grado de informalidad laboral del país: 80.4% (INEGI, 2018).

En Oaxaca, en 2015, se hablaban 16 de las 68 lenguas indígenas que había en México, el 32.2% del total de la población oaxaqueña hablaba una lengua indígena, y el 65.7% se autoadscribía como indígena; lo que convertía a Oaxaca en el Estado con mayor población indígena del país (DIGEPO, 2015).

Una de las expresiones del fuerte carácter indígena es la organización comunitaria que existía en el Estado. De los 570 municipios que había, 418 estaban manejados por *usos y costumbres*. Es decir, que la elección de autoridades municipales se realizaba sin intervención de los partidos políticos y mediante asambleas; además había un servicio comunitario, con distintos cargos, que los integrantes de la comunidad debían realizar (Recondo, 2013).

Asociada a esta organización comunitaria estuvo la importante movilización social que recorrió al Estado en las últimas décadas. Oaxaca desde la década de 1970 tuvo diversas movilizaciones de magnitud y presencié el surgimiento de distintas organizaciones sociales con verdadera capacidad de movilización e impacto. El sindicalismo de la Sección 22 fue, a la vez, expresión y catalizador de esa conflictividad social.

Por otro lado, el sistema educativo oaxaqueño se caracterizó por la importante influencia que la S-22 tenía en él, y también por el destacado protagonismo que había de los padres/madres

de familia (familiares del alumnado). Esto significó que, en los aspectos administrativos, el sindicato mantenía un significativo poder. A su vez, los padres/madres de familia influenciaban en el proceso de toma de decisiones de la seccional, sobre todo a nivel escolar, donde los maestros/as debían tomarlos en consideración en sus medidas de lucha.

Otro condicionante de relevancia, aunque el mismo excedía a Oaxaca, fue el régimen de relaciones laborales que imperaba en México caracterizado por un fuerte corporativismo. Fue en ese marco que el movimiento magisterial oaxaqueño emergió, y por tanto del cual tomó alguna de sus características, así como contra el cual confrontó.

En suma, vemos que Oaxaca era un territorio con una serie de especificidades. Tenía un alto componente indígena y rural. Gran parte de su población se encontraba en la pobreza y precariedad económica y era un Estado caracterizado por la conflictividad social. Además, en el sistema educativo tenía fuerte incidencia la S-22 y de los familiares de los estudiantes. Por otro lado, también fue relevante el régimen de relaciones laborales mexicano. Esas condiciones estructurales influyeron en la emergencia y desarrollo del movimiento sindical del magisterio oaxaqueño. A lo largo de la presente tesis buscaremos presentar evidencia, esperamos que suficiente, para tejer el vínculo entre esas condiciones específicas y el sindicalismo de la Sección 22 del SNTE.

El debate sobre el caso

A nivel académico la mirada prevaleciente afirmó que la seccional oaxaqueña era una organización sindical corporativa (Estrada Saavedra, 2016; Coronado, 2016; Yescas Martínez; Zafra, 2006; Muñoz Armenta, 2008; Hernández Ruiz, 2006). El argumento principalmente vertido era que usaba incentivos para favorecer la movilización de sus afiliados y que algunos de sus dirigentes realizaron actos de corrupción.

A lo largo de nuestro trabajo de campo esas miradas cada vez nos convencieron menos. Por un lado, la evidencia empírica que presentaban para afirmar que era una organización corporativa era poco abultada y, frente a ella, había un corpus empírico de envergadura que invitaba buscar una conceptualización alternativa. Por ejemplo, ¿cómo es que una

organización corporativa desafiaba al Estado y a las multinacionales y planteaba a la huelga general de masas como el vehículo para construir una sociedad alternativa? ¿Cómo es que era corporativa una organización que tomaba decisiones mediante asambleas deliberativas en donde se expresaban abiertamente miradas contrastantes?

Por otro lado, tampoco nos satisfacía la definición que los autores daban de corporativismo. En general, en los textos no había una definición precisa del concepto y no parecía que había sido construido en diálogo con la bibliografía elaborada en torno al mismo.

Por el contrario, las contundentes acciones de la seccional, el hecho de que buena parte de ellas se realizaban por fuera de la legislación laboral mexicana (por ejemplo, los paros de la seccional no se realizaban bajo la normativa existente), el discurso crítico del régimen imperante que empleaba y sus formas de organización que incitaban a la participación de sus bases movilizadas invitaban a buscar otras maneras de abordar a la seccional oaxaqueña.

Esa indagación nos llevó al concepto de *sindicalismo de movimiento social*. Uno que fue usado, en la discusión internacional, para pensar sindicatos altamente movilizados en distintas partes del mundo. De esta manera, en la presente tesis iremos construyendo dicho concepto y presentando, esperamos, suficiente evidencia empírica para sostener la plausibilidad de pensar al sindicalismo de la Sección 22 de ese modo.

El problema de investigación y nuestro enfoque

A lo largo del conflicto los/as maestros/as de la S-22 desplegaron un sindicalismo *no clásico*; es decir, sus acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales no eran fácilmente comprensibles desde las maneras en que usualmente se estudiaban las prácticas sindicales. La dificultad de pensar a la S-22 como un sindicato corporativo podría verse como un ejemplo. Pero lo central es que el sindicalismo ejecutado por la S-22 no era fácil que ingresase dentro de lo que podría llegar a ser uno “clásico”, entendido este como uno que defiende el salario, las condiciones de trabajo y la organización sindical principalmente a partir de la huelga contra un patrono particular a la que se le suma una subjetividad estrecha y circunscripta a lo “económico”. La S-22 se convirtió, así, en un objeto sociológico que

presentó desafíos para los estudios laborales. Por eso, el problema de investigación en nuestra tesis doctoral fue:

Reconstruir y explicar las acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales no clásicas desplegadas por la Sección 22 del SNTE contra la Reforma Educativa impulsada en México durante el sexenio 2012-2018.

El abordaje del presente problema de investigación supuso desafiantes retos metodológicos y teóricos. A nivel metodológico requerimos distanciarnos de la mirada hipotética deductiva que buscaba comprobar hipótesis, y acercarnos a una metodología que propusiese reconstruir articuladamente las diversas configuraciones pertinentes al objeto de investigación (De la Garza, 2018a). Dentro de esta estrategia se insertó nuestro trabajo de campo, en el cual empleamos técnicas como la observación de las actividades sindicales de la S-22, la entrevista semiestructurada a dirigentes, activistas y afiliados a la seccional y la lectura de la producción escrita del organismo gremial. Los retos teóricos implicaron la superación del estructuralismo para recuperar a los sujetos y sus subjetividades sin caer en la negación de la influencia de las estructuras en los comportamientos sociales.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo de la tesis presentamos el enfoque teórico de nuestra investigación, y abordamos dos principales discusiones teóricas: sobre los sindicatos y sobre los movimientos sociales. Desde ellas extrajimos una batería de conceptos que nos permitieron abordar el caso en general, así como sus diversas aristas. En este capítulo precisamos qué entendemos por sindicalismo de movimiento social.

En el segundo capítulo construimos la alternativa metodológica empleada, y le asignamos las dimensiones e indicadores a los conceptos construidos en el capítulo anterior. A la vez,

detallamos el trabajo de campo realizado y explicitamos la manera en que analizamos la información construida.

En el capítulo tercero reconstruimos los condicionantes esenciales que influenciaron al despliegue sindical de la S-22. Focalizamos en los condicionantes menos mediados (el contexto de movilización de Oaxaca, el sistema de relaciones laborales en México y el sistema educativo oaxaqueño), pero también en aquellos más mediados como el lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México.

Luego, en el cuarto, reconstruimos los seis años de conflicto por la Reforma Educativa. En este fue central el detalle de las acciones realizadas por la S-22, sus subjetividades y formas organizativas, así como las estrategias desplegadas por los actores del régimen para buscar imponer los cambios educativos.

En el último capítulo nos dedicamos a un análisis pormenorizado de las formas organizativas de la S-22 y las subjetividades sindicales de sus activistas. Detallamos, así, las maneras en que tomaron decisiones, las distintas partes de su estructura sindical (delegaciones, regiones, secretarías, etc.) y lo que implicaban ellas para el conjunto del sindicalismo desplegado por la S-22. A su vez, nos detuvimos a analizar las subjetividades sindicales de sus activistas, y analizamos cómo estaban articuladas a las formas organizativas y las acciones sindicales.

En las conclusiones abordamos, de manera global, el sindicalismo de la S-22 a partir del concepto de sindicalismo de movimiento social.

Para finalizar esta introducción, la estructura general de la tesis, y una síntesis de la principal información vertida en cada capítulo, se puede ver en la siguiente gráfica:

Estructura de la tesis		
Capítulo I	Enfoque teórico	
Capítulo II	Alternativa metodológica	
Capítulo III		
Principales determinaciones del sindicalismo de la S-22		
Determinaciones con más mediaciones		
Lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México		
Determinaciones con menos mediaciones		
Condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña		
Predominancia de formas de organización comunitarias		
Fuerte movilización social en Oaxaca		
Régimen de relaciones laborales en México		
Sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia		
Capítulo IV		
Conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018)	Acciones S-22	Plantón en DF (2013) Boicot a la farsa electoral (2015) Huelga magisterial (2016) Resistencia administrativa (2015-2018) Por reivindicaciones de sectores populares no agremiados / en defensa del "intereses general" de los sectores populares
	Acciones del Régimen	Cambios constitucionales y legislativos Deslegitimación de maestros/a y sus organizaciones Represión
Capítulo V		
Organización de la S-22	No reelección y rotación de dirigentes	
	Secretarías y organismos auxiliares movimientistas	
	Constitución de un sindicalista colectivo	
	Sin burocracia estable	
	Magnitud de la estructura (10458 cargos de representación sindical)	
Constancia de participación sindical		
Democracia asamblearia participativa		
Subjetividad sindical integrantes S-22	Anticorporativa	
	Antagonista	
	Movimientista	
Conclusiones		
Sindicalismo de Movimiento Social (SMU)		

Capítulo I. Enfoque teórico, teorías sobre sindicatos y movimientos sociales

1.1 Enfoque teórico

Pretendemos reconstruir y explicar el sindicalismo desplegado por la sección 22 (S-22) contra la Reforma Educativa impulsada por Enrique Peña Nieto. Como es un sindicato es inobjetable que debemos abordarlo principalmente desde conceptos y debates provenientes de las teorías que los trataron. No hacerlo llevaría a una incomprensión de aspectos fundamentales del fenómeno, tales como la legislación laboral que abarca su funcionamiento, la organización desde el lugar de trabajo, el poder (o falta de) poder estructural que poseen y las reivindicaciones que enarbolan. Pero, a su vez, solamente emplear categorías provenientes del estudio del mundo laboral llevaría -dadas las especificidades de la S-22- a una comprensión parcial del fenómeno, por eso es pertinente también emplear conceptos de autores que estudiaron la movilización social y los movimientos sociales.

El concepto que busca aprehender globalmente la intervención de la S-22 es *sindicalismo de movimiento social* (SMU, por sus siglas en inglés), convirtiéndose en el principal eje articulador de los debates que iremos tejiendo. El uso que hacemos de este concepto no es hipotético-deductivo, en el sentido de construcción conceptual ajena al caso que se acerca al

mismo solo para verificarse. Sino que su contenido conceptual definitivo es una elaboración que adquirió su máxima concreción gracias a nuestro objeto de estudio. SMU está articulado a otros conceptos que abordan regiones específicas de la S-22, tales como identidad magisterial, subjetividad sindical, estructura social del sindicato, etc.

Las teorías que abordan los sindicatos y los movimientos sociales son regionales; es decir, se abocan a comprender una porción específica de la totalidad social, por lo que es necesario detallar las teorías generales en la que se inscriben. Las teorías generales “son teorías acerca de todo, acerca de las ‘sociedades’ en cuanto tales” (Alexander, 2000: 6). La relación entre la sociología general y la sociología particular está sujeta a debate: mientras que se podría sostener, a partir de un proceso inductivo, que lo más amplio es solo una sumatoria del conocimiento sumado de las diversas regiones, preferimos, por el contrario, el enfoque que entiende que la sociología general refiere a un nivel de abstracción mayor que las disciplinas particulares (Adorno, 2006: 85).

Es importante distinguir estos diversos niveles de abstracción debido a que teorías regionales tienen supuestos que parten de teorías más generales, los que deben ser clarificados para no caer en grandes contradicciones teóricas. En el nivel de la teoría general nuestra investigación parte de la filosofía de la praxis, y debido a las regiones de la realidad que trata toma conceptos de sociologías específicas, provenientes del marxismo como también de otras corrientes de pensamiento. Esta fagocitación conceptual no es realizada de manera ecléctica, sino que la absorción de producciones de otras tradiciones de pensamiento se hace reflexivamente buscando evitar los supuestos endebles que ellas manejan.

El supuesto aquí es una determinada concepción sobre la estructura de la teoría marxista, si ésta es un todo cerrado que se va desarrollando solamente a partir de sí misma, o si, por el contrario, es posible que, manteniendo un núcleo específico, pueda estar abierta a retomar elaboraciones provenientes de otros marcos teóricos. Creemos que es esta segunda visión (que difiere sustancialmente de una mirada ecléctica) la que inspiró a los clásicos del marxismo y la más provechosa para comprender la realidad social (De la Garza, 2001). De esta manera, veremos cómo podemos tomar la noción de estructura de oportunidades políticas de Tarrow y repertorio de acción colectiva de Tilly sin caer en el formalismo de los

enfoques teóricos de ambos, y retomar identidad colectiva de Melucci sin caer en sus supuestos subjetivistas.

El presente capítulo teórico está estructurado en cuatro grandes bloques con sus respectivos subapartados. En el primero tratamos de manera panorámica la situación actual del sindicalismo, el sindicalismo docente y las discusiones en torno a la Sección 22. En el segundo abordamos conceptualmente a los sindicatos y nos detendremos en una clásica discusión sobre el sindicalismo para el marxismo. En el tercero nos adentramos en el debate alrededor del concepto sindicalismo de movimiento social, y proponemos nuestra definición de dicho concepto. En el cuarto, nos abocamos a los otros conceptos destacados que usamos en la investigación. En este acápite hay dos principales subapartados, uno referido a los conceptos que provienen de las teorías sobre los sindicatos y el otro de las de movimientos sociales. Finalizamos el capítulo enumerando los conceptos ordenadores centrales de la tesis.

1.2 Condiciones actuales del sindicalismo

1.2.1 Los sindicatos en la escena global

Desde el inicio de la globalización neoliberal en la década de 1970³ se vivió, en diversas partes del mundo, una ofensiva política sostenida del capital hacia los sindicatos. Fenómeno que estuvo asociado a una desregulación de la legislación laboral (flexibilización laboral), disminución de la inversión social de los gobiernos, privatización de empresas públicas, y liberalización de la economía en varios países centrales y de la periferia capitalista.

Se desarrolló, también, una ofensiva ideológica para imponer a la mirada neoliberal como única visión del mundo posible, lo que estuvo asociado a la derrota de formas alternativas de organización social (principalmente la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas -URSS- en 1991).

Durante el neoliberalismo se erigieron, a su vez, instituciones globales como la Organización Mundial del Comercio (OMC) -1995-, y distintos tratados de libre comercio, como el Tratado

³ Podemos establecer al Chile de 1973 -con la llegada de Pinochet al poder- como el primer laboratorio neoliberal del mundo. Gobiernos que le siguieron, entre otros, fueron el militar de 1976 en Argentina, el de Margaret Thatcher en 1979 en el Reino Unido y el de Ronald Reagan en 1981 en EEUU.

de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) -1994-; los que dieron mayor poder a las corporaciones empresariales frente a los trabajadores y sus organizaciones.

Hubo, a su vez, cambios en las condiciones en que se llevaba a cabo la producción capitalista, lo que limó el poder estructural de los trabajadores⁴. Por la relevancia que tuvieron esos cambios para los sindicatos, nos detendremos en algunos de ellos.

Los avances tecnológicos en comunicación y transporte (y cambios en las legislaciones de los Estados), favorecieron ampliamente la movilidad geográfica del capital ya sea dentro de un país o entre países. Esto provocó que los empleadores pudieran amenazar de mover los establecimientos fabriles frente a cualquier intentona de organización sindical. Este *poder irse* (“exit” power) demostró ser muy efectivo para limitar el crecimiento de los sindicatos dado que frente a cualquier intentona gremial el empresariado respondía con la amenaza de mudar la fábrica de territorio y si la intención de agremiarse seguía, eventualmente la llevaban a cabo y recontrataban trabajadores no sindicalizados en otra zona.

Otro fenómeno de significativas proporciones fue el ingreso masivo de nuevos trabajadores producto de la incorporación de los países de la ex Unión Soviética, China e India al circuito de producción capitalista. Con ellos, se amplió considerablemente la oferta en el mercado laboral. Otra presión que modificó el mercado laboral fue el aumento de la migración (dentro de un país y entre países). Ambos fenómenos fomentaron la competencia individual entre trabajadores afectando las condiciones de posibilidad de organización y acción sindical a escala global. Además, hubo un crecimiento mundial del trabajo informal o no regularizado, en donde la organización sindical suele ser más dificultosa⁵.

Por último, también se vivieron fuertes cambios tecnológicos que cambiaron la relación entre trabajo muerto y trabajo vivo, reduciendo la cantidad de operarios necesarios para la producción. Esta tendencia generó que esté muy presente la posibilidad de reemplazar

⁴ Por definición, dentro del capitalismo los trabajadores se encuentran en una posición subordinada frente al capital. Pero, al mismo tiempo, y por definición, por ser los productores de las mercancías necesarias para la reproducción de la vida social el poder estructural que poseen es relevante (Marx, 2007). Con el neoliberalismo, lo que sucedió fue que su subordinación -su sometimiento a las decisiones del capital- aumentó considerablemente respecto de la situación anterior.

⁵ En la actualidad hay ejemplos sólidos de organización sindical de trabajadores informales. Sobresale, en América Latina, el caso de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) en Argentina con cerca de medio millón de afiliados (Grabois, Pérsico, 2019).

trabajadores por máquinas frente a cualquier intento de organización sindical (Luce, 2014; Silver 2005).

Aunque los cambios estructurales en las últimas décadas redujeron las posibilidades de organización sindical, también hubo algunas contratendencias. El modelo *just-in-time* aumentó, aunque usualmente solo de manera potencial, el poder estructural de algunos trabajadores. La reducción al mínimo de los stocks de mercancías materiales, y el acercamiento temporal de la producción y realización de una mercancía, generó que la huelga de ciertos trabajadores adquiriera mayor fortaleza, dado que podía desembocar no solo en la no producción de ciertos productos, sino también en su no venta⁶. Por otra parte, los complejos entramados de distribución de mercancía aumentaron el poder estructural de los obreros transportistas. Pero estas fueron solo contratendencias de una magnitud menor a los cambios estructurales provocados por el neoliberalismo.

En este sentido, en conjunto, el poder de la clase obrera y los sindicatos se redujeron frente al de la clase capitalista en las últimas décadas. Una expresión de ello fue el crecimiento de la rentabilidad de la burguesía más acaudala del mundo (Harvey, 2005); otra fue la reducción, desde 1990, de la densidad sindical⁷ en prácticamente todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (Luce, 2014). De todas formas, aunque sufrieron una pérdida de su poder, no es cierto que los sindicatos dejaron de ser instituciones relevantes en numerosas sociedades contemporáneas.

La pérdida de poder de los trabajadores no implicó ni un fin de la lucha de clases (más bien significó un enfático avance de la burguesía en ella), ni la llegada a una sociedad del fin del trabajo, como sostuvieron las ciencias sociales hegemónicas desde fines de la década de 1970. Por el contrario, lo que aconteció fue un crecimiento del *trabajo sin fin*: cada vez más sectores de la población mundial empezaron a tener para ofrecer como única mercancía su fuerza de trabajo, en un contexto en donde ella estuvo cada vez más desvalorizada (De la Garza, 2000).

⁶ En el modelo típicamente fordista se acumulaban grandes stocks de mercancías, entonces si una huelga empezaba podían seguir vendiendo las mercancías ya producidas, en cambio la producción *just-in-time* reducía esa posibilidad.

⁷ La relación entre los trabajadores sindicalizados y los sindicalizables en determinado universo social (país, región, rama industrial, etc.).

1.2.2 Los sindicatos en la escena latinoamericana

En América Latina se vivió una crisis fuerte del sindicalismo, que se expresó en una disminución de su predominancia social, de la cantidad de conflictos que protagonizaron, de su presencia en los establecimientos productivos, de la capacidad de incidir en las altas esferas gubernamentales y de sus tasas de afiliación (Zapata, 2001).

Aun así, la declinación de los sindicatos nunca fue total, y siguieron siendo, instituciones de relevancia en las escenas nacionales de los distintos países del continente. En Brasil un dirigente metalúrgico, Lula da Silva, logró catapultarse, a inicios del siglo XXI, de la actividad gremial a la presidencia del país, y en sus dos mandatos protagonizó uno de los cambios sociales más importantes del país de las últimas décadas (Da Silva, 2018).

Argentina, país que durante la década de 1990 no presenció una caída tan drástica de la actividad gremial, vivió desde 2003 una revitalización sindical expresada en un protagonismo sindical en las fábricas, en un aumento de los dirigentes sindicales en las altas esferas del Estado, en el surgimiento de expresiones sindicales alternativas a las oficiales y en un crecimiento fenomenal de la tasa de afiliación (Varela, 2017). Además, se conformó la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) que nucleaba a trabajadores del sector informal (Grabois, Pérsico, 2019).

En México, por su parte, los sindicatos han jugado un papel clave en la estrategia de acumulación desplegada en las últimas décadas al garantizar un control férreo de la clase obrera industrial disminuyendo la conflictividad obrera pese a la depreciación sistemática del salario real (Bizberg, 2014; Bensusán; Middlebrook, 2013).

En Colombia, entre 1984 y 2009 se asesinaron 2732 sindicalistas y más de 8000 sufrieron agresiones como intentos de homicidio, secuestros, torturas, amenazas y desapariciones, convirtiéndose en el país más peligroso del mundo para llevar a cabo la actividad gremial, evidenciando el desesperado intento del régimen para evitar la organización obrera en el país (Celis; Valencia, 2013).

En suma, con estos ejemplos, vemos que, aunque perdieron parte de su protagonismo, en nuestra región los sindicatos siguieron siendo instituciones de relevancia en distintos países.

1.2.3 Las condiciones estructurales de los sindicatos de trabajadores de la educación

Los trabajadores de la educación (cuyo principal grupo son profesores) fueron afectados, al ser parte de la clase obrera, por la reducción del poder que dicha clase social sufrió con la exacerbación neoliberal. Pero fueron de los trabajadores que menos les impactaron las modificaciones estructurales (Silver, 2005).

Por un lado, el sector de la enseñanza asistió a un crecimiento exponencial de su matrícula en las últimas décadas: cada vez más personas transitaron mayor cantidad de años por una institución educativa. Fenómeno que tuvo un alcance prácticamente mundial.

La docencia es una actividad laboral que no sufrió, en sus niveles iniciales (primaria, secundaria, preparatoria), grandes modificaciones en el último siglo; las prácticas que acontecían dentro de un aula no cambiaron tanto como lo hicieron otras industrias como la telefonía, o la automovilística: generaciones y generaciones de estudiantes cursaron la primaria dentro de aulas con un/a profesor/a y con algunas pocas decenas de alumnos más, tuvieron un pizarrón/pizarra para que el/la profesor/a escribiese -o algo que se le pareciese-, un banco para sentarse y escribir -o algo que se le pareciese-, y anotaron con lápiz/bolígrafo en papel lo que fueron aprendiendo (Cuban, 1984). Incluso la disposición espacial del aula, y hasta la lógica escolar, no se modificó mucho en los últimos siglos (Foucault, 2002).

La docencia⁸ es un trabajo que se mantuvo bastante impermeable a las grandes transformaciones tecnológicas. El cambio de trabajo vivo por trabajo muerto -cuestión que fue clave para debilitar a los sindicatos de otras ramas en las últimas décadas- no tuvo la misma dimensión⁹. Por ello, generalmente, se buscaron soluciones intensivas en mano de

⁸ El sector de la enseñanza que más sufrió cambios fue la docencia universitaria y de posgrado, sectores que no son el foco de la presente tesis y que no estamos incluyendo en el presente análisis. Situación a parte es el trabajo académico que sí presencié cambios drásticos con las nuevas tecnologías.

⁹ Es, en este sentido, una industria en donde buena parte de su costo se destina al pago de salarios.

obra, como extender la jornada laboral y aumentar la cantidad de alumnos por profesor, las que, de todas formas, siempre tuvieron un límite.

Por estos motivos, al aumento sostenido de la matrícula educativa se le ha correspondido, en numerosas ocasiones, un aumento en la cantidad de trabajadores. Entonces, el cambio tecnológico¹⁰ que afectó duramente a trabajadores de otros sectores productivos no lo ha hecho con el educativo (Silver, 2005).

El segundo elemento estructural que no afectó a los profesores fueron las soluciones espaciales debido a las dificultades de mover las escuelas de una región a otra porque implicaría mover también a los estudiantes. Por ello, la amenaza de quitar la fuente de trabajo para moverla a otra región, buscando reducir costos laborales o evitando la sindicalización, no ha podido ser aplicada en toda su plenitud (Silver, 2005).

Por otro lado, la contratación masiva de migrantes para dictar clases tuvo ciertas trabas lingüísticas y culturales, aunque, ciertamente, tampoco imposibles de franquear. Además, el trabajo de profesor exigía cierto conocimiento pedagógico, didáctico y sobre las temáticas a impartir (muchas veces con ciertas credenciales académicas que los avalasen), lo que también redujo la competencia entre trabajadores.

Esta situación estructural distinta generó que el miedo a la pérdida al empleo, generalmente la principal herramienta de coerción para presionar a los trabajadores, en la docencia no haya sido tan fuerte como en otros trabajos. A lo que se sumaron legislaciones específicas (por ejemplo, la casi imposibilidad de despido de los trabajadores estatales) que acrecentaron esa seguridad laboral.

Además de estos fenómenos más estructurales, otros que abonaron a la relativa fortaleza de los sindicatos docentes fue el hecho de que sea una actividad en donde el Estado fuese el principal empleador; área que es una en la que la densidad sindical se ha mantenido más alta (Luce, 2014).

¹⁰ En los últimos años se ha asistido a ciertos cambios tecnológicos a partir de el dictado de clases virtuales que podrían estar revirtiendo esta característica, cuestión que producto de la pandemia de la Covid-19 se extendió significativamente. Excedió a los planteamientos de la presente tesis evaluar el impacto en el largo plazo que tendrá sobre la educación básica los cambios operados durante la pandemia iniciada en 2020 dado que nuestra investigación abordó un periodo anterior.

Pero, justamente por ser un trabajo en buena medida estatal es que fue una rama afectada por las sucesivas oleadas de recortes en el gasto social público, y, también, por las numerosas reformas educativas que sucedieron en las últimas décadas. De hecho, la educación pública ha sufrido numerosos ataques en distintas partes del mundo por parte de los sectores que proponen la mercantilización de la educación, viendo en ella nuevas oportunidades de negocios (Ball, 2012). Las múltiples reformas tuvieron distintos objetivos, tales como controlar a los sindicatos del sector (o a la actividad docente), descalificar la profesión docente, modificar las lógicas de funcionamiento administrativo (“descentralizando” los sistemas educativos), cambiar el modo de financiamiento de las escuelas y/o privatizar la educación. Al mismo tiempo en la lucha contra esas reformas los sindicatos docentes jugaron un papel protagónico (Little, 2015; Compton, Weiner, 2008; Bascia, Stevenson, 2017).

En suma, vemos que varios de los procesos estructurales del neoliberalismo que afectaron a los trabajadores y su sindicalización en otros sectores productivos no lo hicieron con los de la enseñanza. Esto abonó a que los sindicatos docentes hayan mantenido una posición relativamente más sólida que sus pares de otras industrias.

1.2.4 Especificidades de la movilización docente

La huelga y la movilización sindical docente tienen una serie de especificidades que las diferencian de las del sector fabril, que es en donde más se centraron los estudios del trabajo. Veamos, pues, algunas de ellas.

Aunque hay ciertos autores que manifiestan lo contrario (Bascia, Stevenson, 2017), los docentes no poseen un poder estructural fuerte¹¹, dado que la huelga docente no rompe cadenas productivas, no desarticula una compleja división técnica del trabajo, y -en el caso de los estatales- no afecta la ganancia de su empleador (Silver, 2005). Entonces, la tradicional forma de presión de los trabajadores -la huelga-, en el caso de la docencia, tiene una potencia

¹¹ Hay excepciones, una hipotética huelga en instituciones de prestigio o con matrículas significativamente elevadas (Instituto Tecnológico Autónomo de México -ITAM- o Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey -ITESM-) seguramente tendría más impacto.

menor. Muchas veces por eso suelen recurrir a otras formas de presión como la movilización en la esfera pública.

Por otro lado, la huelga docente afecta la vida cotidiana de muchas familias convirtiéndose más rápidamente que las huelgas fabriles en un tema de índole pública. Conflicto que, algunas veces, se espera que las autoridades “resuelvan”. En este sentido, el apoyo o no de la comunidad a la medida de fuerza o a la autoridad a la que acción sindical interpela es un tema relevante que afecta la disputa entre los trabajadores y su empleador. Por tal motivo los sindicatos docentes han tendido, con cierta frecuencia, a buscar las simpatías de sectores de la población. Simpatía difícil de conseguir debido a que la medida de fuerza puede estar afectando su vida cotidiana. Vemos, así, que en la movilización docente también juegan un rol destacado otros sectores sociales (“la comunidad”, “los padres/madres de familia”, “el público” o los “usuarios”)¹² además de los trabajadores, los empleadores y el gobierno. Aunque en las huelgas en otros sectores el público juega un papel (Tréanton, 1992: 204), este es menor que en los servicios como la educación y salud donde el proceso productivo necesita sí o sí de la intervención del usuario.

Las huelgas de los trabajadores de servicios sociales como salud y educación, a diferencia de la mayoría de los sectores fabriles, limitan un servicio considerado relevante por la sociedad (impartir educación y salud), lo que conlleva al debate sobre la legitimidad de las medidas de fuerza. Debate que se intensifica con jornadas de lucha extendidas en el tiempo. Generalmente los empleadores azuzan dichos debates para limitar el derecho a la huelga de los mencionados trabajadores (Beliera, 2017).

El sindicalismo docente suele tender más que otros a adoptar un contenido más político (en el sentido genérico del término) cuando su empleador es el Estado. Esto se debe a que sus condiciones laborales dependen directamente de políticas públicas. Entonces el tránsito entre “lo económico” y “lo político” suele estar menos mediado que en huelgas en el sector privado (Gindin, 2011; Murillo, 2001). Al mismo tiempo, la propia labor educativa, es decir, la transmutación de aspectos sociales/cognitivos de los alumnos, también influye en la

¹² En las huelgas en otros sectores el público juega un papel: “ninguno de los dos campos pierde vista a ese tercer personaje que es el público. La opinión juega un papel creciente en el desarrollo de la huelga” (Tréanton, 1992: 204). Pero es menor que en los servicios como la educación y salud donde el proceso productivo necesita sí o sí de la intervención del usuario.

politización de su sindicalismo. Es por eso que, para los sindicalistas más radicales, se vuelve lógico que la actividad sindical docente sea otra forma de *enseñar*.

En suma, podemos ver que la movilización docente tiene una serie de especificidades que no afectan de igual forma a otros sectores laborales, y que son vitales tener en consideración si se aspira a comprender un sindicato de trabajadores de la educación.

1.2.5 El carácter militante de los sindicatos de trabajadores de la educación

En parte por haber sufrido menos los cambios estructurales neoliberales (lo que no implica que no lo hayan sufrido), y en parte por las especificidades de su movilización -además de otros factores-, los sindicatos de los trabajadores de la educación fueron de los más activos en las últimas décadas. En el estudio estadístico, de alcance mundial, de Beverly Silver (2005), se destacó dicha conflictividad laboral. A su vez, hubo numerosos estudios nacionales y de caso que detectaron el carácter militante de los sindicatos docentes. Esto no significa ni que todos los sindicatos docentes sean militantes, ni que directamente de sus particulares condiciones estructurales emerja su sindicalismo (en medio hay un conjunto de mediaciones). Pero lo cierto es que fueron más propensos a la movilización que otros sindicatos.

Por ejemplo, en Asia, según Synott (2018), el caso más emblemático entre los sindicatos de la educación, fue el de Corea del Sur (*Korean Teachers Union -KTU-*), que mantuvo una oposición militante durante el neoliberalismo.

En Australia, el AEU (Australian Education Union), ha mantenido un sindicalismo muy activo no solo en temas educativos, sino más globales; por ejemplo, encabezó una campaña masiva contra el intento del gobierno de Australia de participar de la invasión de Irak en 2003 (Durbridge, 2008).

En Inglaterra, el *National Union of Teachers* (NUT) -sindicato de profesores más grande del país-, asistió a un proceso de revitalización sindical que algunos definieron como un “nuevo sindicalismo” (New unionism) (Stevenson, 2015), y otros como un sindicalismo de movimiento social (Weiner, 2013).

En EEUU, aunque en términos generales el sindicalismo docente no se caracterizó por su activismo, sí hubo excepciones, como el Chicago Teachers Union (CTU) que exitosamente combatió las políticas de austeridad en el ámbito educativo de su jurisdicción (Brogan, 2014).

1.2.6 Sindicatos docentes en América Latina

En América Latina la magnitud del conflicto laboral docente fue prominente; principalmente como reacción a las distintas reformas educativas que se realizaron desde la década de 1990 (Gentili, Suarez, Stubrin, Gindin, 2004). Al mismo tiempo, fueron varios los sindicatos de trabajadores de la educación que encabezaron sendos enfrentamientos laborales y protagonizaron sindicalismos con relevantes grados de activismo.

En Argentina, la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) realizó entre 1997 y 1999 una jornada de lucha nacional cuyo epicentro fue una *carpa blanca* situada frente al congreso nacional, la que sirvió como aglutinador de una multiplicidad de luchas contra el régimen neoliberal protagonizado por el presidente Carlos Menem (Gindin, 2011). Dentro de dicho país, posiblemente el sindicalismo docente más movilizado haya sido la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), situado en una provincia patagónica caracterizada por la presencia de una cultura contrahegemónica (Petruccelli, 2015).

En Bolivia, la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB) y la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana (CTEUB) practicaron un sindicalismo que articuló demandas laborales con políticas (CEPP, 2008).

En Ecuador, la Unión Nacional de Educadores (UNE) se opuso a las sucesivas oleadas de reforma neoliberales educativas de fines del siglo XX e inicios del XXI, y participó activamente de las movilizaciones que desembocaron en la caída de distintos gobiernos neoliberales. De la misma manera realizó un apoyo al gobierno de Rafael Correa iniciado en 2007 y se opuso a él cuando éste intentó desarrollar una nueva Reforma Educativa en su segundo mandato (Isch López, 2015).

En Brasil, con las luchas sindicales de la década del setenta crecieron corrientes radicalizadas dentro del magisterio que llevaron a cabo importantes procesos organizativos que culminaron en 1990 con la conformación de la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), organización que logró, por ejemplo, el “Pacto pela valorização do magistério equalidade da educação” [Pacto para la valoración de la profesión docente y la igualdad de la educación] en 1994, que establecía un piso salarial nacional (Gindin, 2008).

En Colombia la FECODE (Federación Colombiana de Educadores) se convirtió en la principal referencia del sindicalismo magisterial. Dicho sindicalismo tuvo la particularidad de protagonizar desde 1982 un movimiento pedagógico crítico. Y encabezó diversas luchas por la defensa de la educación pública en un contexto de los más adversos para practicar el sindicalismo (FECODE, 2019). Tan es así, que la FECODE fue, entre 1977 y 2011, la organización sindical con mayor número de homicidios de Colombia: 889 de sus afiliados fueron asesinados (Celis; Valencia, 2012: 31).

En suma, en América Latina el sector de la enseñanza ha sido uno con sustantivos conflictos laborales en donde varios sindicatos docentes mantuvieron distintas formas de activismo sindical.

1.2.7 El sindicalismo magisterial en México

En México existió un régimen de relaciones laborales corporativos que enmarcó a numerosas actividades laborales del país (Bensusán, 2000a). El sector educativo no fue la excepción, y desde 1943 se conformó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Organismo que representó de manera monopólica a los trabajadores dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hasta la obtención del registro nacional del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación (SITEM) en 2011. Producto del régimen de relaciones laborales el SNTE tuvo un sustancial protagonismo en el mundo educativo mexicano, por ejemplo, afiliando a directores y supervisores y no solo a maestros y trabajadores de base. De la misma manera la legislación hizo que fuese imposible el ingreso a la actividad sin estar afiliado al SNTE. El SNTE fungió, a lo largo de décadas, como un

pilar para mantener la gobernabilidad del vasto y centralizado sistema educativo mexicano bloqueando y acallando múltiples intentos de organización independiente de los trabajadores.

El SNTE fue, a su vez, el sindicato que mejor lidió con la reestructuración económica mexicana que afectó sustancialmente al poder de los principales sindicatos del país (Bensusán, Tapia, 2011). Si la mayoría de los grandes líderes sindicales vieron una reducción de su capacidad de influencia superestructural, cantidad de afiliados, y presencia pública, se puede decir que a la dirección nacional del SNTE le ocurrió lo contrario. En la primera década del 2000 el SNTE llegó a tener el 22.1% del total de los trabajadores afiliados a un sindicato en México; logró aprovechar a su favor la mayor competencia electoral, constituir un partido político, y tener presencia legislativa, así como llegar a distintos espacios ejecutivos, principalmente en la Secretaría de Educación Pública (Bensusán; Middlebrook, 2013).

Aunque el poder de la dirección del SNTE ha sido casi apoteósico, eso no impidió el crecimiento de una vertiginosa insurgencia magisterial opuesta a ella: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Experiencia sindical beligerante nacida en Chiapas en 1979. La CNTE a lo largo de las décadas ha protagonizado múltiples jornadas de lucha en todo el territorio nacional (Cook, 1996; Foweraker, 1993; Hernández Navarro, 2011). Es un organismo destacable por articular una gran masividad con una ostentosa radicalidad: no son muchas las organizaciones sindicales que se pueden jactar de plantear como su objetivo último la abolición del capitalismo y al mismo tiempo alcanzar picos históricos de centenas de miles de movilizados.

1.2.8 Breves apuntes de la historia de la Sección 22 del SNTE

En mayo de 1980, meses después de que se constituyera la CNTE, emergió en Oaxaca un movimiento independiente de trabajadores de la educación. Inició por demandas económicas, pero raudamente brotaron críticas a su dirigencia sindical y se volvió un opositor a las prácticas de la cúpula del SNTE de aquellos años: Vanguardia Revolucionaria. Desde un inicio creó espacios organizativos externos a los estatutos del SNTE inspirados en prácticas assemblearias. Además, emplearon repertorios de acción colectivas que impactaron fuertemente en la opinión pública por el desgaste físico que suponían, tales como largas

caminatas y plantones en el Distrito Federal. El otro rasgo fundamental que tuvo el movimiento desde un inicio fue su masividad: la gran mayoría de los afiliados participaron de él (Yescas Martínez, Zafra, 2006).

El Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca -MDTEO-, a lo largo de la década de 1980, tuvo como principales demandas la democracia sindical. Uno de los momentos culmines de la movilización se dio en 1989, cuando decenas de miles de maestros/as de todo México se movilizaron contra la dirección del SNTE provocando la caída de su principal líder: Carlos Jonguitud Barrios. Momento que se denominó *primavera magisterial* (Cook, 1996; Ortega Erreguerena, 2012).

Durante la década de 1990 el MDTEO/S-22 se consolidó e institucionalizó. En 1992 obtuvo una serie de cargos directivos dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) -máxima autoridad educativa del Estado-, y a lo largo de la década realizó importantes jornadas de movilización buscando, principalmente, reivindicaciones gremiales como el aumento de días de aguinaldo. Así, alcanzó la cifra de 90 días.

En la siguiente década aconteció la principal movilización en la historia reciente de Oaxaca: la insurrección de 2006. En ella participaron millones de oaxaqueños exigiendo la caída del gobernador Ulises Ruiz Ortiz; y la S-22 fue el principal grupo organizado dentro de la movilización (Osorno, 2016).

Posterior a esa jornada, la S-22 tuvo otras luchas de importancia como la que fue contra la ley del ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado) que modificaba las contraprestaciones jubilatorias de los trabajadores estatales de todo México (2007). Y contra la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2008) (Ortega Erreguerena, 2012).

En suma, la Sección 22/MDTEO desde que se conformó como movimiento independiente de la dirección nacional del SNTE en 1980 realizó sucesivas e importantes movilizaciones con impacto estatal y nacional. Así, su lucha contra la Reforma Educativa de Peña Nieto, la que nosotros estudiamos, puede verse como un nuevo conflicto -uno de los más importantes- protagonizados por una seccional con una vasta experiencia en el ejercicio sindical confrontativo.

1.2.9 Los estudios sobre la Sección 22 en el Siglo 21

Los acápites anteriores sirvieron para enmarcar la actividad sindical de la S-22 dentro del contexto general del sindicalismo actual, y en especial del activismo sindical docente. Lo que nos ayuda a entender que, por más que el sindicalismo militante de los/as maestros/as de Oaxaca tuvo sus especificidades, es parte de un sector laboral que se ha caracterizado por tener sindicatos activos.

Los estudios de la S-22, al tener ella varias décadas de movilización, variaron a lo largo de los años. Existen marcadas diferencias entre los que se hicieron centrados en los albores del movimiento y los que predominaron en los últimos años. Por eso, a continuación, nos focalizaremos en las investigaciones que surgieron en años más recientes y polemizaremos con ellas.

La bibliografía académica que abordó a la S-22 en el siglo 21 no abunda. Los textos que buscaron tratar a dicho sindicalismo o son investigaciones escuetas o son textos que abordaron primariamente otra cuestión¹³. Tenderíamos a pensar que la amplia recepción que tuvieron las tesis sobre el fin del trabajo y de los sindicatos en la academia mexicana aportó a esta carencia: al cerrarse el interrogante académico sobre el sindicalismo, las discusiones sobre el protagonismo de la S-22 y la CNTE quedaron oscurecidas. Quizá por eso otros movimientos subalternos mexicanos, de menor impacto, hayan acaparado tanta atención respecto del que obtuvieron estos grupos sindicales.

Dentro de lo que fue escrito sobre la S-22 en el Siglo 21 la mirada que predominó es aquella que sostiene que es una seccional corporativa (Estrada Saavedra, 2016; Coronado, 2016; Yescas Martínez; Zafra, 2006; Muñoz Armenta, 2008; Hernández Ruiz, 2006). En menor medida existieron autores que se distanciaron de dicha mirada (Tapia, 2015; Cardoso, 2016; Martínez Vásquez, 2007), aunque sin proponer una definición alternativa sobre la experiencia sindical oaxaqueña.

¹³ La tesis doctoral de Cardoso (2016) es una excepción. Quizá otra excepción sea la de Tapia (2013), quien, aunque se aboca a la relación entre el sindicalismo de la S-22 y el logro educativo, sí evidencia una reflexión sobre aspectos del sindicalismo magisterial oaxaqueño.

Por ejemplo, para Estrada Saavedra

A la sección XXII se le puede considerar como una organización sindical corrupta y, parcialmente, vertical; a pesar de ello tiene un gran apoyo de las bases debido que *aún* [sic] logra representar sus intereses gremiales. Asimismo, por las prácticas de control político y administrativo sobre sus agremiados y los privilegios ‘irregulares’ de sus dirigentes, resulta ser una variante más del corporativismo sindical mexicano; pero, a diferencia de los gremios oficialistas, el magisterio oaxaqueño mantiene su independencia política y ejerce con regularidad su capacidad de aliarse con grupos populares para desafiar la dominación del sistema político. (Estrada Saavedra, 2016: 80).

Así, vemos que para este autor la S-22 no sería democrática, estaría caracterizada por los privilegios de sus líderes, por la corrupción, y por el control político y administrativo de sus bases sería una variante del corporativismo mexicano. Para luego agregar que mantiene una independencia política y que tiene el apoyo de sus bases.

Un diagnóstico bastante similar tuvo Coronado:

La Sección 22 es una organización corporativa, heredera histórica de las más rancias prácticas clientelares de las grandes centrales que en torno al priismo dieron forma al Estado Mexicano en el siglo XX. No obstante, podría proponerse que más bien constituye un corporativismo de nuevo cuño, moderno, que reproduce formas de corporativismo social en donde la “deuda moral”, el “deber ser” y la identificación política, anclan el compromiso militante de los docentes, en antagonismo explícito con el corporativismo priista. (...) La Sección 22 constituye entonces un fenómeno contradictorio, pues es a la vez las dos caras de Jano. Es decir, por un lado, es un referente político social que denuncia las injusticias, provoca una politización importante en el gremio y la sociedad y por el otro, constituye un supraorganismo corporativo con gran legitimidad que mantiene una sólida influencia de sus bases sindicales. (Coronado, 2016: 55, 56).

Aquí vemos, nuevamente, el empleo de la categoría de corporativismo, y la asociación directa a los otros sindicalismos prevalecientes en México, aunque se dice que es un nuevo tipo de corporativismo moderno. Y, también, agrega que tiene la legitimidad en sus bases y es un referente político social.

Opiniones bastante similares tuvieron Hernández Ruiz, quien afirma que la S-22 se volvió neocorporativa desde que asumió puestos de dirección en el IEEPO en 1992 (Hernández Ruiz, 2006: 115); y Yescas Martínez y Zafra que pensaron que la S-22 no se distanciaba del sindicalismo practicado por la antigua dirigencia corporativa del SNTE -Vanguardia Revolucionaria- (Yescas Martínez; Zafra, 2006: 18). Zafra volvió a reiterar estas ideas en textos posteriores:

Las prácticas de la sección 22 y sus corrientes sindicales, durante más de un cuarto de siglo, han logrado conformar una de las estructuras corporativas más férreas que cualquier otro organismo institucional formal pudiera integrar. La democracia, desde hace muchos años, si bien llegó para quedarse en el discurso, ha tenido muchas dificultades para lograr verdaderos espacios de desarrollo en la vida sindical. (Zafra, 2008: 141).

Incluso, quienes no son tan drásticos con la caracterización de la S-22 terminan afirmando el carácter corporativo de la S-22. Por ejemplo, Ortega Erreguerena dijo que practica un “modelo novedoso de participación democrática. Pero por la otra se reproducen muchas de las prácticas corporativas.” (Ortega Erreguerena, 2012: 99).

Hay otros autores que retoman estas ideas y las reprodujeron en sus propios estudios. Es el caso de Marín Ortega (2018). A algunos les bastó un texto de un ex activista de la S-22 que decidió militar en el gordillismo y luego con Juan Díaz de la Torre (defendiendo la Reforma Educativa) como prueba empírica concluyente de las prácticas autoritarias de la S-22 (Gindin, 2011). En síntesis, las ideas de que la S-22 es una organización corporativa, y no democrática han circulado ampliamente en la producción académica.

El principal problema de estas miradas es que su definición de la S-22 está alejada de la larga discusión conceptual sobre los sindicatos corporativos. En los autores mencionados el

concepto de sindicato corporativo no está definido de manera articulada a la bibliografía académica que lo aborda (en varios textos, incluso, no hay una sola definición explícita del concepto). Es decir, dijeron que la S-22 es corporativa pero no aclararon de donde retomaron dicho concepto, como si fuera uno transparente con una definición unívoca. Por el contrario, dicho concepto tiene una larga discusión en los estudios laborales, y, todavía más, tiene un amplio uso en la discusión política en México. Por eso, es que definirlo explícitamente se vuelve central para aportar claridad a la conceptualización que se hace de la S-22.

Veamos un ejemplo. Una de las concepciones más usadas en el mundo académico considera que en el corporativismo son centrales los acuerdos que los grupos corporativos establecen con el Estado, y la incidencia que tiene este en regular las demandas de las estructuras corporativas (Schmitter, 1974). Por eso si se deseara usar esa definición, difícilmente podría cuajar para la Sección 22 dado que ha tenido una confrontación franca con casi todos los secretarios de educación pública del gobierno federal mexicano, protagonizó insurrecciones como la de 2006, fue un desafío al régimen político oaxaqueño y se ha enfrentado a grandes empresas transnacionales y a los principales partidos políticos del país.

Es decir, pareciera ser que los autores que definen a la S-22 como corporativa están usando una noción muy laxa sobre corporativismo, cuestión que el propio Schmitter criticó: “[El corporativismo] se convirtió en un fenómeno tan vagamente delimitado que, como el clientelismo, puede ser encontrado en todos lados” (Schmitter, 1974: 86). En suma, retomando a Schmitter podemos decir que en el estudio de la S-22 prevaleció un empleo no académico y laxo de la categoría de corporativismo.

El uso laxo de la categoría corporativismo, de todas formas, no ha sido la norma dentro de las investigaciones sobre el sindicalismo en México. Cuando Bizberg analizó la crisis del sindicalismo hegemónico mexicano a fines de la década de 1980 se preocupó por definir con claridad lo que entendía por corporativismo (Bizberg, 1990). Cuando De la Garza estudió los distintos corporativismos que emergieron durante la etapa neoliberal de México hizo lo mismo (De la Garza, 2012), y, de igual forma lo hizo Ocampo cuando abordó al sindicalismo del Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS) (Ocampo, 2018). Huelga decir que el empleo laxo de la categoría corporativismo no es extensivo a los estudios laborales mexicanos, sino a los que decidieron estudiar a la S-22.

El segundo problema es la insuficiente información empírica vertida que respalde la idea de que la S-22 es corporativa. La evidencia que principalmente se vierte es que tiene herramientas de control sobre sus afiliados, principalmente la constancia de participación sindical¹⁴. De esta manera, implícitamente, podríamos pensar que para estos autores una organización corporativa es aquella que tiene herramientas de control sobre sus afiliados (véase la definición manejada por Estrada Saavedra, citada más arriba). El problema, si es que esa es la concepción que tienen de corporativismo, es que no solo las organizaciones corporativas tienen herramientas de control. Suelen ser dispositivos empleados por las organizaciones colectivas en general y los sindicatos en particular (Hyman, 1975). De esta manera, su argumento en realidad es una falacia: como las organizaciones corporativas mexicanas tienen formas de control, entonces las organizaciones colectivas mexicanas que tengan formas de control serán corporativas.

En efecto, la S-22 tiene herramientas de control sobre sus afiliados, pero estas deben ser, primero, detalladas con claridad (y no solamente nombradas), y, segundo, analizadas de manera articulada a las otras dimensiones de su sindicalismo. Por ejemplo, analizarlas en relación con el control que existe también sobre la propia dirección de la S-22, con la rotación de los cuadros directivos, con el empleo sistemático de asambleas deliberativas para tomar decisiones, entre otros. Es decir, aislar un elemento de la S-22 (la constancia de participación sindical) de la totalidad en donde está inserto y concluir que es corporativa es, al decir de Kosík (1967), reduccionista. En otras palabras, una herramienta de control es una herramienta de control. Solo en determinadas circunstancias se convierte en una herramienta de control de una estructura corporativa. Por otro lado, en el capítulo cinco, veremos, que la constancia es más bien un control del *colectivo* magisterial sobre sus integrantes y no tanto de la dirigencia a la base.

Ahora bien, si el argumento de los defensores de la tesis corporativista fuera que toda organización colectiva es necesariamente corporativa, entonces estarían partiendo de un individualismo tan obtuso como el que defendieron en su momento Hayek o Friedman.

Además, faltan, en la mayoría de los estudios, descripciones densas sobre los procesos de toma de decisiones dentro de la S-22 y el funcionamiento de sus distintos espacios

¹⁴ Analizamos este punto en el apartado: 5.5 Constancia de participación sindical.

organizativos, y, sobre todo, estudios de la subjetividad sindical de los integrantes de la seccional. La subjetividad sindical, dimensión social cuya reflexión fue oscurecida por los diversos estructuralismos, es un aspecto fundamental para entender y conceptualizar los distintos sindicalismos existentes: no es lo mismo que los activistas de determinado sindicato piensen que sus líderes son infalibles y su función es acatarlos, que piensen que las decisiones deben tomarse de manera colectiva.

La invisibilización de la subjetividad sindical de los/as activistas de base es parte de una carencia mayor que tiene que ver con la depreciación de la relevancia de este grupo social en los estudios sobre los sindicatos. Carencia que la bibliografía que definió a la S-22 como corporativa ha hecho propia. Es decir, terminaron reduciendo la S-22 a sus dirigencias (o a sus corrientes sindicales), y pensando que lo demás es solo una extensión de ellas. Confundieron, así, al movimiento obrero con sus dirigentes (las dirigencias son *una* parte del movimiento obrero). O al decir de Castoriadis, se focalizaron en el conductor olvidando a la locomotora de la historia (De la Garza, 1985; Castoriadis, 1979).

Por el contrario, es fundamental dar cuenta de esos actores que son los que con su quehacer sindical dan vida, en la cotidianeidad, a la S-22. Los que, por la particular estructura organizativa de la S-22, tuvieron un papel para nada menor en el derrotero del sindicalismo oaxaqueño.

En suma, los que afirman que la S-22 es corporativa pareciera ser que caen en un reduccionismo, oscurecen la intervención de los/as activistas sindicales y su subjetividad sindical y no articulan su definición con la bibliografía académica que trata a los sindicatos corporativos.

Hubo algunos autores que se distanciaron de esta mirada. Martínez Vásquez, en su trabajo sobre la crisis oaxaqueña de 2006, sostuvo que “en la Sección 22 se observan prácticas distintas a las que vemos en el sindicalismo corporativo” (Martínez Vásquez, 2007: 56). Tapia mantuvo una idea similar: “la S-22 resulta un fenómeno singular en el contexto del sindicalismo magisterial del país” (Tapia, 2015: 16). Por último, Cardoso no afirmó que sea corporativa, pero retomó como válidas -sin criticarlas- algunas afirmaciones de los autores anteriormente descriptas, aunque matizando algunos elementos. Por ejemplo, cuestionó la

idea de que las bases de la S-22 se movilizaban únicamente por los controles administrativos existentes (Cardoso, 2016).

El hiato que hay entre la bibliografía académica que pensó el corporativismo y las propias prácticas de la S-22 nos llevaron a reflexionar, durante nuestra investigación, sobre qué otros marcos conceptuales y enfoques podrían ser más pertinentes para abordar a la seccional oaxaqueña. Cuestión que abordaremos en los próximos acápites de este capítulo.

1.3.1 Apuntes teóricos sobre el sindicalismo

La breve caracterización realizada sobre la situación actual del sindicalismo, el sindicalismo docente, y la S-22 conduce al interrogante sobre la naturaleza de los sindicatos. Los sindicatos son organizaciones cuya fisonomía específica está condicionada históricamente; esto es, lo que ellos son y la forman que han adquirido fue variando a lo largo de los siglos y las sociedades en las que se desarrollaron. Las diferencias entre los (proto)sindicatos previos al capitalismo, el sindicalismo proimperialista de la AFL-CIO (American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations), el sudafricano que combatió el *apartheid*, el de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) y el de los/as maestros/as de Oaxaca son varias. La construcción de una definición de sindicato que logre dar cuenta de dichas experiencias escapa a las pretensiones de este apartado. Pero, de todas formas, es posible y pertinente esbozar una visión general que refiera a lo fundamental de los sindicatos en el marco de las sociedades capitalistas.

Lógicamente, las distintas visiones sobre la actividad sindical/los sindicatos/el sindicalismo/las prácticas sindicales variaron según el enfoque teórico en que se inscribieron los autores que abordaron la temática. Los Webb, Dunlop, Flanders, Crozier y los principales exponentes marxistas (Marx, Engels, Lenin, Trotsky, Gramsci), tuvieron diferentes miradas al respecto.

Por ejemplo, Los Webb afirmaron: “Un sindicato, así entendemos el término, es una asociación estable de asalariados cuyo propósito es mejorar las condiciones de su empleo”

(Citado en Hyman, 1971: 173). En esta definición, por ejemplo, el conflicto que expresa la actividad sindical está prácticamente desaparecido.

Diferente, por ejemplo, fue el enfoque de Lenin, quien entendía que “la lucha económica es una lucha colectiva de los obreros contra los patronos por conseguir ventajosas condiciones de venta de la fuerza del trabajo, por mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los obreros” (Lenin, 2010: 92). En esta última acepción sí aparece marcadamente la disputa obrero-patronal.

Entonces, las principales diferencias radican en el marco conceptual en que dichas definiciones se enmarcan. No es lo mismo pensar que el conflicto gremial es una anomía, abordarlo desde un enfoque estructural-funcionalista, que sostener que es intrínseco al modo de explotación capitalista. Y, en lo que se refiere a las discusiones dentro del marxismo, no es igual afirmar que el sindicalismo desarrolla las posibilidades de la revolución que, que las inhibe.

En este sentido, aquí entendemos al sindicato como un espacio que “organiza los intereses de los obreros en tanto asalariados y cuya función principal es negociar las condiciones y el precio de la venta de la fuerza de trabajo en las mejores condiciones posibles dentro del capitalismo” (Cotarelo, Fernández, 1997: 15).

Esta definición maneja un alto nivel de abstracción, con lo cual tiene la virtud de dar cuenta de los rasgos centrales de una multiplicidad de sindicatos distintos. Pero, justamente -por su virtud- no da cuenta de la multiplicidad de formas en que el sindicalismo se expresa. Es decir, la manera en que se hace presente el sindicalismo cambia según el contexto socio-histórico en que se encuentre (así como también hay variaciones entre sindicatos dentro del mismo contexto). Por ejemplo, es un dato comúnmente resaltado que en sus inicios el sindicalismo tenía un carácter más confrontativo y explosivo y con el establecimiento de regímenes de relaciones laborales la mayoría de los sindicatos adoptaron un carácter más institucional (Crozier, 1992). De la misma forma es posible encontrar sindicatos en los que cueste ver de qué manera buscan mejorar (o evitar que empeoren) las condiciones de trabajo de sus afiliados (sindicalismo de negocios) (Luce, 2014). Y, por el contrario, ha habido expresiones sindicales que quisieron darle un contenido revolucionario a sus prácticas (sindicalismo revolucionario) (Linden, Thorpe, 1992).

En suma, todas estas distintas formas que adoptaron los sindicatos dieron distintos tipos de definiciones específicas. Conceptualizaciones que algunas veces, incluso, pusieron en tensión la propia definición de sindicalismo, aunque sin llegar a romper con ella definitivamente. Por ejemplo, y como veremos más adelante, aquí entenderemos al *sindicalismo de movimiento social* como una forma sindical que tensiona la propia definición de sindicalismo, convirtiéndose -por ello mismo- en un sindicalismo no clásico. Pero que, aunque provoque esa tensión, no deja de ser una forma de sindicalismo.

Pero, antes de abordar detenidamente la discusión relativa al sindicalismo de movimiento social, detallaremos un debate, referido a los sindicatos, clave al interior del marxismo. Discusión que nos sirve, en un nivel conceptual, de puntapié para reflexionar sobre la experiencia de la S-22. Dicho debate aborda los alcances y limitaciones que tienen los sindicatos para la transformación revolucionaria de la sociedad.

1.3.2 El debate clásico: alcances y limitaciones del sindicalismo

Los alcances y limitaciones del sindicalismo pueden ser pensados según los objetivos a los que sean referidos. Si se refiere a la consecución de objetivos gremiales, como el aumento del salario, o a criticar, de alguna manera, los fundamentos del capitalismo. La tradición marxista sobre los sindicatos se ha abocado a una reflexión que articule ambos aspectos.

Las deliberaciones de Marx y Engels sobre los sindicatos comenzaron cuando estos estaban dando sus primeros pasos como organizaciones (Losovski, 1969: 7). Desde un inicio una de las preocupaciones de dichos pensadores fue abordar las potencialidades que podían tener para trastocar las relaciones sociales de producción capitalistas, inquietud que acompañó a sus seguidores a lo largo del siglo XX.

Quien advirtió la centralidad de dicho debate y sistematizó las distintas posturas dentro del marxismo fue Richard Hyman en su libro *Marxismo y sociología del sindicalismo* (1978). Para él, era posible catalogar a las distintas aportaciones en tanto tuviesen una visión *pesimista* u *optimista* de las potencialidades transformadoras de los sindicatos. Vale decir, si

les asignaban una ínfima o total capacidad de criticar o trastocar la totalidad social. En sus propias palabras:

Las concepciones elaboradas por los teóricos socialistas pueden dividirse aproximadamente en dos categorías: los enfoques que distinguen un importante potencial revolucionario en la actividad sindical y los que aducen que esta actividad no facilita en sí misma (o incluso inhibe) la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista. (...) En sus primeros escritos, Marx y Engels articularon en forma pura la evaluación ‘optimista’ del sindicalismo (...). En el siglo actual [se refiere al siglo XX], a medida que el sindicalismo se fue estableciendo extensivamente sin conducir naturalmente al derrocamiento del capitalismo, se fueron elaborando otros elementos para una teoría más ‘pesimista’. (Hyman, 1978:10).

La sugerencia del autor británico era articular optimistas y pesimistas elaborando una postura que hábilmente capturase las potencialidades y limitantes del sindicalismo.

Que Marx y Engels se encontrasen entre los optimistas no significó que pensaran que el sindicato por sí solo podía poner fin a la explotación; su optimismo residió, más bien, en que le asignaron un fuerte rol al sindicato en la movilización obrera y que esa movilización sindical podía fácilmente transformarse en política-revolucionaria y abonar, así, a la caída del régimen burgués. Engels en su estudio sobre la situación de la clase obrera en Inglaterra escribió:

Las protestas reales y efectivas de los ingleses, en cambio, dan su resultado, contienen dentro de ciertos límites la avaricia de la burguesía y mantienen viva la oposición de los obreros en contra de la omnipotencia social y política de la clase poseedora, aunque se vean obligados, al mismo tiempo, a reconocer que para acabar con la dominación de la burguesía hace falta algo más que asociaciones obreras y paros. (Engels, 1981: 464).

En este extracto se ve cómo para Engels las acciones sindicales tenían su utilidad, pero no alcanzaban para terminar con el dominio burgués, por lo que “faltaba algo”. Y ese “algo más”

era lo *político revolucionario*, el que era una consecuencia lógica de la lucha sindical. Así lo escribió Marx en su discusión con Proudhon:

Si el primer fin de la resistencia se reducía a la defensa del salario, después, a medida que los capitalistas se asocian a su vez movidos por la idea de la represión, las coaliciones, en un principio aisladas, forman grupos, y la defensa por los obreros de sus asociaciones frente al capital, siempre unido, acaba siendo para ellos más necesario que la defensa del salario. (...) En esta lucha -verdadera guerra civil- se van uniendo y desarrollando todos los elementos para la batalla futura. Al llegar a este punto, la coalición toma carácter político. (...) Los intereses que defiende se convierten en intereses de clase. Pero la lucha de clase contra clase es una lucha política¹⁵. (Marx, 1975: 158).

Los citados autores europeos pueden ser catalogados como optimistas porque veían una predisposición de las *tradeuniones* para la confrontación clasista, la que podía poner en peligro el funcionamiento del capitalismo; y, del desarrollo del enfrentamiento veían surgir otras formas organizativas (a nivel político revolucionario) que podían acabar con el capitalismo. Es decir, que no hacían mucho hincapié en las limitaciones de la acción sindical ni en las dificultades y tensiones que podían existir entre sindicalismo y política. Para ellos, el pasaje de una postura sindical a una política revolucionaria no tenía demasiadas mediaciones. Marx y Engels, según el análisis de Hyman, posteriormente agregaron reservas a las nociones elaboradas tempranamente, pero mantuvieron, en lo esencial, una visión optimista sobre la labor gremial.

Si en el siglo XIX predominó, dentro del marxismo, una visión optimista sobre los sindicatos, a lo largo del XX, a medida que se fortalecía cada vez más el papel institucionalizado de los sindicatos, fue predominando una visión pesimista.

¹⁵ Para los autores marxistas lo político se refiere a lo político revolucionario; esto es; a la disputa contra el régimen burgués. No es el empleo usual del término que es más genérico y se refiere a la intervención en la arena política institucionalizada. La distinción es relevante, porque la mayoría de los sindicatos suelen tener una vida política (en sentido genérico del término) muy activa. A este tipo de actividad política Lenin la llamó *política tradeunionista*, y la distinguió de la otra acepción -la revolucionaria- a la que llamó *política socialdemócrata* (Lenin, 2010).

Entre los textos pesimistas el más relevante fue *¿Qué hacer?* de Lenin (Lenin, 2004). Para el líder soviético la normal actividad sindical no representaba ningún serio desafío para el capitalismo (Hyman, 1978). Otro elemento pesimista encontrado en la joven obra del líder ruso fue la fuerte ruptura que se estableció entre lo sindical y lo político-revolucionario. En aquel libro era sumamente difícil el salto de una confrontación de índole económica (ej.: aumento de salario) a una lucha política revolucionaria. Para él, la actividad sindical conducía, a lo sumo, a una “política tradeunionista” circunscripta a los marcos del capitalismo. En sus palabras:

El movimiento obrero espontáneo sólo puede crear por sí mismo el tradeunionismo (y lo crea de manera inevitable), y la política tradeunionista de la clase obrera no es otra cosa que la política burguesa de la clase obrera. La participación de la clase obrera en la lucha política, e incluso en la revolución política, en modo alguno convierte aún su política en una política socialdemócrata. (Lenin, 2010: 194).

Y a la actividad sindical se le correspondía, a su vez, una “conciencia tradeunionista” que tenía los mismos marcos estrechos:

Los obreros no tenían, ni podían tener, conciencia de la oposición inconciliable entre sus intereses y todo el régimen político y social contemporáneo, es decir, no tenían conciencia socialdemócrata [revolucionaria]. (...) La historia de todos los países demuestra que la clase obrera está en condiciones de elaborar exclusivamente con sus propias fuerzas sólo una conciencia tradeunionista, es decir, la convicción de que es necesario agruparse en sindicatos, luchar contra los patronos, reclamar al gobierno la promulgación de tales o cuales leyes necesarias para los obreros, etc. (Lenin, 2010: 51).

Entonces para el *¿Qué hacer?* de Lenin había una grieta difícil de franquear entre una actividad sindical, una política tradeunionista y una conciencia tradeunionista respecto de una política revolucionaria. Es por esa limitante que enaltecía la relevancia del partido político en la transformación de la sociedad.

Pero la opinión de Vladimir Ilich se fue modificando a la par de la ebullición obrera en Rusia. Luego de la revolución de 1905 advirtió una mayor posibilidad de que de las acciones por mejoras en las condiciones materiales de existencia surgiera un cuestionamiento de los fundamentos del capitalismo (Hyman, 1978; Lowy, 1972).

Aparte de Lenin, también es posible incorporar a la vertiente pesimista la obra de Trotsky quien destacó la existencia de una “estrategia activa y deliberada por parte del gobierno y la industria para castrar la amenaza que el sindicalismo llevaba consigo” (Hyman, 1978: 35) y a Michels quien consideraba que los sindicatos estaban condenados a ser dirigidos por una oligarquía que defendía sus intereses particulares (Michels, 1969).

Otros autores que tuvieron una mirada pesimista en el siglo XX, pero que no fueron mencionados por Hyman, fueron Lukács y Perry Anderson. Ambos con una visión muy cercana al *¿Qué hacer?*

Lukács, en *Historia y conciencia de clase*, manifestó: “La función de los sindicatos consiste, por otra parte, más en atomizar y despolitizar el movimiento, en disimular la relación con la totalidad” (Lukács, 1970: 307). Es decir, para el autor el sindicalismo no solo no abonaba a la acción revolucionaria, sino que, incluso, la inhibía.

Por su parte, Perry Anderson sostuvo: “Como instituciones, los sindicatos no desafían la existencia de una sociedad basada en la división de clases; se limitan a *expresarla*. De este modo los sindicatos no pueden ser jamás en sí mismos vehículos conductores del avance hacia el socialismo; por su propia naturaleza están atados al capitalismo. Pueden negociar más o menos favorablemente dentro de la sociedad, pero no pueden transformarla” (Anderson, 1968: 115). El británico cancelaba, así, las potencialidades revolucionarias de la acción sindical.

Por otra parte, un autor que buscó dar cuenta de los alcances y limitaciones de las coaliciones obreras fue Gramsci. Él, en el contexto de uno de los períodos de mayor movilización proletaria de la historia europea, buscó dar cuenta de los novedosos agrupamientos que se iban dando los operarios. El pensador señaló:

La organización sindical tiene límites que no pueden ser superados orgánicamente, a través de una expansión automática del movimiento inicial. El sindicato nace y se desarrolla no como una energía autónoma, sino como una reacción a los males determinados por el desarrollo del sistema capitalista en perjuicio de la clase trabajadora. (Gramsci, 1990: 144).

De esta manera veía limitaciones al sindicalismo dado que los visualizaba como una reacción. Pero, al mismo tiempo, para Gramsci una forma organizativa que lograba superar los límites del sindicato era el *consejo de fábrica*; órgano que obtenía su fortaleza al estar en el lugar en que acontecía la producción. Su estructura era una en donde “los obreros de cada equipo eligen un obrero con mandato imperativo y condicionado. La asamblea de los delegados de toda la empresa forma un Consejo que elige de su seno al comité ejecutivo” (Gramsci, 1986: 90). Gracias a ello, la vinculación entre los representados y representantes era estrecha, permitiendo que el consejo estuviese muy influenciado por los ánimos que circulaban entre los trabajadores de base.

La tarea inmediata que le vio Gramsci a estas formas organizacionales era la defensa en el lugar de trabajo de los operarios, lo que -potencialmente- podía desembocar en el control efectivo de la fábrica. Pero, para el pensador, los alcances de los consejos eran todavía mayores dado que podían ser el fundamento del futuro Estado obrero (Gramsci, 1990: 112).

En suma, entendemos que para Gramsci el consejo era una organización sindical que potencialmente -y por momentos de hecho- superaba los marcos propiamente sindicales: en tanto defendiese a los operarios en su enfrentamiento contra el capital era una organización gremial y en cuanto plantease ser la dirección de la fábrica se convertía un espacio que tenía elementos superadores. Su fuerza residía en que estaba situado en el espacio de la producción y en que estaba estrechamente vinculado a los trabajadores de base.

Otra dimensión del sindicalismo -que se discutió a partir de sus alcances y limitaciones- fue la subjetividad sindical / conciencia sindical. Podemos decir que la visión que más ha predominado es la que considera que los sindicalistas tienen una “conciencia tradeunionista”. Según la conciencia tradeunionista la actividad sindical es una cuyo rasgo central es la defensa de las condiciones de trabajo y vida de sus afiliados/representados dentro de los marcos del propio sindicalismo y sin criticarlo. El principal defensor de esta postura fue, como ya se dijo, Lenin en el *¿Qué hacer?* Pero fue un enfoque que retomaron también autores

con otras miradas. Hyman, por ejemplo, manifestó que, aunque veía potencialidades en las acciones sindicales, veía más dificultoso que esas acciones fuesen acompañadas de una conciencia sindical que las advierta (a menos que emergiesen circunstancias excepcionales). Es decir, para él los obreros eran más propensos a cuestionar con sus acciones la normalidad capitalista que manifestar el deseo de cuestionar al capitalismo (Hyman, 1978). Pero la diferencia radicaba en que para Hyman el desarrollo de la conciencia sindical podía devenir en una conciencia política revolucionaria, en cambio en el Lenin del *¿Qué Hacer?* Ese salto se veía dificultoso.

Entonces, ¿cuáles son los principales aspectos a destacar del debate sobre los alcances y limitaciones de los sindicatos para la transformación de la realidad social?

La primera cuestión reside en cuáles son sus alcances y limitaciones para lograr objetivos gremiales: si pueden o no mejorar las condiciones de vida y trabajo de sus agremiados. Esto varía con el contexto histórico, por ejemplo, en acápite anteriores analizamos cómo con las transformaciones estructurales del neoliberalismo a los sindicatos se les dificultó obtener victorias. Es decir, los alcances del sindicalismo se vieron limitados. Pero, no solo el contexto histórico influye en las capacidades de obtener logros gremiales: la experiencia de los sindicatos, la coyuntura específica, la forma sindical desplegada (corporativa, radical, clasista, de negocios, de movimiento social, etc.), y los significados (y la significancia) que los integrantes asocian a su lucha sindical también lo hacen.

La segunda cuestión está relacionada con los alcances y limitaciones que pudiesen llegar a tener para abonar a criticar a la totalidad social, o aportar a un proceso más global que lo hiciese. Nuevamente el contexto histórico, la coyuntura, y la forma sindical desplegada influyen en las posibilidades de desarrollar una crítica y las potencialidades que esta pueda tener.

La relación entre ambos alcances y limitaciones adquiere distintas fisonomías. Por ejemplo, Hyman dijo que la lucha por demandas económicas (ej.: aumento de salario), en cierto contexto, podía ser incompatible con el modo de acumulación ampliada de capital dado en esa situación. Y eso podría abonar a que la lucha económica se transformase en una contra la totalidad social (Hyman, 1978). Vale decir, que reflexionó sobre cómo las potencialidades *gremiales* de los sindicatos podían transmutarse en potencialidades *transformadoras*.

Por su parte, para Rosa Luxemburgo el hecho de que los sindicatos tuviesen un horizonte verdaderamente crítico abonaba a que consiguieran mejores conquistas económicas dentro del régimen capitalista. Esto se debía a que la burguesía, para limitar la posibilidad de un crecimiento de la radicalización realizaba más concesiones económicas a los sindicatos (Luxemburgo, 2003: 56). Y, con una argumentación relativamente cercana a la de Luxemburgo, para Stephanie Luce, que los sindicatos discutiesen sociedades alternativas favorecía su protagonismo y, por tanto, la posibilidad de conseguir mejoras para sus afiliados (Luce, 2014).

Una manera que los sindicatos han empleado para aumentar sus críticas de la totalidad social ha sido abonando al desarrollo de un proceso revolucionario, como sucedió en la revolución rusa de 1917, o en la revolución cubana de 1959. Pero estas últimas son maneras específicas, generalmente no presentes en la normalidad capitalista, y en la que los sindicatos no jugaron un papel dirigente, sino que adhirieron a un proceso dirigido por alguna forma de organización política.

También ha habido procesos revolucionarios encabezados por sindicatos obreros, como la revolución boliviana de 1952. Aunque, en dicha revolución, la Central Obrera Boliviana (COB) se encontró con dificultades para desarrollar plenamente el proceso revolucionario y un movimiento político con un horizonte transformador distinto, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), terminó haciéndose con el poder (Zavaleta, 1974).

Pero, los casos de Rusia, Cuba y Bolivia fueron excepciones. La regularidad es que los sindicatos no se dediquen a desafiar los fundamentos de la totalidad capitalista, y que, cuando lo hacen, requieran del auxilio de otras formas organizativas. Es decir, el sindicalismo muestra, incluso en sus versiones radicales, limitantes para la transformación de la totalidad social. Por eso los principales exponentes del marxismo han enaltecido la necesidad de alguna forma de organización política cuyo objetivo central sea el cambio revolucionario y no la obtención de mejoras dentro del régimen actual.

A diferencia de corrientes como el sindicalismo revolucionario, el anarco sindicalismo o figuras como Pannekoek (2006), la visión predominante dentro del marxismo, incluso entre autores que polemizaron entre sí, ha planteado la relevancia de alguna organización política, principalmente un partido. Por ejemplo, las discusiones entre Rosa Luxemburgo (2003) y

Lenin (2004) a inicios del siglo XX partían del supuesto de la importancia de la organización política, pero discutían su carácter y la relación que debía establecer con la clase obrera, las masas, los sindicatos, etc. Si para Lenin el tránsito entre la lucha económica y la política era muy dificultoso, Luxemburgo hacía hincapié en su facilidad:

El progreso del movimiento en su conjunto se manifiesta no en el hecho de que el estadio inicial económico desaparezca, sino más bien en la rapidez con que se recorren todos los estadios hasta llegar a la manifestación política, así como en el objetivo más elevado hacia el que se orienta la huelga de masas.

Sin embargo, el movimiento en su conjunto no se encamina únicamente a partir de la lucha económica hacia la política, aquí ocurre también lo contrario. Cada una de las grandes acciones políticas de masas se transforma, una vez alcanzado su punto culminante político, en toda una serie confusa de huelgas económicas. (Luxemburgo, 2003: 56)

Lo mismo vale para muchos de los *operaístas* italianos de la década de 1960, aunque ellos planteasen la centralidad de la organización obrera en el lugar de trabajo, no dejaban de manifestar que formas de organización políticas eran necesarias (Panzieri, 1980).

Ahora bien, plantear las limitaciones de la organización sindical para la transformación del capitalismo, y, por tanto, manifestar la necesidad de formas cualitativamente distintas¹⁶ no implica cancelar el lugar que, en el movimiento autónomo, tienen los sindicatos: plantear sus limitaciones no significa no ver sus potencialidades. Así, la organización sindical ha jugado un papel, según varias experiencias históricas, en los procesos de cambio, papel irreductible a una mera correa de transmisión de los partidos políticos de la clase obrera. Y, además, dentro de la normalidad capitalista, está demostrado su función en limitar la explotación del capital.

¹⁶ En esta tesis nos abocamos a un sindicato, por eso focalizamos en dicha forma organizativa, lo que no excluye a otras formas organizativas que se aboquen a abordar otras opresiones dentro del capitalismo. Es decir, el universo organizativo de los sectores populares no se reduce al sindicato y a la organización política, sino que existen otros grupos, tales como organizaciones de mujeres, de indígenas, etc.

De esta manera, una mirada que articule las limitaciones y potencialidades del sindicalismo no se reduce a, pero sí contempla el vínculo de lo sindical con lo político (en términos organizativos y de temáticas) y las tensiones que emergen de esa relación.

En suma, vemos que una forma de estudiar a los sindicatos es dando cuenta de las contradicciones y tensiones que emergen al focalizar en sus alcances y limitaciones. Sus alcances y limitaciones para obtener mejoras para sus afiliados dentro del capitalismo y sus alcances y limitaciones para cuestionar la totalidad social o abonar a un proceso revolucionario. Ya sea porque sus limitaciones son abultadas -y por consiguiente se debe dar cuenta de ellas-, o porque aparecen, aunque sea potencialmente, prácticas transformadoras. A continuación, abordaremos el debate sobre una forma de sindicalismo caracterizada por enfatizar sus potencialidades críticas de la totalidad: el sindicalismo de movimiento social.

1.3.3 Sindicalismo de movimiento social

Los estudios laborales/industriales hegemónicos, sobre todo en su momento de auge en la segunda parte del siglo XX, focalizaron en los rasgos institucionales de los sindicatos. Predominaba la noción de que los aspectos críticos de los sindicatos habían quedado en su pasado *primitivo*, y su *maduración* había conllevado a que respetasen las legislaciones laborales que enmarcaban su accionar. Por ejemplo, Crozier, en el ampliamente difundido *Tratado de sociología del Trabajo*, sostenía: “Debe observarse en las sociedades más evolucionadas, y en función del éxito mismo de las organizaciones sindicales, un debilitamiento general, aun en épocas de crisis, del aspecto revolucionario de la ideología sindicalista” (Crozier, 1992: 189). La pregunta sobre las potencialidades críticas que podían tener estos organismos sociales estaba cerrada teóricamente.

Pero, en el marco de ese contexto académico es que empezaron a surgir experiencias sindicales que cuestionaban esa mirada social. En los países del norte global las décadas de 1960 y 1970 vieron la explosión de movimientos sindicales confrontativos, en los cuales se basó Hyman para elaborar una mirada teórica que lo llevó a posicionarse como uno de los

exponentes más prominentes de la sociología del trabajo y las relaciones industriales (Hyman, 1971; 1975; 1978)¹⁷.

Luego, en la década de 1980, empezaron a surgir, en el sur global, otras experiencias sindicales que diferían cualitativamente tanto del sindicalismo institucionalizado como del modo de accionar de las revueltas obreras europeas que rodearon a 1968. El término que buscó dar cuenta de ellas fue sindicalismo de movimiento social (Social Movement Unionism, SMU).

Dicho concepto ha estado, desde hace más de tres décadas, en el centro del debate sobre el sindicalismo a nivel internacional. El término se inspiraba en las teorías de los movimientos sociales, región de conocimiento con un crecimiento exponencial desde la década de 1960 (aunque con sus altas y bajas); pero se distanciaba de muchas de ellas desde el momento en que suponía la posibilidad de pensar a los sindicatos como movimientos sociales.

El término SMU surgió en los ochenta como un vehículo conceptual para dar cuenta de formas de sindicalismo existentes en el Sur Global (Sudáfrica, Brasil, Filipinas, Corea del sur) que diferían en lo sustancial de lo que acontecía en EE.UU. y en los países de Europa occidental (Von Holdt, 2002). Si en el centro económico y político del mundo los sindicatos pasaban a ser “actores políticos” que se limitaban a negociar colectivamente mejores condiciones de trabajo y en sus casos más combativos elevaban abultadas reivindicaciones económicas (Hyman, 1975), en los países mencionados surgieron formas sindicales con repertorios de acción colectiva radicales -que hasta incluso protagonizaban insurrecciones-, con objetivos económicos, políticos y sociales, y aglutinadores de diversos sectores populares por fuera de los trabajadores que legal o estatutariamente representaban.

Inicialmente el término SMU dio cuenta de la lucha de los obreros negros sudafricanos contra el *apartheid* (Lambert; Webster, 1988), de los metalúrgicos de los alrededores de São Paulo que terminarían formando el Partido de los Trabajadores (PT) (Seidman, 1994), de las huelgas feroces de los surcoreanos en los ochenta (Eder, 1997) y los levantamientos semiinsurreccionales de los obreros filipinos (Scipes, 1992). Pero luego empezó a ser fagocitado por pensadores y activistas que vieron en el término una panacea para la

¹⁷ También existieron revueltas obreras en otras partes del mundo. El movimiento obrero en varios países de América Latina se radicalizó durante esos años.

revitalización de los sindicatos vapuleados por la globalización neoliberal. El autor que más impactó en este sentido fue Kim Moody (1997a; 1997b), él encontró en dicha noción un nuevo *One Best Way*, ahora a nivel gremial, extensible al conjunto de los sindicatos del globo. Esta operación conceptual empezó a estirar la noción y la convirtió en una “atrápalo todo”. Gracias a ello, sumado al prolífico debate que se viene desarrollando, es que SMU convirtió en un concepto polisémico.

Como reacción a esto surgió, en el mundo británico, el término *sindicalismo político radical* (Radical Political Unionism -RPU-) con el que un grupo de intelectuales pretendió distanciarse de algunas de las formas en que fue empleado el SMU (Upchurch; Mathers, 2011). Además, otros construyeron la noción *sindicalismo de justicia social* (Social Justice Unionism) con objetivos similares (Scipes, 2014).

Otra cuestión relevante del SMU fue que buscó tejer un vínculo entre los debates al interior de las teorías de movimientos sociales con las discusiones sobre las formas del sindicalismo.

En lo que sigue evaluaremos las distintas maneras en que fue definido el SMU, y los supuestos de cada uno de esos enfoques, también diremos unas palabras sobre RPU, y haremos una reconstrucción propia del concepto a la luz del debate clásico sobre los alcances y limitaciones de la acción sindical.

1.3.4 Diversas concepciones sobre SMU

El primer lugar en donde se empezó a usar el término SMU fue en Sudáfrica para referirse al Congreso de Sindicatos Sudafricanos (COSATU, por sus siglas en inglés) y su lucha contra el *apartheid* (1948-1992). En la reflexión sobre dicho caso orillaron, a grandes rasgos, dos enfoques. Uno sostuvo que COSATU se asemejaba a los llamados nuevos movimientos sociales y podía ser estudiado adoptando dicha perspectiva, y que el modelo conceptual elaborado a partir de la experiencia sudafricana podía servir de modelo para sindicatos “movimientistas” de todo el globo (Waterman, 1993)¹⁸. La segunda mirada focalizó en el carácter confrontativo de la COSATU y pretendió circunscribir la noción SMU a sindicatos

¹⁸ Waterman ha ido cambiando su opinión a lo largo de sus textos, destacamos la más conocida.

que tuviesen esas características, de esta manera más que centrarse en las similitudes con los movimientos que surgieron en las sociedades europeas de los ochenta se enfatizaron sus diferencias (Von Holdt, 2002; Lambert, Webster, 1988).

Waterman (1993), enmarcado en el primer enfoque, dijo que el sindicalismo de movimiento social era el que buscaba adaptarse a los cambios del mundo contemporáneo, para eso debía sumarse al movimiento global por la democratización de la sociedad en la que los nuevos movimientos sociales europeos fueron la punta de lanza. Su propuesta, de esta manera, se enmarcaba en los supuestos que tienen las teorías de los movimientos sociales, con la salvedad de que consideraba que los gremios podían convertirse en una fuerza democratizadora más. El problema de esta perspectiva, aunque la profundizaremos después, es que invisibilizaba las especificidades de los sindicatos, consideraba un mundo social fragmentado y le asignaba a las contradicciones del sistema capitalista un lugar secundario.

Una visión distinta tuvieron Lambert y Webster (1988). Para ellos, el SMU era algo distinto de lo que sucedía en los países industrializados y estaba caracterizado por superar el conflicto institucionalizado y la negociación colectiva circunscripta a lo salarial y las condiciones de trabajo:

Bajo las condiciones específicas de Sudáfrica, una nueva forma de sindicalismo ha empezado a emerger que es diferente en muchos aspectos del modelo profesional y burocrático de sindicalismo que caracteriza las relaciones industriales de los países industrializados. Difiere del sindicalismo convencional porque está preocupado por el trabajo como fuerza social y política, no simplemente como un producto para ser negociado. Como resultado, sus intereses van más allá el lugar de trabajo e incluyen la esfera de la reproducción. (Lambert; Webster, 1988: 38)

De manera similar pensaba Von Holdt (2002; 2003). Él, para intervenir en el debate, realizó un estudio del Sindicato Nacional de Trabajadores Metalúrgicos de Sudáfrica (NUMSA, por sus siglas en inglés) integrado al COSATU. El NUMSA aglutinaba trabajadores negros que sufrían la doble explotación de clase y raza bajo el *apartheid*. El autor africano describió a dicho sindicato como uno que encabezó fuertes revueltas que no solamente buscaban mejores condiciones de trabajo en la fábrica (en la que el *apartheid* era riguroso y ayudaba a la

acumulación de capital gracias a la mayor explotación de los negros) sino que propugnaban por la caída del conjunto del régimen social. Para ello, la estrategia desplegada por el NUMSA en los ochenta fue hacer ingobernable el orden fabril y el conjunto del país. Dicho sindicato no solamente unía a los obreros a partir de su lugar de trabajo, sino que también lo hacía desde sus colonias en las periferias de las grandes ciudades, en donde también organizaba a familiares y vecinos. Sus militantes encontraban en dicho espacio un vehículo para luchar contra el capital en la fábrica y contra el *apartheid*. Los activistas sindicales entendían su actividad como una constitutivamente política, y su proceso identitario vinculado al sindicato fusionaba elementos de clase, raza y etnia (los obreros provenían de diversas comunidades culturales rurales de distintas partes de Sudáfrica). El COSATU, en donde estaba el NUMSA, tenía un programa político al que podría calificarse de socialista y revolucionario y estaba articulado a un movimiento nacional que tenía como máximo exponente a Nelson Mandela.

Este fue el referente empírico que Von Holdt llamó sindicalismo de movimiento social. Como él comentó, la decisión de retomar nociones de las teorías de movimientos sociales provino de la necesidad de distanciarse de las elaboraciones de sindicalismo cuyos objetos eran los sindicatos institucionalizados de las grandes metrópolis. Así, encontró que definiciones del estilo “negociadores del orden” (Hyman, 1975) y “consenso manufacturero” (Burawoy, 1979), no daban cuenta de las especificidades de su caso de estudio. Entonces, la definición que elaboró del SMU, en contacto con el sindicalismo desplegado por NUMSA, fue:

Sindicalismo altamente movilizado que emerge en oposición a regímenes autoritarios y lugares de trabajo represivos en países del mundo en vías de desarrollo, que está basado en un aumento significativo del trabajo manufacturero semicalificado. El SMU está embebido en una red de alianzas comunitarias y políticas, y demuestra un compromiso con prácticas internas democráticas como con una transformación democrática y socialista de las sociedades autoritarias. (Von Holdt, 2002: 285).

Son dos las dimensiones que destacó. La primera relativa al contexto general (expansión de la mano de obra semicalificada en regímenes autoritarios de países en vías de desarrollo), y

la segunda a la forma que adquiere el sindicalismo desplegado, el que definió como una muy movilizadora, comprometida con manejos democráticos internos, que apostaba a la transformación democrática y/o socialista de la sociedad, que articulaba con la comunidad y establecía alianzas políticas.

Aunque es una definición inspiradora, le cuestionamos dos puntos: (a) circunscribir SMU a los obreros fabriles cerrando la posibilidad de que se extienda a otros grupos de trabajadores (como los docentes); y (b) la falta de vinculación con niveles más abstractos de la teoría social.

Von Holdt principalmente retomó dos conceptos de las teorías de los movimientos sociales: *Estructura de Oportunidad Política* para pensar los cambios del sindicalismo del NUMSA en la transición del *apartheid* a la democracia, y el de *identidad*, para explicar ciertos procesos subjetivos que llevaron a la movilización de los actores.

Por su parte, Hirschsohn (2007), tomando también el caso de COSATU, definió al sindicalismo de movimiento social como uno que va más allá de las “limitadas” demandas económicas para accionar por los “derechos humanos, la justicia social y la democracia” y así alcanzar un cambio “radical”, pero sin renunciar a su independencia organizacional de otros actores políticos. En sus propias palabras: “SMU comparte los objetivos de transformar la sociedad de acuerdo a los intereses de la clase trabajadora del sindicalismo político, pero mantiene la independencia de sus aliados políticos a través de la democracia interna y el control de los trabajadores” (Hirschsohn, 2007: 40).

En un tono similar Seidman (1994) dijo que la característica definitoria de los SMU era su mirada social por fuera de lo sindical y su base social que superaba a los obreros organizados desde su lugar en el trabajo.

Por otro lado, Scipes (1992), reflexionando sobre el caso de Kilusang Mayo Uno (KMU) de Filipinas sostuvo que el SMU se distinguía del sindicalismo económico (que solo buscaba mejoras a sus afiliados), del político (que se subsumía a un partido político) y buscaba un cambio radical a partir de la independencia del capital, el Estado y los partidos políticos.

A grandes rasgos estas fueron las definiciones que se construyeron sobre el SMU teniendo como base sindicatos de países del Sur Global. Y si bien fueron Waterman (1993) y otros los

que propugnaron por extender el concepto a todo el globo, el término SMU recién empezó a ser usado para los países desarrollados a partir del texto *Towards an International Social-Movement Unionism* de Kim Moody (1997a) publicado en la revista *New Left Review*. Dicho artículo, sumado a su libro *Workers in a Lean World. Unions in The International Economy* (1997b), estuvo enmarcado en la llegada a la AFL-CIO de John Sweeney, quien buscó darle un nuevo aire a la central norteamericana con pasado anticomunista y proimperialista (Scipes, 2014). En este sentido, para Kim Moody el SMU se definía por:

El sindicalismo de movimiento social implica una orientación estratégica activa que utiliza a los oprimidos y explotados que tienen más fuerza en la sociedad, generalmente los trabajadores organizados, para movilizar a aquellos que son menos capaces de sostener una movilización propia: el pobre, el desempleado, los trabajadores informales, las organizaciones barriales. (Moody, 1997a: 59).

Luego agregó que el SMU “activamente encabeza la lucha por todo aquello que afecta a los trabajadores en su comunidad y su país” (Moody, 1997a: 58). Para este enfoque el SMU se distanciaba del sindicalismo de servicios, que acaso buscaba aumentos de salarios, y del “sindicalismo político” (corporativismo de partido) que circunscribía la participación política de los obreros a la intervención electoral. Moody, a diferencia de Waterman, siguió considerando la centralidad de las organizaciones de trabajadores. Es esta la propuesta que alcanzó a todo el globo.

Por último, pero en consonancia con lo anterior, destacamos que para Peter Fairbrother (2008) los sindicatos de movimiento social tienen cuatro claves: 1. Focalizados en lo local y basados en la participación de las bases. 2. Búsqueda de acciones colectivas más allá de la huelga. 3. Construcción de alianzas y coaliciones con la comunidad y más allá de ella. 4. Adopción de políticas emancipadoras y una visión sobre la transformación social.

1.3.5 Críticas y alternativas terminológicas al SMU

El debate sobre el SMU alcanzó alto status en los estudios laborales y empezaron a surgir críticas al concepto e incluso otros autores propusieron términos alternativos, tales como *sindicalismo de justicia social* (social justice unionism) y *sindicalismo político radical* (radical political unionism).

En un texto bastante reciente Scipes abogó por circunscribir SMU a los referentes empíricos del Sur Global considerando que si se utilizaba para ciertos sindicatos de EE.UU. y Europa occidental se terminaba construyendo un concepto ambiguo, poco claro que llevaría a confusiones. Para evitar la polisemia del concepto propuso que el sindicalismo movimientista que estaba surgiendo en las grandes metrópolis fuese llamado *sindicalismo de justicia social* (Scipes, 2014).

Para Mi Park (2007) los que defienden la conceptualización del SMU no logran dar cuenta de las limitaciones que tienen los sindicatos para transformar la realidad, son ambiguos en la definición de lo que sería el objetivo futuro a alcanzar (si sería una reforma del capitalismo o una superación del mismo), y cuando niegan la posibilidad de vincularse con partidos políticos debido a que ello limitaría la independencia de los obreros les critica que confunden autonomía organizativa con autonomía política; para esto último retoma el debate que mantuvo Trotsky con el sindicalismo revolucionario francés en la década del treinta. En aquel entonces, el ex líder de la revolución rusa sostuvo que podía darse una vinculación política entre sindicatos y partidos políticos que no implicase una subsunción del primero al segundo. Mi Park, además, agregó que los autores defensores del SMU idealizaban a los casos emblemáticos (Sudáfrica, Brasil, Corea del Sur y Filipinas), y que este tipo de sindicatos, en última instancia, aumentaron la tensión -sin resolverla- de la naturaleza intrínsecamente contradictoria que tienen los sindicatos en el capitalismo.

Upchurch y Mathers (2011), ambos de universidades británicas, criticaron la manera en que el SMU fue empleado en el Norte Global principalmente porque invisibilizaba a la clase social, licuaban al movimiento obrero en un conjunto indiferenciado de movimientos sociales, obnubilaban el espacio de trabajo y caían en la despolitización.

Para este par de autores, la manera de comprender el ciclo de protesta sindical contra el neoliberalismo empezado en “la batalla de Seattle” (sucedida en 1997) era mediante el concepto *sindicalismo político radical* (Radical Politican Unionism, -RPU-). Sostuvieron

que el RPU mantenía las características generales que tiene el SMU (movilización de las bases, repertorios de acción colectiva llamativos, y alianzas políticas diversas), pero desde un enfoque que priorizaba el estudio de la relación que se establecía con el Estado y los partidos políticos, además proponían focalizar en la clase social. En lo que sí difirieron de las características que, generalmente, le asignaban al SMU es que para estos académicos no era negativo *per se* la vinculación con partidos políticos, sino que lo relevante pasaba a ser con quién se vinculaban y cómo lo hacían.

Según ellos, con el nuevo concepto se le daba sentido y contenido a la movilización que estaba sucediendo. Por último, aclararon que el RPU no estaba convirtiéndose en dominante, pero había estado emergiendo una minoritaria tendencia sobre todo en los contextos más autoritarios y menos permisivos a la acción sindical.

En consonancia con lo planteado por el texto anterior, Connolly y Darlington (2012) presentaron comparativamente dos casos de despliegue sindical que podría ser pensado por el concepto RPU: el RMT (National Union of Rail, Maritime and Transport Workers) de Gran Bretaña y el SUD-Rail (Fédération des Syndicats Solidaires, Unitaires et Démocratiques) de Francia. Con estos ejemplos concluyeron que, aunque minoritario, se estaba desarrollando un sindicalismo político radical que era una estrategia cualitativamente distinta al SMU para revitalizar a los gremios. El rasgo distintivo del RPU, además de los compartidos con el SMU, como democracia participativa, intervención de las bases, y repertorios de acción colectiva radicales, era la forma en que llevaban a cabo la politización. En este sentido, entendieron a ésta como una crítica del neoliberalismo articulado a organizaciones políticas a la izquierda de las tradicionales formaciones europeas como el partido laborista, el comunista francés o la socialdemocracia europea. Esa izquierda a la izquierda clásica podía ser trotskista, maoísta, anarquista, entre otras tradiciones. Por último, destacaron el papel relevante que tenían los líderes, cuadros medios, referentes de base y activistas; estos terminaban imprimiendo un sello particular, político radical, a las acciones sindicales.

Por su parte, John McIlroy (2012) criticó a los que proponían al RPU por confundir expectativas con realidad; para este autor la potencialidad de extenderse que tenía este tipo

de sindicalismo no era tan evidente como lo manifiestan Upchurch, Mathers, Connolly y Darlington.

El término RPU fue utilizado por académicos en países del tercer mundo como Argentina para describir conflictos en donde intervinieron fuerzas trotskistas, tales como el encabezado por obreros en la autopartista Lear en el 2016 (D'Urso; Longo, 2017). En este caso, la distinción se encuentra en que RPU más que servir para pensar un sindicato o una práctica sindical extendida en el tiempo, fue utilizado para un cierto conflicto que no excedió los 6 meses de duración y alcanzó solamente a una porción de los obreros de una fábrica de no más de 500 trabajadores. Además, parecería ser que hay una traslación directa entre la izquierda europea y la izquierda argentina, por lo que estaríamos en presencia de una ampliación -que ameritaría una discusión- en el uso del término.

1.3.6 Alcances y limitaciones del sindicalismo de movimiento social

Para entender cabalmente las potencialidades del término SMU hay que mirarlo a la luz de la discusión clásica sobre los alcances y limitaciones del sindicalismo¹⁹, sin esa articulación se puede caer en la construcción de un concepto demasiado empirista. El término SMU puede enmarcarse en esta reflexión general esbozada en otro acápite del presente capítulo porque surge de casos de sindicatos que tensionaron, sin superarlas, las limitaciones de los sindicatos para la transformación de la sociedad. Es decir, de ejemplos de gremios no clásicos surgidos en contextos específicos que adoptaron características de movimiento social radical y contestatario, y no se redujeron a un actor más de la escena institucionalizada.

Nos parece que SMU es fructífero porque da cuenta de aquellos sindicatos que han estado actuando de una manera que difícilmente pueda ser pensada a partir de los estudios clásicos sobre gremialismo. Pero para que sea pertinente la utilización de SMU debemos hacer precisiones históricas y conceptuales.

¹⁹ Quienes esbozan, aunque no desarrollan, la reflexión sobre SMU en el debate mayor sobre los alcances y limitaciones fueron Lambert y Webster (1988).

Hay que distinguir entre los distintos enfoques que se emplearon para tratar a los SMU. SMU es un concepto de alcance medio, por eso, dependiendo de los supuestos teóricos en los cuáles se inscriba, tendrá definiciones, aunque de apariencia similar, bastante distantes. Así, la mirada de Waterman (1993) que parte del enfoque de las teorías de los nuevos movimientos sociales nos parece que adolece de todos los supuestos que aquellas miradas tienen; tales como caracterizar erróneamente a las sociedades en las que vivimos (sociedades del fin del trabajo, y no sociedades de trabajo sin fin), suponer una sociedad fragmentada dejando de lado la noción de totalidad social, o licuar la relevancia de las clases sociales y la lucha de clases en la explicación de los fenómenos sociales.

Por otro lado, en la conversión que realizó Moody (1997a) de concepto analítico a receta para la revitalización se pierde una de las riquezas de la noción, que es dar cuenta de ciertos casos específicos que no son la regularidad. Reunir bajo el mismo término la propuesta de vinculación con jóvenes universitarios de la AFL-CIO con las acciones cuasi insurreccionales de la COSATU bajo el *apartheid* termina invisibilizando lo específico de cada uno.

Por el contrario, como propuesta analítica la visión más rigurosa ha sido la de Lambert y Webster (1988) y Von Holdt (2002), dado que su objetivo explícito fue dar cuenta de un caso de sindicalismo que no podía ser tratado con el armado conceptual que clásicamente ha estudiado a los sindicatos. Pero nos distanciamos de Von Holdt en tanto él cree que el término solo puede dar cuenta de la COSATU y algún otro caso más. Nos parece que puede ampliarse su uso, siempre que se evite caer en un concepto “atrápalo todo”. Es, entonces, retomando a estos autores que se puede construir un concepto robusto de SMU.

Los críticos del término SMU focalizaron exclusivamente en el empleo que se ha hecho sobre todo por Waterman y los académicos del Norte Global, es decir, aquellos que partieron de las teorías de los Nuevos Movimientos Sociales o que construyeron un concepto liviano capaz de dar cuenta de cualquier sindicato que no sea corporativo. Aunque sus críticas son certeras, no hay razón para que de ellas se desprenda una negación del concepto tal cual ha sido usado por otros autores.

En este sentido, no coincidimos en la argumentación de Mi Park (2007). Si bien parte de su crítica a algunos autores que emplean SMU es certera, termina *tirando al agua sucia con el*

niño dentro. Su principal limitante es que enfatiza demasiado la visión pesimista sobre los sindicatos. Piensa que como es necesario un partido político revolucionario para enfrentar cabalmente al régimen burgués es imposible que un sindicato adopte críticas a la totalidad capitalista. Cuando ambos aspectos no son excluyentes. Es decir, piensa que es excluyente la politización (en sentido marxista) de una organización sindical y la construcción de una herramienta política por fuera del mismo. Su camino para demostrar la necesidad de construir una organización política es ensalzando las limitaciones de los sindicatos, con ello crea un “vacío” entre un sindicato tradeunionista y un partido político. Para él no puede (ni debe) haber nada entre el sindicalismo economicista (aunque sea radical) y un partido político revolucionario. Y justamente, es en ese espacio que él ve inexistente, en el lugar que él conceptualmente cancela, en el que emerge el sindicalismo de movimiento social. El SMU es un sindicalismo que sigue teniendo limitantes para criticar la totalidad social, pero son menores que las del sindicalismo tradeunionista. Y Mi Park, en su construcción argumental, canceló esa posibilidad.

En relación al término RPU, la cuestión reside en que no consideramos que intrínsecamente el SMU tenga el contenido que ellos le asignan. Esa es solamente *una* de las definiciones que existen sobre SMU. Por otro lado, una de las características distintivas del RPU es la vinculación con fuerzas políticas a la izquierda de la izquierda tradicional europea, de lo que se sigue que vendría a ser un concepto construido para reflexionar sobre experiencias en dicho continente. Es absolutamente impropio retomar el concepto para América Latina, y decir que el equivalente argentino del partido laborista británico es el peronismo. Otro problema de RPU es que no problematiza la plausibilidad de que la radicalización se pueda expresar de distintas formas.

En suma, el término SMU tiene utilidad analítica siempre y cuando no se enmarque en el enfoque de las teorías de los nuevos movimientos sociales, sea lo suficientemente amplio para no reducirse a cuatro casos sucedidos en el mundo, pero no tan extenso que termine incluyendo en su interior toda experiencia sindical que no sea corporativista ni de servicios. Pero, entonces, ¿qué entendemos por SMU?

Entendemos al sindicalismo de movimiento social como uno que, sin dejar de ser sindicalismo, aspira a aumentar las críticas a la totalidad capitalista, tensando los límites

constitutivos que tiene el sindicalismo para transformar la realidad; en donde la forma que adquiere esa crítica es adoptar reivindicaciones de otros grupos subalternos, construir vínculos sustantivos con otros grupos oprimidos, emplear un repertorio de acción colectiva radical, tener una subjetividad que rompa con los límites de la “conciencia tradeunionista”, permitir la intervención activa de las bases en el destino del sindicato y tener un horizonte que pretenda transformar los derechos laborales de sus afiliados y otro conjunto de derechos que atañen a los sectores populares. Es decir, vemos dos aspectos centrales en la noción de SMU empleada: (1) que aspire a cuestionar la totalidad capitalista y (2) que lo haga de manera movimientista.

Analicemos el punto (1). El problema de la mayoría de las definiciones sobre SMU, incluso de la Von Hold, es que no hacen explícito la vinculación entre la manifestación fenoménica de este sindicalismo y el contenido que está expresando. Las dimensiones movimientistas, es decir, el hecho de que exalten una continua movilización, que enarboleden reivindicaciones de distintos grupos subalternos, que tengan un repertorio de acción colectiva radical, entre otras, no solamente indican un comportamiento distinto de otros actores sindicales, sino que ese comportamiento distinto, al mismo tiempo, expresa una diferencia cualitativa sustancial: aumentar las críticas a la totalidad capitalista. Esto es lo que distingue a los SMU de los otros casos que son movimientistas en alguna medida, pero no aumentan las críticas a la totalidad capitalista. Por ejemplo, un sindicato puede estar realizando acciones movimientistas tales como pedir renta ingreso universal para los ciudadanos estadounidenses o defender a trabajadores migrantes que no son sus afiliados; pero si no hay en ese tipo de acciones una crítica -de algún tipo- al fundamento de la sociedad capitalista difícilmente pueda ser un caso de SMU. Por eso, quizás sería pertinente, como lo sugiere Scipes (2014), emplear la categoría *Sindicalismo de justicia social* para esos casos.

Enfatizamos, nuevamente, que aspirar a aumentar las críticas a la totalidad capitalista no significa eliminar las limitaciones **intrínsecas** que tienen los sindicatos para trastocar la totalidad, aumentarlas significa poner en tensión los límites intrínsecos que los sindicatos tienen. Y este punto es clave porque permite entrever las tensiones y fortalezas que emergen de ser un sindicalismo que aspira a criticar a la totalidad social. Tensiones que brotan, por ejemplo, entre obtener las reivindicaciones gremiales que se buscan y terminar la

movilización o continuar la movilización y pretender llevar más lejos la crítica al régimen social. Tensiones entre el repertorio de acción colectiva empleado (que puede ser muy radical) y los objetivos (gremiales) que se buscan conseguir con ese repertorio. Pero también, de esas tensiones, pueden emerger fortalezas, porque puede que las reivindicaciones generales que se busquen favorezcan la movilización social de otros sectores, los que fortalecen a la gremial que gracias a esa fortaleza puede obtener sus reivindicaciones gremiales.

Detengámonos en el punto (2). La manera específica en que aspiran a aumentar las críticas a la totalidad social es movimientista. Es decir, puede haber otras maneras de aumentar las críticas a la totalidad social (por ejemplo, luchando por aumentos salariales que choquen directamente con las necesidades de acumulación del sistema capitalista en un momento dado; o estableciendo formas de organización obrera en el lugar de trabajo que disputen el control de la fábrica²⁰); pero en este caso es movimientista, vale decir, que lo hacen de una manera en la cual se ensalzan aspectos relacionados con el mundo afuera del espacio productivo propio (aunque, claro está, sin excluir el espacio productivo propio), y ese ensalzamiento es de una manera confrontativa respecto del régimen. Destacamos tres dimensiones de lo movimientista: (a) acciones; (b) subjetividades; (c) formas organizativas.

(a) Acciones: Emplear repertorios de acción colectiva radicales y/o confrontativos en la esfera pública o en ámbitos de trabajo ajenos a los propios, y dentro de los propios. Que tengan objetivos gremiales, que sean por reivindicaciones de otros grupos subalternos o por el “interés general” de los sectores populares.

(b) Subjetividades sindicales: Que se hagan presentes, en la manera de entender su sindicalismo, aspectos políticos y movimientistas radicales críticos de la totalidad social irreductibles a una “conciencia tradeunionista”.

(c) Formas organizativas: (1) que favorezcan la participación activa y no solo formal de las bases en la toma de decisiones; (2) orientadas a la lucha por los derechos laborales de sus afiliados a partir de la confrontación con el régimen; (3) orientadas a la defensa de las

²⁰ Es posible pensar a cierto sindicalismo que floreció entre 1969 y 1976 en los centros fabriles de Argentina, en donde organismos obreros tendieron a disputar radicalmente el control de la gerencia en los lugares de trabajo, como un ejemplo de esta forma de aumentar las críticas a la totalidad capitalista (Casco Peebles, 2016).

reivindicaciones de otros grupos subalternos a partir de la confrontación con el régimen; (4) destinadas a la difusión de ideas que apuesten a defender derechos laborales de los agremiados o defender reivindicaciones de otros grupos subalternos a partir de la confrontación con el régimen. O de ideas que critiquen a la totalidad capitalista, apuesten a una transformación radical de la totalidad capitalista o a la confrontación directa con pilares del régimen actual.

En esta definición, incluyendo la construcción de las tres dimensiones, destacamos la importancia de la articulación de lo gremial con lo movimientista. Vale decir, que sindicalismo de movimientos social no es una cancelación de lo gremial, sino su articulación con otros aspectos movimientistas. Es así, que es un concepto que nos permite reflexionar -articuladamente- sobre los alcances y limitaciones para la obtención de logros gremiales, con los alcances y limitaciones para cuestionar la totalidad social.

Como vemos, este concepto articula el debate sobre SMU con el debate más abstracto sobre el sindicalismo, es decir, aspira a superar un empirismo de miras cortas. Pero eso no significa que se queda en un nivel abstracción que no abone a la comprensión de casos concretos. Al contrario, se construyen dimensiones que permiten la concretización del concepto de una manera que ayuda a dar cuenta de sindicatos específicos.

Además, esta construcción conceptual, pensamos, no es tan cerrada que solo se puede circunscribir a tres o cuatro casos en el mundo, pero tampoco es tan amplia como para abarcar a cualquier sindicato que convoque a alguna movilización. Esto se debe a que la manera en que se concretiza la definición deja espacio para que esa concretización adquiriera distintas formas. En el caso de las acciones, no se menciona un tipo específico de acción radical, sino que se deja abierto a que haya muchas maneras distintas de actuar; lo cual es relevante porque “acciones iguales”, en contextos distintos, pueden significar cosas sustancialmente distintas. Lo que para la S-22 puede ser una acción poco radical, podría llegar a ser, para el contexto en el que se desenvuelve el Chicago Teachers Union (CTU), una acción totalmente radical.

Es esta conceptualización la que nos permitió abordar al sindicalismo de la Sección 22²¹, y pensamos que nos ayudó a captar las tensiones de esa seccional.

Para finalizar, hagamos una precisión histórica. Movimientos sindicales que ampliaron sus críticas a la totalidad social no surgieron recién en los ochenta del siglo XX. Con anterioridad tenemos ejemplo en distintas partes del mundo. En América Latina existieron, entre otros, el sindicalismo de los inicios del siglo XX de Argentina (Bilsky, 1987; Godio, 1988) y, la Central Obrera Boliviana (COB) (Zavaleta, 1974). Pero preferimos circunscribir el concepto SMU para los que surgieron en fechas recientes, evitando así caer en posturas ahistóricas (además de que estos distintos sindicalismos adquirieron fisonomías sustancialmente divergentes).

1.4.1 Los otros conceptos

El concepto ordenador que busca aprehender globalmente la experiencia sindical de la S-22 es el de *sindicalismo de movimiento social*, el que -retomando la nomenclatura propuesta por Zemelman- lo podemos llamar *concepto base* (Zemelman, 2011: 56). Pero, es pertinente que SMU sea articulado con otros conceptos que nos permitan dar cuenta de aspectos particulares de la Sección 22. Para ello, establecimos dos *áreas de realidad* (Zemelman, 2009): (A) El mundo interno de la S-22, y (B) El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018).

Los conceptos centrales para dar cuenta de (A) son: *Estructura social del sindicato* (Union social structure), *Subjetividad sindical*, *Identidad sindical y magisterial*, y *Democracia sindical*. Y los que se emplean para (B) son: *subperiodo de enfrentamiento*; *estructura de oportunidad política*, *voluntad colectiva*, y *repertorio de acción colectiva*.

Los conceptos empleados provienen de dos áreas específicas: emanan de teorías sobre los sindicatos, y teorías sobre movimientos sociales / conflictos sociales. Como mencionamos

²¹ Nota metodológica: la conceptualización aquí presentada no fue elaborada con anterioridad al contacto con la S-22, sino que es una construcción que se fue realizando a medida que entablábamos un vínculo con la gremial y analizábamos la información construida. Es decir, la decisión de incorporarla en el apartado teórico fue una decisión correspondiente al modo de exposición para mayor entendimiento del fenómeno, pero no corresponde a un orden cronológico.

en la introducción de este capítulo, retomamos conceptos provenientes de otras corrientes de pensamiento ajenas al marxismo, pero buscando no caer en contradicciones teóricas, para eso, entablamos una discusión con los supuestos teóricos que manejan evitando caer en contradicciones teóricas.

1.4.2 Conceptos de teorías sindicales

1.4.2.1 Estructura social del sindicato

Para entender el sindicalismo desplegado por la S-22 contra la Reforma Educativa (2012-2018) es necesario dar cuenta de la manera en que se organizaron los maestros de Oaxaca, las prácticas sindicales que realizaron y los significados asociados a dicha organización y prácticas. Este punto es vital por varios motivos; por un lado, existió un vínculo fuerte entre las acciones contenciosas de la S-22 contra la Reforma Educativa y la manera en que estuvo organizada. Es decir, para entender cómo fue posible la magnitud de la movilización de la S-22, su sentido y contenido es fundamental adentrarse en ese complejo mundo organizativo. El vínculo organización-movilización colectiva es uno en el que se han enfocado diversos autores de múltiples perspectivas, por ejemplo, Lenin consideró que “el proletariado no dispone, en su lucha por el Poder, de más arma que la organización” (Lenin, 2008: 278).

Pero la organización no es una mera ingeniería que articula recursos materiales y humanos, si no que vincula y hace posible la acción colectiva de *personas*, por lo que es necesario articular la ingeniería organizacional con las subjetividades asociadas a esos procesos, es decir: las subjetividades sindicales.

Nos parece que el concepto *estructura social del sindicato* (unión social structure) (Von Hold, 2002), permite dar cuenta de esta articulación entre organización y significados asociados a ella. Los componentes del concepto son:

Los cimientos de la institucionalidad formal del sindicato -constitución, oficinas y recursos, las reglas y procedimientos que gobiernan la elección de los delegados de base y los roles- y las relaciones informales, prácticas y significados alrededor de ellas (Von Holdt, 2003: 9).

Este concepto permite abordar el universo interno de la S-22 dando cuenta de sus regulamientos formales e informales, además de articular lo organizativo con los significados asociados a ello, evitando caer en la noción de que las organizaciones son máquinas compuestas de piezas, sino entendiendo que los “engranajes” son personas con subjetividades específicas.

Una limitación de este concepto es que no articula el funcionamiento interno del sindicato con su exterioridad política-sindical más inmediata. La cual es relevante porque los sindicatos no se desenvuelven en la nada, están insertos en un contexto histórico preciso que influye en su constitución como tal. Por eso, fue necesario reflexionar sobre “el impacto del entorno institucional de poder con el que los sindicatos interactúan contantemente” (Hyman, 1975: 84).

1.4.2.2 Subjetividad sindical

Mientras que la cultura hace referencia a los códigos objetivados que dan sentido, la subjetividad es el proceso de construcción de significados que dan sentido para una circunstancia específica (De la Garza, 2011b: 245). La subjetividad media entre las estructuras que presionan y las acciones de los actores. Los individuos pueden no ser conscientes totalmente de lo que realizan, pero algún grado de conciencia tienen, o alguna significancia le dan a sus acciones, sobre todos las que son relevantes para ellos. Por lo que en la reconstrucción de un fenómeno social específico es pertinente prestar atención al mundo de significados de los sujetos.

Con *subjetividad sindical* nos referimos a los significados asociados a la actividad y organización sindical. Es decir, cómo entienden a su propia actividad sindical los/as maestros/as de Oaxaca activistas de la S-22, cómo explican su participación y dedicación

dentro de dicha estructura sindical; y cómo entienden los procesos organizativos de los que son parte. Por ejemplo, analizaremos en el apartado **5.4** (capítulo cinco) cómo una subjetividad anticorporativa fue clave para entender los procedimientos asamblearios de la S-22.

Por otra parte, la categoría subjetividad es una que en su interior incluye otros términos, la ya nombrada subjetividad sindical es una, pero también lo son: *identidad sindical*, *identidad magisterial*, y *voluntad colectiva*.

Con el concepto de *identidad sindical* pretendemos dar cuenta de la existencia de un *nosotros* de los maestros asociado al sindicato, de su significancia y de los atributos que tiene como vehículo para pensar la movilización de la S-22 contra la Reforma Educativa. Y con *identidad magisterial* los relativos a su condición de docentes oaxaqueños²². La complejidad del concepto de identidad colectiva y su vinculación con la movilización colectiva es abordada en el acápite **1.4.3.9** del presente capítulo, dado que lo retomamos de las teorías sobre movimientos sociales. Lo mismo haremos con el de voluntad colectiva en el **1.4.4.3**.

1.4.2.3 La democracia en los sindicatos

Un debate centenario en la teoría social es la forma en que se estructuran las grandes instituciones de las sociedades modernas. Dentro de la sociología del trabajo se ha discutido sobre la manera en que los gremios se organizan y toman las decisiones y si esos procesos tienen un carácter democrático. El debate se remonta a los estudios de Sidney y Beatrice Webb acerca del sindicalismo británico a fines del siglo XIX (Webb, S.; Webb, B., 1897). En su libro *Industrial Democracy* opusieron, en algunos aspectos implícitamente, democracia

²² En términos capitulares, abordamos la identidad magisterial en el capítulo III de la tesis dado que está más vinculado a su actividad laboral que a la sindical (aunque en ese capítulo veremos cómo la identidad magisterial influencia la actividad sindical).

y eficacia. Para el célebre matrimonio, con el crecimiento de las organizaciones se va dejando atrás la posibilidad de la *democracia primitiva*, característica de los pequeños grupos que se pueden vincular cara a cara. Entonces la relación democracia-organización se vuelve problemática porque los procedimientos de toma de decisiones se complejizan y porque sobre lo que hay que tomar decisiones es más difícil. Esto hace que haya una oposición entre la intervención de los trabajadores afiliados a los sindicatos que generalmente carecen del *expertise* necesario para tomar las mejores decisiones, y la eficacia de la organización. Para ellos, las grandes organizaciones serían más eficaces si un grupo reducido de dirigentes con experiencia y conocimiento tomaran las decisiones; pero ello -lógicamente- reduciría la democracia.

Hay toda una escuela que opone democracia a eficacia. El problema fundamental de dicha perspectiva es la endeblez con que se define eficacia, dado que la eficacia es respecto a ciertos objetivos, y si entendemos al sindicato como una herramienta colectiva que permite que intervengan los obreros colectivamente, entonces la eficacia debe definirse en términos de las aspiraciones de sus miembros, por lo que el tema de la eficacia estaría constitutivamente vinculado al tema de la democracia (Hyman, 1975).

Otro autor relevante que trató la cuestión de la democracia fue Michels. Él concibió la expresión “ley de hierro de la oligarquía”, extendida ampliamente. De evidente contenido pesimista, para él las masas nunca podrán intervenir realmente, siempre el proceso de toma de decisiones estará circunscripto a las oligarquías, sean una o varias. En sus palabras: “La formación de oligarquías dentro de diversas especies de democracia es consecuencia de una necesidad orgánica, y por eso afecta a todas las organizaciones” (Michels, 1969: 190).

La ley elaborada por Michels tuvo buena aceptación en la academia mundial y fueron varios los estudios que buscaron corroborarla. En ese contexto académico es que surgió el clásico estudio de Lipset sobre el Sindicato Internacional del Tipógrafo (ITU, por sus siglas en inglés) que fungió como excepción a la regla (Lipset, 1956). Lipset se enmarcó en la tradición del *pluralismo liberal* y retomó conceptos de la ciencia política para su análisis sobre el ITU, tales como poder, dominación, coerción, consenso/representatividad, toma de decisiones, legitimidad, y cultura político-sindical.

Para Lipset, en las *democracias occidentales*, los gobiernos eran un actor imparcial que diseñaba políticas según la presión ejercida por los diversos grupos que competían entre sí libremente, y los sindicatos, en este sentido, eran un grupo privado más que contendía por la ejecución de políticas. En su mirada, a su vez, los sindicatos fortalecían los regímenes democráticos dado que “su existencia dificulta el triunfo de movimientos como el comunismo y el fascismo” (Lipset, 1956: 24).

Para Lipset el gremio de los tipógrafos tuvo un funcionamiento democrático producto de una serie de características del gremio y de sus trabajadores, tales como la educación de los obreros, la existencia de una oposición sindical, y la circunstancia de ser un relativamente pequeño sindicato.

El problema de este autor es que redujo la democracia a sus procedimientos formales, sin prestar atención a la intervención de las bases por fuera de esos momentos. Además, subvaluó los condicionantes estructurales y minimizó los efectos del régimen capitalista sobre acción sindical, quedándose solo en las dimensiones institucionales. A modo de evaluación general Bensusán dijo:

Lipset asume el carácter pesimista de su análisis sobre las posibilidades de la democracia en las grandes organizaciones, en la medida en que la institucionalización de la burocracia es incompatible con esta forma de gobierno; los recursos de poder quedan en manos de sus cúpulas; los niveles de participación de sus miembros son reducidos; por lo general los fines del sindicato se limitan a conseguir condiciones favorables para sus miembros y la incertidumbre democrática atenta contra las ventajas conseguidas por la dirigencia en término de un estatus más alto. Todo lo anterior lo lleva a sostener que la democracia prácticamente se restringe a los sindicatos de profesiones con estatus alto (como es el caso del ITU) y las unidades locales de las grandes organizaciones. (Bensusán, 2000b: 405).

Autores que tuvieron una visión opuesta y con un contenido optimista, es decir, que vincularon la democracia a la eficacia (definida como mejoras para los afiliados) fueron Judith Stepan-Norris y Maurice Zeitlin. Para ellos, sindicatos democráticamente constituidos, con oposiciones organizadas, y con miembros activos tenderían a ser más eficaces para las

bases. Su evidencia empírica partió de un análisis de los contratos ganados por el Congreso de Organizaciones Industriales (CIO, por sus siglas en inglés) a nivel local entre 1937 y 1955 en EEUU, distinguiendo entre los que eran altamente democráticos y los que eran moderadamente democráticos (Stepan-Norris; Maurice Zeitlin, 1995).

Por su parte, Hyman fue muy crítico de las visiones pesimistas, para él terminaban reduciendo fuertemente la noción de democracia, y confundían una situación en la que se controlaba a la dirección de alguna forma con la intervención de sus “afiliados normales” en el destino de su organización. A su vez, recordó la relevancia del contexto para pensar el funcionamiento interno de los sindicatos:

Enfocar el problema del gobierno y la administración de un sindicato como si fuera un área de análisis autónoma, tratar a los sindicatos como si fueran ‘organizaciones formales’ arrancadas de su contexto social, es ignorar el impacto del entorno institucional de poder con el que los sindicatos interactúan constantemente. Al dejar de lado la significación de determinantes estructurales más amplios, entonces se atribuyen con facilidad los fallos de la democracia a características personales de los miembros o de los dirigentes: ‘apatía’ por una parte, ‘corrupción’ o ‘arribismo’ por otra. Sin embargo, permanecer a este nivel de análisis más que explicar es moralizar. (Hyman, 1975: 84).

Para Hyman, dada la relevancia en la disputa por el poder que tienen los sindicatos es lógico que los que se preocupan por mantener el *status quo* en la fábrica y en la sociedad se preocupen por intervenir en los destinos de estas organizaciones, entonces, para el británico es fundamental dar cuenta de esos entrometimientos externos al interior de los gremios:

Es obvio que los que están en posiciones de poder y privilegio en la industria y la sociedad tienen un fuerte interés en las metas defendidas por los sindicatos. (...) Los gobiernos que tienen como prioridad más importante la estabilidad y buen funcionamiento del sistema económico imperante, tienen un interés similar en los fines del sindicalismo. No es sorprendente, por tanto, que las influencias socializantes (utilizando la terminología de Allen) tengan bastante peso sobre la selección de la política sindical. (Hyman, 1975: 103).

Y, a su vez, agregó que cuanto más busquen desafiar los gremios el poder de los de arriba más interesados estarán los empresarios y gobiernos en intervenir en el destino de dichas organizaciones.

Hyman destacó dos tipos de presiones externas: las ideológicas y las represivas, ambas afectan o pueden afectar tanto a las bases del sindicato como a sus líderes. Por ejemplo, los medios de comunicación masivos pueden denostar a los sindicalistas más críticos y enaltecer a los líderes más “dialoguistas”, y también, en casos más extremos, pueden usar múltiples herramientas represivas para definir el destino de una organización.

La definición de Hyman de democracia es más compleja que la de los Webb, Michels y los pluralistas liberales producto de que no la circunscribe a procedimientos formales, sino que para él se trata de la “participación activa en la toma de decisiones de los miembros normales de una comunidad, institución u organización. Consecuentemente, la existencia de auténtico control por parte de la base es inherente al lenguaje de la democracia” (Hyman, 1975: 91). La pertinencia de esta definición reside en que la democracia puede adquirir múltiples formas específicas, puede desenvolverse a partir de varias lógicas institucionales, siempre y cuando en la descripción y explicación de los aspectos se considere el contexto más general de poder en que se haya, y siempre y cuando se dé cuenta de la intervención que realizan los activistas.

Julián Gindin retomó una noción similar a la de Hyman para estudiar el sindicalismo docente en América Latina. Leemos de este último autor:

La participación gremial es el comportamiento individual que pretende ser parte de las decisiones del conjunto de los trabajadores acerca de la política sindical, (...) Un sindicato es relativamente democrático si los trabajadores participan en la organización, limitando las tendencias a que los dirigentes monopolicen la capacidad de decidir. (Gindin, 2014: 44).

Por último, destacamos el trabajo de De la Garza (1998), que enfatizó la importancia de la subjetividad, a parte de otros aspectos, para pensar la democracia de una organización sindical. Para el pensador mexicano en el estudio del funcionamiento de un gremio es necesario dar cuenta de la manera en que lo contemplan los propios afiliados, es decir, si consideran si es democrático o no, y qué significados e importancia le dan a la democracia

de su sindicato. Con esto el autor de la UAM Iztapalapa no cayó en un subjetivismo, dado que articuló lo que piensan los actores con las estructuras organizacionales y las prácticas del sindicato (De la Garza, 1998).

En suma, empleamos, para dar cuenta el funcionamiento de la S-22, una noción abstracta sobre democracia que evitó que nos perdiésemos en formalismos, vale decir, dimos cuenta del conjunto de maneras que favorecieron e inhibieron la intervención de los afiliados, contemplando los estatutos y reglas formales de la S-22 pero sin limitarnos a ellos. A su vez, dicha reconstrucción del funcionamiento interno fue realizada en articulación con el contexto de poder en que se encontraba la S-22; sin conocer esas presiones externas difícilmente hubiéramos podido dar cuenta de los procesos internos de la gremial oaxaqueña. Y en la reconstrucción de los procedimientos tomamos en cuenta la subjetividad de los afiliados de la S-22.

1.4.3.1 Teorías de los movimientos sociales

Luego de haber detallado algunos debates conceptuales relativos al sindicalismo, que comenzaron a mediados del siglo XIX y continuaron, con algunos vaivenes, hasta la actualidad, corresponde tratar otra región de conocimiento que empezó a adquirir notoriedad en la década del sesenta y setenta del siglo XX de manera relativamente aislada (o a veces en contraposición) a los debates recién tratados; nos referimos, claro está, a las teorías de los movimientos sociales.

Es importante abordarlas porque se ha vuelto recurrente, en los estudios sobre la movilización obrera, retomar conceptos de dicha región de conocimiento. Por ejemplo, Von Holdt (2003) en su estudio sobre el NUMSA lo hizo, Cook (1996) en su investigación sobre la CNTE en la década de 1980 también, y más recientemente Marín Ortega (2018) los empleó para abordar la movilización de la Sección 22 en el 2013 en el Distrito Federal. El primer problema, como veremos a continuación, no reside en retomar conceptos de las teorías de los movimientos sociales, sino en hacerlo de manera aislada de las categorías que emergieron de los estudios laborales y sobre los sindicatos, como si no hubiera nada escrito al respecto. El segundo problema es caer en el eclecticismo y pensar que es posible usar cualquier concepto

de cualquier manera sin articularlo a teorías más generales y sin analizar los supuestos que tienen.

La producción teórica sobre los movimientos sociales emergió al calor de los fuertes estallidos sociales que se vivieron en la década del sesenta en Estados Unidos y Europa occidental que tuvieron como protagonistas a distintos sujetos subalternos que reclamaban transformaciones -de mayor o menos radicalidad- de las sociedades en que vivían. No solamente jugó un papel el *viejo* movimiento obrero, sino también organizaciones que aglutinaban a estudiantes, mujeres, homosexuales, negros o distintos sectores oprimidos. Más de 40 años después la producción teórica es sencillamente vasta y la oferta de conceptos pareciera ser interminable.

En EE.UU., las teorías que emergieron al calor de la movilización social de los sesenta buscaron debatir con los autores que existían con anterioridad (Smelser, Huntington, Lipset, entre otros) para quienes la acción colectiva era anómica, desviada, irracional o fruto de individuos presos de extravíos psicológicos. Así es que dentro de EE.UU. dos grandes perspectivas germinaron: la que explicaba la insurgencia a partir de las capacidades internas de los grupos alzados (movilización de recursos) y quienes consideraban que la primordial variable independiente eran los cambios en el contexto político.

En la primera mirada se destacaron exponentes como Olson, Oberschall, McCarthy y Jenkins. Dentro del segundo enfoque tres fueron los autores centrales: Tilly; McAdam y Tarrow. El concepto de mayor recepción fue *Estructura de Oportunidades Políticas* (EOP) de Tarrow (Frassinetti, 2006).

Por su parte, en Europa las teorías de movimientos sociales surgieron como reacción al estructuralismo que buscaba explicar todo conflicto exclusivamente desde la posición estructural en que se hallaban los sujetos. Estos enfoques hicieron hincapié en los significados que la movilización tenía para los individuos alzados. Los exponentes fueron Touraine y Melucci y la noción más relevante fue *identidad colectiva* de Melucci (2002).

Mientras que la orientación estadounidense se ha focalizado en el “interés” que guía a los movimientos sociales, la europea ha hecho hincapié en la “identidad” que permite comprender la movilización (Tilly, 1998). Una manera similar de comparar las escuelas ha

sido la de Jean Cohen, quien distinguió entre los que estaban centrados en la “estrategia” y los que lo estaban en la “identidad” (1985). Melucci, por su parte, afirmó que los norteamericanos pusieron el ojo en el “cómo” surgen y se desenvuelven los movimientos y los de Europa continental en el “porqué” lo hacen (Melucci, 2002). Posteriormente Tarrow (1997) dijo que la forma de explicar el “cómo” y el “porqué” era mirando “cuando” accionaban.

Diferenciar entre la mirada norteamericana y la europea no implica certificar que franceses e italianos no hablaron de estrategia o que integrantes de universidades situadas en EEUU no reflexionaron sobre la identidad de los alzados; más bien hace referencia a tradiciones de pensamiento que fueron enérgicas en uno u otro lugar. Según Tarrow las diferencias obedecieron al individualismo imperante en la patria de Thomas Jefferson frente al estructuralismo de la Europa continental (Tarrow, 1997). Por otro lado, el debate entre las distintas escuelas tuvo décadas y en el camino fueron surgiendo múltiples síntesis superadoras.

En general, cuando estos teóricos definieron a un movimiento social lo hicieron como un grupo humano con intereses comunes o una identidad común (o ambas) con reducido poder y ajeno a las instituciones, y que disputa y dialoga con otro grupo ya sea para obtener recursos o reafirmar su identidad. La mayoría de las veces un ánimo antagonista recorre la escena.

A continuación, detallaremos y evaluaremos las principales producciones de estas corrientes; con el objeto de rescatar tres conceptos: *estructura de oportunidad política y repertorio de acción colectiva* de la escuela norteamericana, e *identidad colectiva* de la europea. Deberemos dar un largo rodeo dado que se trata de retomar esos conceptos, pero a su vez evaluar las limitantes de las teorías en las cuáles dichos conceptos se encuentran, para, de esa manera, inscribirlos en la perspectiva crítica de la realidad social en que nos inscribimos.

1.4.3.2 Teorías de movimientos sociales y acción colectiva en EEUU

Dentro de la tradición norteamericana el enfoque que predominó fue el que centró sus esfuerzos en los *contextos políticos* para explicar los movimientos sociales, dejando en un lugar secundario a las teorías de la *movilización de recursos* defendida por Olson (1965) y Oberschall (2008).

Los principales exponentes de las visiones centradas en los contextos políticos fueron Charles Tilly, Sidney Tarrow y Doug McAdam. Ellos entendieron, como lo hicieron los inscriptos en la movilización de recursos, a la acción en términos estratégicos, de manera similar a como lo hace la visión del actor racional. De esta manera “las preguntas básicas se refieren a la evaluación de los costos y beneficios de la participación en organizaciones sociales” (Della Porta; Diani, 2006: 14). O en palabras de Tarrow: “El equilibrio entre costes y beneficios contribuye a determinar la dinámica del movimiento” (Tarrow, 1997: 316).

Tarrow consideraba que la base de los movimientos sociales es la *acción colectiva contenciosa*. No toda acción colectiva genera movimientos (pueden haber acciones colectivas de todo tipo), es necesario que la acción sea llevada a cabo por personas que – carentes de acceso a las instituciones- exijan reivindicaciones nuevas que son una amenaza para otros. Pero para que esa acción colectiva contenciosa devenga movimiento la misma debe continuar en el tiempo, no puede ser un acto aislado. Entonces, los movimientos son: “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes o las autoridades” (Tarrow, 1997: 21).

Este enfoque ha abrevado en el individualismo metodológico. Como bien dice Tilly “el conflicto político se explica como el choque entre los intereses de los individuos o las colectividades, impulsando la competencia dentro de los límites impuestos por la estructura de oportunidad política y la capacidad organizativa” (Tilly, 1998: 31).

La vinculación entre estallido social y contexto político tiene una larga tradición en el pensamiento político norteamericano que se remonta a Tocqueville. Él, en *Democracia en América* (1998), estableció una fuerte relación entre las instituciones políticas y la acción colectiva. En dicha obra cumbre comparó el régimen francés con el de Estados Unidos de Norteamérica (al que llama “América” a secas) concluyendo que Estado fuertes y centralizados (como el francés) debilitaban la sociedad civil e incitaban al surgimiento de

movimientos colectivos violentos, mientras que Estado débiles (como el de EE.UU.) incitaban al desarrollo de una sociedad civil y a formas pacíficas de participación colectiva (Tocqueville, 1998).

Dos son las nociones más usadas para pensar la relación rebelión-contexto: *Procesos políticos* y *Estructuras de Oportunidades Políticas*. El primer concepto fue utilizado por Doug McAdam en *Political process and the development of black insurgency 1930-1970* (1999) para debatir frontalmente con el llamado enfoque clásico de Blumer (1951) y de Smelser (1962). Entonces,

El término ‘proceso político’ con precisión articula dos ideas (...). Primero, en contraste con numerosas formulaciones clásicas, un movimiento social es por sobre todas las cosas un fenómeno *político* más que psicológico. Esto es, los factores que moldean los procesos políticos institucionalizados tienen utilidad analítica para explicar la insurgencia social. Segundo, un movimiento representa un proceso continuo desde su constitución a su declive, más que una serie discreta de etapas de desarrollo. Por consiguiente, un modelo completo para pensar la insurgencia social debería ofrecer al investigador un marco para analizar enteramente el desarrollo del proceso de movilización más que solamente una fase de él (ejemplo: solamente el momento de la emergencia de la protesta social). (McAdam, 1999: 36)

Así vemos como McAdam cuestionó a las teorías que le antecedieron a partir del carácter político que él le asignaba a los movimientos y de su propuesta de analizarlo en conjunto. Este modelo explica la insurgencia desde tres factores: (1) el grado de organización de la población agraviada; (2) su nivel de “conciencia insurgente”; y (3) la alineación de grupos del entorno político con el movimiento alzado. Para el autor, a mayor grado de organización, más conciencia y más grupos alineados habrá mayor posibilidad de desarrollo del movimiento.

Para McAdam los procesos sociales amplios como la industrialización, la modernización, las guerras, el desempleo prolongado no generan movimientos sino indirectamente; es decir, a través de las reestructuraciones de poder que provocan (McAdam, 1999).

Por otra parte, el concepto *Estructuras de Oportunidades Políticas* (EOP) fue utilizado por primera vez por Eisinger en 1973 para explicar la “conducta de disturbio” en 43 ciudades de EE.UU. Allí concluyó que “La incidencia de la protesta... está relacionada con el tipo de Estructura de Oportunidad Política de una ciudad” que la definió como “el grado con los cuales los grupos son capaces de ganar acceso al poder y manipular el sistema político” (como se cita en McAdam, 1996: 23).

Pero el autor que más énfasis puso en su definición y alcances fue Sidney Tarrow en el libro, profusamente citado, *El poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (1997). Allí comentó que con estructura de oportunidades políticas se refería al entorno político que fomenta o desincentiva la acción colectiva contenciosa, y que dicho concepto “pone el énfasis en los recursos *exteriores* al grupo —al contrario del dinero o el poder—, que pueden ser explotados incluso por luchadores débiles o desorganizados” (Tarrow, 1997: 49). Para el académico de la universidad de Cornell

Los cambios más destacados en la estructura de oportunidades surgen de la apertura del acceso al poder, de los cambios en los alineamientos gubernamentales, de la disponibilidad de aliados influyentes y de las divisiones dentro de las élites y entre las mismas. Las estructuras del Estado crean oportunidades estables, pero son las oportunidades cambiantes en el seno de los Estados las que ofrecen las oportunidades que los interlocutores pobres en recursos pueden emplear para crear nuevos movimientos. (Tarrow, 1997: 50)

De esta manera es principalmente a partir del cambio de la coyuntura política que grupos que pueden no tener mucho poder logran adquirirlo aprovechando la oportunidad, por ello es que hizo hincapié en el “cuando” para explicar el “cómo” y el “porqué”. Aquí se evidencia la fuerza en tanto variable independiente que tiene la EOP para este autor, dado que el poder es principalmente externo al movimiento (no surge de sus recursos o identidad) y determina en buena medida la posibilidad de la acción colectiva contenciosa.

Una vez surgida una EOP esta se va modificando por su propia lógica o por la incidencia de los movimientos que irrumpen debido a ella. A la primera oportunidad política le siguen nuevas, que pueden ser *complementarias*, *competidoras* u *hostiles* de ella. Según cual sea, el

movimiento podrá desarrollarse o caer, podrán surgir nuevos movimientos que aprovecharán la ocasión o incluso se envalentonarán *contramovimientos*.

Tarrow desprendió de la EOP el concepto de *ciclo de protesta*, este es “una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social” (Tarrow, 1997: 263). El ciclo tiene tres principales fases: *apertura, difusión y cierre* de las oportunidades políticas. En este proceso existe un clímax de movilización que luego desciende hasta apagarse.

La EOP ha sido un concepto ampliamente utilizado, en numerosas ocasiones de manera laxa y no advirtiendo ni sus implicancias ni sus alcances. Más de una vez cualquier factor contextual que haya favorecido a un movimiento fue definido como oportunidad política. Por ello es que Doug McAdam enfatizó la distinción entre los recursos propios de un grupo que pueden facilitar su movimiento de los condicionantes políticos externos tales como las divisiones dentro de la elite, siendo los segundos plausibles de considerarse oportunidades políticas (McAdam, 1996). Otro elemento que recordó el profesor de la universidad de Standford fue la vinculación que existe entre el *tipo* de oportunidad política y la *forma* que adquiere el movimiento (ejemplo: violento o no violento).

1.4.3.3 Repertorios de acción colectiva y otros conceptos de la escuela norteamericana

Un tercer concepto que esta tradición de pensamiento ha construido es el de *repertorios de acción colectiva*. Charles Tilly (2002) afirmó que los repertorios de acción colectiva son las maneras que tienen los movimientos sociales de influir en sus contendientes y son claves para pensar a los sujetos insurgentes. Los repertorios son aprendidos, entendidos, planeados e incluso practicados por los actores beligerantes. Y, aclaró, que estos van cambiando según el cambio en la estructura de poder. Para el pensador

La analogía con el repertorio teatral o musical es útil porque enfatiza el carácter aprendido de la actuación y los límites de ese aprendizaje, también permite la variación o cambio continuo

de una actuación a otra. Los repertorios de acción colectiva dejan espacio para la improvisación, innovación y finales inesperados. (Tilly, 2008: 189).

Tarrow complementó esta definición diciendo que desde el siglo XVIII en adelante múltiples movimientos disímiles entre sí utilizaron repertorios similares, a ello lo llamó *modularidad*²³ (Tarrow, 1997).

Otras nociones relevantes de esta tradición de pensamiento fueron elaboradas por Zald y McCarthy (1987). Ellos realizaron una tipología para separar los distintos componentes de los movimientos, distinguiendo entre *movimiento social*, *organizaciones del movimiento social*, *industria del movimiento social* y *sector del movimiento social*. Estos conceptos abonan a advertir las particularidades de esa amalgama social que son los movimientos. También separaron entre los *adherentes*, *poderdantes*, *público espectador* y *oponentes* según el grado de compromiso o adherencia que pueden llegar a tener los individuos en relación a determinado movimiento (McCarthy; Zald, 1987).

Evidente es que uno de los logros de la tradición norteamericana fue construir una batería de nociones con las cuales tratar a los movimientos sociales, veamos, ahora, cuáles fueron sus alcances y limitaciones.

1.4.3.4 Evaluación de las teorías norteamericanas

La importancia que las conceptualizaciones estadounidenses han tenido en el mundo así como sus avances en pensar diversos movimientos sociales invita a hacer un balance crítico sobre ellas. Definitivamente son un paso adelante frente a las teorías “clásicas”, y su abultado trabajo empírico ha permitido conocer numerosísimos movimientos en todo el globo y en

²³ Un ejemplo de modularidad es el empleo del “corte de calle” o “piquete” en la Argentina del siglo XXI. Método que ha sido utilizado por una enorme variedad de los sujetos que se movilizaron para exigir algo. Incluso los grandes terratenientes del campo recurrieron a ello en su enfrentamiento con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en el 2008.

distintos momentos históricos. Ellos han tratado sujetos tan diversos como los alzamientos de los granjeros del sur de Estados Unidos en el siglo XIX, el movimiento estudiantil chino a fines de los ochenta y los grupos guerrilleros italianos en los setenta, por citar algunos ejemplos. Pero encontramos una serie de problemáticas que pasaremos a detallar a continuación.

La primera es su individualismo metodológico, el cual considera que lo único existente son las disposiciones, creencias, recursos e interrelaciones entre individuos, negando la existencia de lo colectivo. Cualquier estructura supraindividual pasa a ser una mera sumatoria de individuos, por lo que niegan las explicaciones científicas por lo colectivo. Asunto que ya ha sido rebatido en numerosas ocasiones (De la Garza, 1994).

Su individualismo metodológico está asociado al uso que hacen de la noción de actor racional. Este es un modelo donde la subjetividad ya está dada, es racional y calculadora. El problema aquí es que el universo de significados que la acción tiene para los sujetos que la realizan no puede reducirse a un cálculo costo/beneficio, sino que tiene una multiplicidad de dimensiones que juegan un papel no menor en la acción colectiva. Por ejemplo, los sentimientos y las emociones que están directamente asociadas a la cultura en que los actores se encuentran permiten explicar algunos estallidos sociales.

Otro problema que se desprende de la utilización de la noción de actor racional es la falta de distinción que hacen entre el surgimiento de una EOP y el reconocimiento de su existencia por parte de los actores intervinientes. Una cuestión es que haya una división entre elites en una sociedad determinada y otra es que cierto movimiento insurgente la advierta y actúe en consecuencia. Aquí parecería ser que subyace la idea del actor racional que tiene el manejo de la totalidad de la información. Por el contrario, nos parecería más acorde distinguir entre el surgimiento de una EOP y el reconocimiento que hace el sujeto alzado de ella²⁴.

Esto está directamente relacionado con la poca importancia que le asignan a la subjetividad en las acciones insurgentes. Doug McAdam fue uno de los que le dio más importancia y aun así en su propuesta la subjetividad (en este caso “conciencia insurgente”) no está mediando

²⁴ En trabajos posteriores McAdam, McCarthy y Zald buscaron resolver esta cuestión (McAdam; McCarthy; Zald, 1996).

entre las estructuras que presionan y la acción de los sujetos, sino que pareciera ser una estructura más que está influenciando.

También es criticable su enfoque estructuralista. La estructura política es una variable independiente que linealmente genera movimientos. La acción colectiva contenciosa dependerá de la característica de la EOP y, en menor medida, de la estructura de movilización de recursos, sin margen de libertad para los sujetos. Lejos quedaron los hombres y mujeres que hacen la historia en circunstancias no elegidas.

Pero incluso su estructuralismo tiene limitantes. Las estructuras que incumben son las políticas, la relación que establecen entre las EOP o los procesos políticos con otros fenómenos pasa a un segundo o tercer plano, si es que adquiere alguna importancia²⁵. No se preguntan si los trabajadores al ocupar un espacio central en las relaciones sociales de producción tienen potencialmente algún poder²⁶. Por ejemplo, podemos leer de la pluma de Tarrow: “lo que varía ampliamente con el tiempo y el lugar son las oportunidades políticas, y los movimientos sociales están más íntimamente relacionados con los incentivos que éstas ofrecen para la acción colectiva que con las estructuras sociales o económicas subyacentes” (Tarrow, 1997: 148).

Aunque parezca paradójico dado que estamos en presencia de estudiosos del conflicto, otra dificultad que encontramos en sus obras es la linealidad evolucionista. Los avances sociales que generan los movimientos son como una pausada caminata por un bosque que no admite ni grandes saltos, ni retrocesos, ni existencia de distintos caminos.

En los capítulos finales de *Poder en movimiento* explícitamente se trató la cuestión. Allí el norteamericano dijo “los resultados más probables de la lucha son las reformas modestas” (Tarrow, 1997: 287) y luego agregó “si existe en este libro algún mensaje básico, es que el poder de los movimientos es acumulativo” (Tarrow, 1997: 319). Todavía más, los movimientos sociales (que son progresivos para la sociedad) son una expresión del

²⁵ Incluso, autores han manifestado que a medida que pasaron los años la escuela norteamericana prestó cada vez menos atención al capitalismo y a la economía como factor explicativo de los movimientos sociales (Hetland; Goodwin, 2013).

²⁶ Quizá el que más hincapié hizo en la relación procesos políticos-estructuras económicas haya sido McAdam en *Political process and the development of black insurgency 1930-1970* (1999). Pero en sus publicaciones posteriores fue abandonando cada vez esa posible conexión.

capitalismo y del Estado nacional: “Cuando los Estados occidentales y el capitalismo en expansión emprendieron la colonización del resto del mundo, llevaron consigo las precondiciones y las prácticas del movimiento social” (Tarrow, 1997: 319). Es por eso que sostuvo que la larga marcha acumulativa empezada en 1789, pasó por 1848, por los movimientos de las minorías de los sesenta en occidente y culminó en las luchas por la “democracia” en Europa del Este en los años 1989-1991 que desembocaron en el triunfo neoliberal.

En el modelo de Tarrow lo que hay es una progresiva acumulación de conquistas democráticas que son *expresión* del capitalismo y no una respuesta *contra* el capital. La pregunta sobre si la discriminación racial, el patriarcado, y la dominación colonial han servido al capital está desaparecida. Por el contrario, Colin Barker recordó que el desarrollo del capitalismo requirió de una multiplicidad de opresiones:

Históricamente, el capitalismo se ha expandido no solamente por medios ‘económicos’. Su historia incluye la subyugación colonial de pueblos enteros, esclavitud y trabajo forzado, la destrucción coercitiva de antiguos sistemas de reproducción social, guerras inmensamente destructivas, junto con la promoción del racismo, y la opresión sexual, religiosa entre otras varias más. Tanto el desarrollo del capitalismo como la resistencia contra él siempre fueron más que una simple oposición entre capital y trabajo. (Barker, 2013: 46).

El de Tarrow es un modelo que no considera avances y retrocesos, triunfos y derrotas. Lo que está de fondo aquí es un rechazo de la dimensión dialéctica de los procesos sociales y de la contradicción como elemento constitutivo de la totalidad social.

El último inconveniente que señalaremos es su formalismo. Para comprender este punto citamos un relativamente actual texto de Doug McAdam. Allí el autor buscó sentar las bases de su nuevo modelo para pensar la acción colectiva y los enfrentamientos. Lo importante del texto es que, aunque la propuesta difiere de la ya tratada (es un esfuerzo integrador posterior), sus presupuestos metodológicos son los mismos, es decir, se mantuvo invariante su mirada en este aspecto.

El pensador luego de proponer su flamante esquema aclaró

Una de las virtudes de la perspectiva bosquejada aquí es que es susceptible de ser usada para analizar la rutina como la política de contención (*contentious politics*). Demasiado seguido los analistas ratificaron la distinción entre la política del día a día y los movimientos sociales y las revoluciones y crearon teorías separadas que se abocaron a cada tipo de fenómeno. Frente a esto estoy interesado en crear un marco que permita estudiar ambos fenómenos. (McAdam, 2011: 351).

Vayamos por partes. A simple vista la intención del autor sería rescatable, no es provechoso tener teorías diversas de alcance medio que traten regiones de la sociedad muy cercanas (enfrentamientos políticos/sociales de algún tipo). El problema está en que la manera de resolverlo es profundizando todavía más su formalismo. Esto es, sigue sin buscar lo esencial que subyace a las distintas formas que adquieren los enfrentamientos. Su propuesta metodológica apuesta a una generalización que toma lo común de cada forma. En sus palabras: “El modelo genérico solo requiere que el analista pueda identificar como mínimo un *miembro* y un *desafiante* cuya continua interacción ponga en marcha un episodio más de la contención” (McAdam, 2011: 351). Se está en presencia de un modelo tan general que dice poco sobre lo que se está conteniendo y quien realiza el enfrentamiento. Pasa a ser lo mismo un movimiento antiinmigración que le reclama medidas más duras a los gobernantes que un grupo de migrantes luchando por sus derechos.

Theodor Adorno batalló contra las ciencias sociales que apostaban a la formalización:

La razón es, brevemente, que ella no vincula los fenómenos realmente desde dentro, sino que extrae solo un elemento común a ellos, que resulta en general bastante débil, y del cual, especialmente en vistas de la explicación de fenómenos sociológicos concretos queda muy pero muy poco en las manos. (...) ella esconde al mismo tiempo la tendencia (y esto es ocultado por la pasión por la formalización que domina hoy en día) a alejarse del interés específico por la sociedad concreta predominante. (Adorno, 2006: 89)

Ejemplificando esta idea, en otro texto el pensador nacido en Fráncfort agregaba: “La categoría ‘sociedad regida por la división del trabajo’ es lógicamente superior, más general, que la de ‘sociedad capitalista’, pero no más esencial, sino todo lo contrario, pues dice menos sobre la vida de los hombres y sobre lo que los amenaza” (Adorno, 2011: 21).

Es la generalización de la que nos precave Adorno la que reivindica McAdam como vehículo metodológico para pensar los movimientos sociales. A la inversa, creemos que más que el excesivo énfasis en la generalización, lo que debe primar es la abstracción. Por medio de ella se logra asir lo esencial de los fenómenos, más allá de la apariencia que tengan.

Para los enfoques que no prestan atención al contenido de los fenómenos y buscan similitudes en sus apariencias una huelga y un *lockout* patronal son bastante similares. Por el contrario, desde la metodología de la abstracción, la que focaliza en el contenido, dos métodos de lucha dispares pueden estar más cerca si defienden un mismo proyecto político que dos acciones similares que abonan a sectores sociales antagónicos.

1.4.3.5 Reapropiación de Estructura de oportunidad política y Repertorio de acción colectiva

Como se manifestó con anterioridad, la posibilidad de fagocitación de un concepto proveniente de otra corriente de pensamiento supone determinada concepción del desarrollo de la teoría marxista; pensamos, en este sentido, que, así como los clásicos marxistas retomaron conceptos provenientes de otras tradiciones, es posible retomar conceptos de las teorías de los movimientos sociales no marxistas.

De esta manera, es posible reapropiarnos de EOP, si no negamos la influencia que otros procesos estructurales tienen sobre los movimientos sociales -como la economía capitalista-, o si no afirmamos que el poder de los movimientos es solo externo a ellos, por ejemplo. En este sentido, vemos que sí hay un vínculo entre las oportunidades políticas y las oportunidades de éxito de un movimiento social o sindical contestatario.

En esta investigación, empleamos EOP para reconstruir los momentos del enfrentamiento entre la S-22 y el gobierno por la implementación de la Reforma Educativa. Por ejemplo, analizamos cómo al inicio del gobierno de Peña Nieto no había una oportunidad política para evitar la aprobación de la Reforma Educativa debido a la *primavera* que vivía el gobierno y por las alianzas que había construido (cuya base fundamental fue el Pacto por México). De la misma manera, vimos cómo luego de la masacre de Ayotzinapa se abrió una oportunidad política para una acción radicalizada por parte de los sectores subalternos, y eso influyó en la campaña *Boicot a la farsa electoral* de 2015 realizada por la S-22. También, analizamos cómo la S-22 aprovechó la disputa electoral de 2018 para buscar la abrogación de la Reforma Educativa de Peña Nieto.

Con respecto al concepto *repertorios de acción colectiva*, es pertinente dar cuenta del de la S-22, y ver qué contenido expresó, cuestión que nos diferencia del formalismo de Tilly. Por ejemplo, el *Boicot a la farsa electoral* expresó un aumento en la radicalidad de la S-22. De la misma manera, la decisión de la S-22 de emplear sistemáticamente el bloqueo a empresas transnacionales expresó una crítica implícita (la que también hicieron explícita) al capitalismo: bloqueaban a dichas empresas como manera de aumentar su poder de confrontación, pero la manera de aumentar su poder expresaba una visión del mundo específica.

1.4.3.6 Teorías de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) en Europa

Los referentes empíricos de los teóricos de los movimientos sociales europeos fueron las novedosas experiencias de movilización que recorrieron a las sociedades occidentales desde fines de los sesenta en adelante. Los intelectuales empezaron a preguntarse por qué surgían grupos que no se identificaban con una clase social específica. Los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) estaban menos preocupados por los cambios en la distribución de bienes que en la “gramática de las formas de vida”, como dijo alguna vez Habermas (Habermas, 2008).

Siguiendo con esta línea argumental, Offe afirmó que los actores movilizados ya no eran los trabajadores industriales sino diversos sujetos en distintos lugares de la estructura social, tales

como: las “nuevas clases medias” que trabajaban en los servicios profesionales o en el sector público; individuos de las “viejas clases medias”; y personas que estaban fuera del mercado laboral o en una posición periférica de él como desempleados, estudiantes, amas de casa y jubilados (Offe, 1985).

A diferencia de Estados Unidos, en Europa los estudiosos se centraron en el porqué de la movilización de los diversos sujetos. Focalizaron en el abordaje de las identidades de los actores alzados y en los objetivos culturales que perseguían más que en el entorno político y en su intención de influenciar en los “tomadores de decisiones” (como defendían los seguidores de Tocqueville).

El estudio de los NMS estuvo directamente vinculado a la afirmación de que Europa Occidental transitaba a un nuevo tipo de sociedad, la que llamaron “postindustrial”, “programada” o “postmaterialista”. Para ellos, los flamantes movimientos adquirieron algunas de sus especificidades de la sociedad en la que actuaban. Las transformaciones sociales también afectaron los cimientos del poder de los “viejos” movimientos (Della Porta; Diani, 2006: 38).

Desde un comienzo los marcos conceptuales fueron elaborados teniendo como referente empírico la Europa del último cuarto del siglo XX pero raudamente se utilizaron para pensar otro tipo de sociedades. Así fue que las nociones de Melucci cruzaron océanos y viajaron a través del tiempo. A continuación, desarrollamos los argumentos centrales de esta orientación.

1.4.3.7 El surgimiento de un nuevo tipo de sociedad

Jürgen Habermas consideraba que una de las transformaciones más importantes que la sociedad europea sufrió las últimas décadas del siglo XX fue la colonización del *sistema al mundo de la vida*, la conquista que realizó la racionalidad formal por sobre la racionalidad

sustantiva. Con ello cada vez hubo menos espacio para la acción comunicativa libre y abierta. Este proceso, aclaró, no podía ser visto desde el punto de vista de clase porque atañía por igual al conjunto de la sociedad.

En este sentido, Habermas, heredero de la escuela de Fráncfort, reinterpretó la teoría marxista y empezó a considerar que ya no era la lucha contra la explotación el centro de las disputas en las sociedades, sino las luchas contra la razón instrumental que avanzaba cada vez más sobre áreas de la vida en la que antes no estaba (por ejemplo, la vida sexual) (Ritzer, 1997: 512).

Por su parte, Touraine consideró que las sociedades occidentales habían pasado de ser sociedades industriales a ser “postindustriales” o “programadas”. Para él, las sociedades industriales podían transformar los medios de producción o crear nuevos dispositivos o sistemas de organización, pero las nuevas sociedades creaban tecnologías que producían bienes simbólicos y representaciones. Era una sociedad capaz de transformar el cuerpo, la sexualidad y la mentalidad de las personas, lo que daba como resultado una ampliación (o una modificación) del campo de acción de los movimientos, alcanzando aspectos de la vida social y cultural. Touraine consideraba que

La sociedad post-industrial debe ser definida de una manera más global y radical, como una nueva cultura y campo para los nuevos conflictos sociales y nuevos movimientos sociales. (...) La Sociedad post-industrial debe ser definida más estrictamente a partir de la producción tecnológica de bienes simbólicos que moldean o transforman nuestra representación del ser humano y del mundo externo. (...) Solo la organización de los nuevos movimientos sociales y el desarrollo de diferentes valores culturales pueden justificar la idea de la existencia de un nuevo tipo de sociedad, a la que prefiero llamar programada más que solamente sociedad post-industrial. (Touraine, 2008: 216).

Como se puede notar, el componente cultural en la definición de la sociedad contemporánea tenía un papel destacado, y los movimientos sociales pasaban a ser una clave para comprenderla. El lugar de estos grupos estaba asociado a su noción de *historicidad*, esta es: la capacidad que tiene la sociedad de producir una experiencia histórica a través de los

patrones culturales. En este sentido, los movimientos sociales eran parte de la mencionada capacidad, eran el motor (o uno de los motores) de la transformación.

Este enaltecimiento del actor (en este caso, los movimientos sociales) no solo se circunscribió al autor francés, sino que fue un énfasis que recorrió buena parte de la teoría social de esa época, la que reaccionaba frente al estructuralismo predominante.

Por otra parte, la idea de sociedad presentada por Melucci podemos decir que abrevia en nociones provenientes de Habermas y Touraine, pero también de elaboraciones propias. Para Melucci a la sociedad industrial capitalista le sucedió una de la “información”, la que se caracterizaba por tener una vida social reflexiva y artificial. Esta sociedad ocupaba buena parte de su población en la producción, tratamiento, y circulación de la información. Para Melucci la información más que una cosa era un bien cuyo tratamiento suponía determinadas capacidades de simbolización y decodificación. De ahí que solamente cuando otras necesidades estuviesen satisfechas es que era posible que fuese el eje que defina a la sociedad.

Por eso es que consideraba que la noción de “sociedad postmaterial”, aunque limitada, hablaba de una sociedad que ya adquirió determinada base material y pasaba a estar definida por su “capacidad de construir universos simbólicos dotados de autonomía” (Melucci, 1994: 51).

Aunque por momentos pareciera que sus conclusiones valían exclusivamente para las sociedades más “avanzadas”, él terminó extendiendo sus argumentos más allá de ellas. Por eso hablaba de un proceso de planetarización de la “sociedad de la información” a partir de la manera (y la rapidez) con que circulaba la información a nivel mundial (Melucci, 1994: 57).

Para Melucci, el pasaje de una sociedad industrial a una de la información conducía necesariamente a una modificación conceptual y a un abandono del concepto de clase social. Para él

Ese concepto está inseparablemente vinculado a la sociedad industrial de tipo capitalista y era utilizado para definir un sistema de relaciones conceptuales dentro de las cuales tiene lugar la producción y la apropiación de los recursos sociales. (...) Sin embargo, en sistemas como los

contemporáneos donde pierden consistencia las clases como grupos sociales reales, hacen falta conceptos más adecuados. (Melucci, 1994: 53).

Resumiendo, podemos ver que, aunque con diferencias, los tres autores ven que las transformaciones societales van por el camino del aumento de la importancia de lo simbólico, lo cultural, lo “postmaterial” y la información. Consideraban los tres que las transformaciones han sido sustanciales y que se dejó atrás algún tipo de sociedad industrial, material y centrada en las relaciones entre las clases.

1.4.3.8 Nuevos movimientos para nuevas sociedades

Un rasgo de los pensadores europeos fue partir de una definición de la sociedad para luego desprender de dicha caracterización un análisis de los movimientos sociales. Gracias a ello, consideraron que los NMS obtuvieron buena parte de su fisonomía producto de la sociedad en la que surgieron.

Habermas, por ejemplo, publicó un artículo a inicios de los ochenta en el cual reflexionaba sobre los movimientos sociales que habían surgido en la Europa occidental en los últimos años. Allí afirmaba que “los nuevos conflictos surgen en áreas de la reproducción cultural, integración social, y socialización. Se manifiestan como formas de protesta sub-institucional y extra parlamentaria. Los déficits subyacentes reflejan una reificación de las esferas comunicativas de la acción” (Habermas, 2008: 201). Para luego agregar que: “los nuevos conflictos no están preocupados por los *problemas de la distribución*, sino por las *gramáticas de las formas de vida*” (Habermas, 2008: 201). El autor alemán consideraba que estos conflictos podían entenderse como una respuesta a la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, logrando así distinguirlos del movimiento obrero que luchaba por aumento de salario o por reducir la desigualdad social.

Este hincapié en la relación entre los NMS y el campo cultural también fue destacado por Touraine. Para el francés los movimientos sociales son los: “Conflictos sociales, en donde

están en juego *el control social de los principales patrones culturales*, esto es, los patrones a través de los cuales nuestras relaciones con el entorno se organizan normativamente” (Touraine, 2008: 213). Agregó, posteriormente, que estas novedosas experiencias son menos sociopolíticas y más socioculturales, producto de la mayor separación entre la sociedad civil y el ámbito estatal y de la menor distancia entre la vida pública y privada. La diferencia con el movimiento obrero vendría a ser que éste estaba menos centrado en el campo cultural y era característico de una sociedad industrial.

Por su parte, Melucci fue uno de los impulsores de la idea de Nuevos Movimientos Sociales, pero en un artículo titulado *¿Qué hay de nuevo en los “nuevos movimientos sociales”?* (1994) consideró que la novedad es siempre relativa y que por tanto servía solamente para distinguir entre los conflictos que tenían que ver con cuestiones de clase y las formas emergentes de la acción colectiva. Para él, ese debate tenía sus limitaciones y ahondar en el mismo (y no en individualizar las características de los nuevos conflictos) llevaba a un callejón sin salida (Melucci, 1994: 43).

El sociólogo italiano sostuvo que se vivía en una sociedad de la información, y, por lo tanto, lo crucial era controlar los códigos que permitían organizar y decodificar informaciones mutables. Esa abultada y cambiante información hacía que la experiencia individual se fragilizase, apareciendo una grieta entre el conocimiento racionalizado (es decir, aquel que permite una manipulación eficaz de la información) y “la búsqueda de la sabiduría como integración del sentido en la experiencia personal” (Melucci, 1994: 39). Este quiebre en la experiencia personal generaba incertidumbre y por consiguiente se hacía carne la pregunta “¿Quién es uno?”.

Frente a esto es que surgieron los nuevos movimientos sociales. Ellos son “(a) un campo en el cual se estructura mediante la negociación una identidad colectiva, (...) (b) un terreno donde la identidad se recompone y unifica: redes sociales que confieren cierta continuidad y estabilidad a las identidades de individuos y grupos en sistemas sociales” (Melucci, 1994: 55). Luego agregó que “el movimiento proporciona a individuos y grupos un punto de referencia para reconstruir identidades divididas entre distintas afiliaciones, distintos roles y tiempo de la experiencia social” (Melucci, 1994: 55).

Como se ve, las cuestiones identitarias pasaban a tener un rol central en la caracterización de los movimientos sociales. El autor de *Nomads of the present* afirmó que los movimientos son una consecuencia, principalmente, de una búsqueda identitaria por parte de los individuos. Gracias a que en la sociedad de la información las “otras” necesidades ya estaban satisfechas es que era posible pensar este tipo de sujetos. Al igual que Habermas y Touraine, consideraba que la diferencia con la vieja sociedad era que “los conflictos se desplazan del sistema económico-industrial hacia el ámbito cultural: se centran en la identidad personal, el tiempo y el espacio de vida, la motivación y los códigos del actuar cotidiano” (Melucci, 1994: 53).

En la visión de Melucci el carácter contestatario de los movimientos es reducido. Pero Melucci también se preguntaba si puede haber una dimensión antagonista en estos conflictos. Y se respondió que “el antagonismo de los movimientos tiene un carácter eminentemente comunicativo: ofrecen al resto de la sociedad otros códigos simbólicos que subvierten la lógica de aquéllos que dominan en ella” (Melucci, 1994: 48). Vemos que, si bien aparece el antagonismo, este solamente se reducía a su aspecto comunicacional, clausurando otro tipo de confrontaciones sistémicas.

En estos movimientos la búsqueda de influencia sobre la estructura política, su búsqueda de recursos o beneficios, es decir, su carácter instrumental es limitado. Más bien el objetivo del movimiento es el propio movimiento que reafirma o dota de una identidad a individuos con una crisis de ella.

Por último, mencionamos que, a diferencia de Touraine, Melucci nunca consideró que esos nuevos movimientos iban a tener en la sociedad la información la misma relevancia que el movimiento obrero tuvo en la sociedad industrial.

1.4.3.9 Identidad colectiva

Alberto Melucci fue el intelectual europeo que más influyó en el estudio de los movimientos sociales. El concepto articulador de su teoría fue el de *identidad colectiva*; a continuación, analizaremos la relevancia que dicha noción tiene para su armado conceptual.

Melucci entendía que Tilly y Tarrow reducían el movimiento social a un fenómeno empírico dado y estático, separado de la sociedad y cuyo significado era autoevidente. Los criticó porque empezaban sus análisis desde lo que debería ser el punto de llegada de la investigación (la acción colectiva) y no su punto de partida. La perspectiva norteamericana, decía el italiano, estaba preocupada por las generalizaciones empíricas y no por la elaboración de conceptos analíticos, y reducía el estudio a un mero análisis de las variaciones cuantitativas de las acciones a lo largo de un período de tiempo. Pero había una pregunta que nunca se hacían, continuaba el argumento de Melucci, y es la que debería ser el verdadero punto de partida: ¿cómo saber que existe un movimiento detrás de la protesta activa?

La respuesta estructuralista a dicho interrogante era que el movimiento existía porque los individuos estaban siendo perjudicados de maneras similares o se encontraban en un lugar cercano de la estructura económico-social. Pero, argumentaba Melucci, olvidaban de dar cuenta del proceso por el cual esa carencia estaba siendo procesada subjetivamente por los actores.

En contrapartida, la respuesta de Melucci fue: “Los actores colectivos ‘producen’ entonces la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (...). Los individuos crean un ‘nosotros’ colectivo” (Melucci, 2002: 43). Luego agregó que

Esta construcción social de lo ‘colectivo’ está continuamente trabajando cuando se da una forma de acción colectiva: un fracaso o ruptura de ese proceso hace imposible la acción. Me refiero al desenvolvimiento del proceso de construcción y negociación del significado de la acción colectiva, como identidad colectiva. (...) Sin la capacidad de identificación, la injusticia no se podría percibir como tal, o no se podrían calcular los intercambios en la arena política. (Melucci, 2002: 44).

Sin identidad colectiva no hay movimiento colectivo. En los movimientos más asentados la identidad colectiva adquiere una forma más institucionalizada y se expresa en organizaciones, sistemas de reglas (escritas y no escritas) y relaciones de liderazgo. En cambio, en los movimientos menos institucionalizados el proceso identitario debe ser continuamente activado para generar la acción.

La propensión de un individuo a movilizarse está directamente relacionada a su capacidad diferencial para definir una identidad, es decir, cuanto más acceso hay a los recursos que le permiten participar en la construcción identitaria es más proclive a que su participación sea más activa.

Por lo tanto, Melucci definía a la identidad colectiva como

Un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el fruto del reconocimiento emocional. En este sentido, la acción colectiva nunca se basa exclusivamente en el cálculo de costos y beneficios. (Melucci, 2002: 66).

La propuesta de Melucci es elaborada. Sin estructuras cognitivas comunes, sin un “nosotros” agraviado diferenciado (u opuesto) a un “ellos” no damnificado o percibido como responsable de la carencia es difícil comprender una acción colectiva. El gran acierto del autor es tejer la relación entre la subjetividad (o un componente de ella como lo es la identidad) y la acción. En esto aventajó a las teorías de la movilización de recursos, las de la Estructuras de las Oportunidades Políticas y a las múltiples perspectivas estructuralistas.

Pero, en su argumentación la identidad colectiva parece ser un fenómeno cuya construcción está totalmente desligada de cualquier condicionante estructural. Para él, la identidad colectiva es un proceso de “construcción del actor colectivo por medio de la interacción, la negociación y las relaciones con el ambiente” (Melucci, 2002: 67). Melucci estaba muy preocupado por no caer en algún tipo de estructuralismo por lo que declaró que la identidad colectiva no podía fundarse en intereses comunes. De hecho, eso le criticó a Pizzorno, dado

que “su concepto parece fundarse todavía en intereses comunes, de acuerdo con la tradición marxista” (Melucci, 2002: 67).

Nos parece que negar la relación estructura-identidad colectiva es inapropiado. En su afán de crítica al estructuralismo Melucci terminó reduciendo toda influencia de las estructuras. Así como es incorrecto establecer una relación lineal entre las estructuras que presionan y la acción es igualmente equivocado sostener que el único vínculo posible sea el de la subjetividad con la acción.

Por ejemplo, un aumento de la opresión no necesariamente desemboca en acciones colectivas rebeldes, puede concluir en una mayor competencia individual entre los oprimidos. Lo que media entre uno y otro resultado es la subjetividad. Y la existencia de una identidad colectiva, en tanto componente de esta última, juega una función que no merece ser desestimada. Si existe un fuerte “nosotros” entre los oprimidos y se percibe claramente la existencia de un “ellos” opresor es más viable que suceda la primera opción que la segunda.

Esto no quiere decir que a individuos en una determinada posición estructural les correspondan necesariamente un tipo de identidad colectiva, sino que hay identidades que potencialmente tienen más viabilidad de surgir o perdurar que otras. El “nosotros” trabajador frente al “ellos” burgués o empresario tiene más de un siglo de historia y ha recorrido como un fantasma todos los continentes. Esto se ha debido, entre otras causas, a que se vive en una sociedad dividida entre los poseedores y no poseedores de los medios de producción y que ambos grupos poseen intereses antagónicos.

1.4.3.10 Evaluación de las teorías europeas

Importante es hacer una evaluación global de las teorías europeas sobre los movimientos sociales. En general se ha afirmado que su punto fuerte es buscar superar el estructuralismo y su máximo logro fue dar cuenta de la importancia de los actores, la subjetividad, la cultura y la identidad en la constitución y alzamiento de los movimientos sociales. También se han destacado sus críticas al reduccionismo político de las teorías norteamericanas. Compartimos

esta evaluación, pero es necesario tratar sus aportes en sus múltiples dimensiones para realizar una certera caracterización. A continuación, analizaremos el enfoque de Touraine y de Melucci debido a que han sido los más influyentes.

Touraine consideraba que en la década del setenta (aproximadamente) las sociedades avanzadas devinieron postindustriales. El problema radica en el determinismo de la idea, dado que pone atención en el desarrollo tecnológico sin contemplar la intervención de los sujetos en la transformación que sufrieron las sociedades europeas de esos años. Su proclamada revalorización del sujeto parece desvanecerse. En su razonamiento, las derrotas (o el auge) del movimiento obrero no jugaron ningún papel para pensar el cambio. Vale decir, que para el pensador francés los actores intervinieron luego de que la situación estuviera dada, pero no influyeron en la manera en que se dio esa situación.

También es problemática su definición de sociedad industrial y postindustrial. Esa caracterización más que centrarse en cómo los seres humanos se relacionan para producir se centra en lo que producen. Esta clasificación se inscribe en la tradición saintsimoniana y obvia las críticas marxistas a ella. Es una dificultad similar a la que tiene la proclamación de que la clase obrera desapareció porque se redujo la clase obrera industrial. Las clases se definen por sus relaciones más que por el bien que producen (una definición de clase social debe considerar múltiples determinantes, estamos hablando con un alto nivel de abstracción). La disminución de los industriales y el aumento de los trabajadores de servicios implican un cambio en la composición de la Población Económicamente Activa (PEA) y no una desaparición del proletariado. Con esto no negamos las transformaciones de las sociedades europeas en esas fechas, sino, por el contrario, buscamos encaminar la reflexión sobre cuál fue la esencia de ese cambio.

Por su parte, el enfoque de Melucci comienza con las mismas limitantes. Para él, la sociedad programada es fruto de nuevas tecnologías que se desarrollaron; en donde las luchas entre sujetos no fueron consideradas como variables relevantes. Vale decir que nuevamente estamos frente a un determinismo tecnológico.

En su argumento distingue tajantemente entre necesidades simbólicas y materiales. Los NMS buscan resolver las primeras dado que en la sociedad de la información las segundas están satisfechas. La pregunta que surge es si esa tajante separación es pertinente.

Como dijo un viejo teórico sobre el capitalismo, no importa -en lo esencial- si las necesidades que satisfacen las mercancías brotan del estómago o de la fantasía (Marx, 2006). De esta manera, consideramos que las necesidades de la población se definen socialmente (y van cambiando históricamente) y no según sean “materiales” o “postmateriales”, dado que lo más material puede tener significados identitarios muy profundos.

Una separación categórica entre necesidades materiales (por las que luchaba el “viejo” movimiento obrero) y necesidades más identitarias o simbólicas puede traer serios problemas para analizar los movimientos producto de que un movimiento por cuestiones materiales puede tener (y generalmente tiene) una fuerte carga identitaria. Cabe de muestra la clásica crónica que Linhart realizó sobre su experiencia organizativa en una terminal de la Citroën en Francia, en donde relató cómo la lucha contra la extensión de la jornada laboral se convirtió en una cuestión de orgullo y honor para los obreros (Linhart, 1988). Es decir, una lucha de apariencia meramente material adquirió avivadamente un significado que excedía a dicho aspecto.

Evidente es que las condiciones de vida de la población europea occidental en las últimas décadas (y sobre todo luego de la crisis del 2008) se fueron reduciendo. El esquema evolucionista de Melucci no logra dar cuenta de la posible “vuelta” a movimientos que luchen por una asignación universal por persona o contra los desahucios. Confundió, en este sentido, un movimiento coyuntural de la sociedad europea de los años setenta y ochenta con uno orgánico de largo plazo.

Por otro lado, la idea de que se debe abandonar la noción de clase social para pensar los movimientos debido a que los movimientos no se reconocen como parte de una clase confunde los niveles de análisis. No es opuesto considerar que la sociedad capitalista está dividida en clases y luego decir que determinado movimiento no puede ser explicado por la posición en la estructura social de sus integrantes. O que sus miembros pertenecen a muy diversos estratos sociales. Al mismo tiempo requiere más soporte la idea de Melucci de que en los sistemas contemporáneos pierden consistencia las clases como grupos sociales reales, sobre todo cuando cada vez más la riqueza se concentra en un grupo cada vez más reducido de la población mundial.

Menos se sostiene afirmar que si los sujetos alzados no se sienten parte de una clase las clases no existen. El subjetivismo de esta idea colinda con negar la existencia de una realidad ajena a los actores.

Aunque no en todos, sí en muchos movimientos feministas la lucha contra la opresión de clase no es relevante. Esto no quiere decir que la forma en que sufren el patriarcado las mujeres no esté atravesado por la clase social. Negar de antemano la dimensión clasista que tienen muchos fenómenos llevaría a invisibilizar aspectos importantes de los mismos.

La poca atención que Melucci le asigna al combate por la transformación de las estructuras demuestra la poca importancia que les da a ellas. La reducción del carácter antisistémico de los movimientos a su aspecto comunicativo indica esta cuestión.

El optimismo del italiano se vuelve obtuso al señalar que el poder en las sociedades de la información “es potencialmente un poder muy frágil porque la simple adquisición de información sitúa a los actores en el mismo plano” (Melucci, 1994: 62). Vistos desde el presente, esta confianza se hace pedazos si se considera que empresas como *Facebook*, *Amazon* o *Google* actualmente tienen más información de la población mundial que la que en su momento pudo llegar a imaginar George Orwell.

Otra limitante de la obra melucciana es la falta de importancia dada a lo político para pensar los movimientos sociales; el italiano pensó que la política estaba teniendo un lugar cada vez menor en las sociedades contemporáneas. Él dijo: “este punto de vista [refiriéndose a las corrientes norteamericanas] exagera la función de la política, exactamente en un momento en que los movimientos sociales se desvían hacia un terreno no político” (Melucci, 2002: 40). Algunas décadas después nos parece que quedó demostrado empíricamente que la despolitización de los movimientos fue más coyuntural que del largo plazo.

Melucci en la introducción de un libro aparecido en México a fines del siglo XX brindó unas pocas palabras sobre las sociedades latinoamericanas. Como fue mencionado con anterioridad, su reflexión estuvo centrada en los países avanzados, pero también extendió sus elucubraciones a la “sociedad planetaria”, por lo que América Latina podría ser analizada desde su enfoque. En dicha introducción lo que hace es matizar su argumento afirmando que en nuestras sociedades la desigualdad y la pobreza siguen muy presentes, por lo que “el

análisis de las clases aún es capaz de interpretar los mecanismos y la estructura de muchas de estas desigualdades” (Melucci, 2002: 19); e inmediatamente afirma: “una tarea importante de la teoría y la investigación es analizar este entretejido entre lo viejo y lo nuevo; análisis que, sin embargo, requiere de un distanciamiento categórico sin el cual queda uno atrapado en los antiguos esquemas de pensamiento” (Melucci, 2002: 19). Y acto seguido comenta que la intolerable pobreza generó movilizaciones pero que los individuos alzados no fueron los pobres sino las clases medias urbanas preocupadas por el concepto de “humanidad” y de “ser humano”.

Son dos los elementos que se desprenden del anterior párrafo. El primero es que nunca afirma que la cuestión de clase pueda servir para analizar movimientos sociales, solamente para el estudio de la estructura social; es decir, mantiene su argumento de que la relación debe ser identidad colectiva-acción colectiva rechazando la influencia de las estructuras sobre ellas. La segunda es lo problemático de creer, a contracorriente de la evidencia empírica, que los pobres no se han movilitado contra la pobreza. Estas palabras de Melucci deben servir, principalmente, para ser prudentes en la importación directa de su marco conceptual que algunos académicos realizan para pensar *Nuestra América*.

En suma, las principales críticas que le hacemos al pensador italiano tienen que ver con su determinismo evolucionista tecnológico, su subjetivismo que le asigna a las estructuras (y a la lucha de los movimientos sociales por su modificación) un papel muy menor en la explicación de los movimientos sociales, la negación de la relevancia de lo político para pensar los movimientos sociales y la negación del conflicto como estructural y constitutivo en las sociedades actuales.

Para finalizar, aunque hemos mencionado varias dificultades que presentan las elaboraciones de Touraine y Melucci, su constante revalorización de la importancia de lo cultural, simbólico e identitario para pensar la acción colectiva debe tomarse como una llamada de atención sobre las investigaciones que olvidan dicho aspecto.

1.4.3.11 Reapropiación de identidad colectiva

De esta forma, creemos que la noción de *identidad colectiva* puede ser reapropiada siempre y cuando se establezca un vínculo entre la misma y las estructuras que pueden estar influyendo sobre ella, y de que lo confrontativo no se reduzca a lo comunicacional.

En este sentido, en nuestra investigación analizamos la existencia del “nosotros” maestros/as oaxaqueños y las características que esa identidad poseía y cómo ello estuvo vinculado al particular sindicalismo desplegado por la S-22. Pero esa construcción no estuvo desligada de las condiciones de trabajo de los docentes (aspectos estructurales). Al mismo tiempo, empleamos la categoría de *identidad sindical* para referirnos a la identificación que tuvieron los activistas de la S-22 con dicha gremial, y cómo ello abonó al mantenimiento de la movilización en los momentos más dificultosos de la contienda.

1.4.4.1 El marxismo y la movilización social

Empezamos el capítulo teórico dando cuenta de la manera en que autores clásicos al interior del marxismo trataron el vínculo sindicatos y transformación social. Además de reflexionar sobre estos agrupamientos de trabajadores, dicha corriente de pensamiento desde sus inicios buscó dar cuenta de la movilización social en general. Reflexión que estuvo articulada a su intención de intervenir en ella para modificar la realidad. Fiel a la tesis once de Feuerbach, las categorías creadas por Marx, Engels y sus seguidores pretendieron ser a la vez un vehículo de comprensión como uno de transformación.

Si bien dichos pensadores trataron la temática en múltiples ocasiones no se encuentra en sus escritos una definición clara de movimiento social y una teoría precisa al respecto (Galvão, 2011: 107; Barker; Cox; Krinsky; Nilsen, 2013: 1).

La reflexión marxiana principalmente se ha centrado en el movimiento obrero, y, en menor medida, en los movimientos nacionales (véase, por ejemplo, la atención de Marx y Engels prestada a la “cuestión irlandesa”). En concordancia con la categoría de totalidad, Marx habló de un “movimiento social general” que incluía a los movimientos particulares²⁷.

²⁷ Quien planteó la centralidad de este debate fue Collin Barker (2011).

Específicamente se refirió a esto cuando caviló sobre la vinculación entre Irlanda y los trabajadores ingleses:

Está directamente relacionado con los intereses de LA CLASE OBRERA INGLESA DESHACERCE DE SU CONEXIÓN CON IRLANDA. (...) Por un largo tiempo creí que se podía hacer desaparecer el régimen irlandés con el ascenso de la clase obrera inglesa. Siempre tomé este punto de vista en el New-York Tribune. Un estudio más profundo me convenció de lo opuesto. La CLASE OBRERA inglesa nunca logrará nada si ANTES NO SE DESPRENDE DE IRLANDA. La palanca debe aplicarse en Irlanda. Esto es por qué la CUESTIÓN irlandesa es tan importante para el *movimiento social en general*. (Subrayado del autor) (Marx, 2010: 398).

La idea de un *movimiento social en general* echa por tierra dos ideas bien asentadas en las teorías de los movimientos sociales. La primera es el particularismo y la fragmentación que generalmente atravesaron a los estudios de este tipo (estudiar un movimiento específico sin vincularlo con la totalidad) y la segunda es la oposición mutuamente excluyente (y no solamente una distinción) que en más de una ocasión se estableció entre la reflexión sobre los movimientos obreros y sobre los “otros” movimientos sociales.

Por el contrario, nos parece que deben ser establecidas dos líneas divisoras. Primero entre los movimientos que tienen potencialidades transformadoras y los que no las tienen, Alf Gunvald Nilsen y Laurence Cox, en este sentido, hablaron de “movimientos sociales desde arriba” y “movimientos sociales desde abajo”²⁸ (Cox; Nilsen, 2013). Y luego, entre el movimiento obrero que parte de un grupo objetivamente específico dentro del capitalismo y los otros grupos que no tienen una posición estratégica tan destacada. De todas formas, realizar estas distinciones no implica no construir un diálogo entre las reflexiones sobre el movimiento obrero y el sindicalismo, las teorías de los movimientos sociales y la *filosofía de la praxis* (Barker, 2011).

²⁸ Aunque no concordamos con toda su línea argumental nos parece que la distinción realizada abona a la reflexión.

En conclusión, el marxismo no posee una teoría de los movimientos sociales plenamente desarrollada, pero, a lo largo de su historia, fue desarrollando una multiplicidad de conceptos que abonaron a la comprensión de la movilización. Y aunque excede a las pretensiones de este capítulo hacer una evaluación general de la discusión, sí nos dedicaremos a destacar una serie de propuestas que nos sirven para analizar nuestro caso de estudio.

1.4.4.2 La propuesta de El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte

Quizá el libro clásico, sobre el análisis de los enfrentamientos sociales, para el marxismo sea *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* (Marx, 2003) en donde se analizó lo que sucedió entre el levantamiento de febrero de 1848 y el golpe de estado de 1851 comandado por Luis Bonaparte. El libro tiene varias dimensiones que no serán tratadas en su totalidad, basta solamente mencionar algunos aspectos pertinentes a nuestro objetivo.

La propuesta de Marx fue dividir el período general (1848-1851) en subperíodos a partir de las correlaciones de fuerza entre los bandos que se enfrentaban. Analizó cómo se conformaron las distintas alianzas para dar forma a las fuerzas sociales, estudió sus proyectos socio-políticos y los resultados de las contiendas (quien triunfó y quien fue derrotado). Las fuerzas estaban compuestas de grupos que se conformaron a partir de los distintos lugares de la estructura económico-social (campesinos, proletarios, burgueses, pequeñoburgueses), y de agrupamientos que no se desprendían de ellas (ejército, intelectuales). En su análisis también fue relevante la subjetividad y el pensamiento político de los actores. Así hablaba del “proletariado social democrático” y distinguió entre el campesino conservador (representado por la dinastía Bonaparte) y el campesino revolucionario. También afirmó, refiriéndose al campesinado francés, que producto de no tener conciencia de clase no podía ser considerado como una clase social.

Separó tres principales períodos: del 24 de febrero hasta el 4 de mayo de 1848 (“período de Febrero”); del 4 de mayo de 1848 al 28 de mayo de 1849 (“período de la constitución de la república o de la Asamblea Nacional Constituyente”); y del 28 de mayo de 1849 al 2 de

diciembre de 1851 (“período de la república constitucional o de la Asamblea Nacional Legislativa”).

Sirve de ejemplo los vaivenes que realizó el proletariado según cada período. Los trabajadores en el primer momento estuvieron unidos a numerosos sectores sociales que lograron destronar a la *monarquía burguesa* de Luis Felipe. Pero en el segundo período - conformada ya la *república burguesa*- se alzaron contra la misma. Allí los antiguos aliados del proletariado se volvieron contra él infringiéndole una derrota aplastante. En el segundo período “todas las clases sociales y todos los partidos se habían unido en un *partido del orden* frente a la clase proletaria, como *partido de la anarquía*, del socialismo, del comunismo” (Marx, 2003: 25). Luego de la derrota de las barricadas insurreccionales de junio y hasta el fin del tercer período el “proletariado pasó al *fondo* de la escena revolucionaria” (Marx, 2003: 24).

Finalmente, el 2 de diciembre de 1851 cayó la república parlamentaria, su resultado inmediato fue “la victoria de Bonaparte sobre el parlamento, del Poder Ejecutivo sobre el Poder Legislativo, de la fuerza sin frases sobre las fuerzas de las frases” (Marx, 2003: 113).

Entre otros elementos, de la propuesta analítica del libro se puede destacar, por un lado, el esfuerzo de Marx de no caer en un economicismo dado que buscó analizar las conflagraciones a partir del proceso político pero sin olvidar el ciclo económico y los condicionantes estructurales. Es decir, Marx ni olvidó la determinación política ni la económica. Y, por otro lado, fue relevante que “el criterio principal para la definición del fin de un período y el inicio de otro es el cambio en la correlación de fuerzas políticas que implica un cambio de direccionalidad de todo el proceso y la cancelación de otras potencialidades” (De la Garza, 2016: 112).

Si tuviéramos que caracterizar el análisis de Carlos Marx podríamos afirmar que fue realizado en un nivel macro y meso estructural. Es difícil encontrar en *El dieciocho Brumario* un estudio sobre los pormenores organizativos de los grupos, de sus tácticas y sus recursos.

De la propuesta de *El dieciocho Brumario* retomamos varios aspectos para pensar el conflicto entre la S-22 y el régimen por la Reforma Educativa. Por ello, para la reconstrucción del enfrentamiento distinguimos los subperíodos del proceso social que se dio contra la Reforma

Educativa centrándonos en el proceso político pero sin perder de vista otros elementos. Es decir, establecimos los subperiodos del enfrentamiento entre S-22 y el régimen, en donde, por subperiodo entendimos los distintos recortes temporales caracterizados por una específica correlación de fuerzas entre los principales bandos contendientes por la implementación de la Reforma Educativa.

1.4.4.3 Voluntad colectiva en Gramsci

Fue Gramsci uno de los marxistas clásicos que más se abocó a pensar la relación entre la subjetividad, la cultura y el *sentir* del pueblo junto con la acción colectiva transformadora. No haremos una revisión de su obra, solamente destacaremos la pertinencia de su noción “voluntad colectiva”, creativo resultado de su tortuosa estancia en la *prigione* de Mussolini.

De la existencia de una identidad colectiva no se puede desprender linealmente una acción colectiva transformadora; hay muchos “nosotros” que no actúan como tales. En este sentido, un concepto que tiende un puente entre identidad y acción es *voluntad colectiva*: “Entre identidad colectiva y movimiento social media la construcción de la decisión y de una voluntad colectiva que no son resultado mecánico de dicha Identidad” (De la Garza; Gayosso; Moreno, 2010: 39). Con esa afirmación coincidió Retamozo:

Para dar lugar a la conformación (siempre inacabada) del movimiento social, es imprescindible la incorporación de lo que Gramsci llamó ‘voluntad colectiva’. Es decir, una disposición para la acción y la relación con el otro mediante la misma acción. La inscripción en el sujeto de la voluntad colectiva supone incorporarle elementos de sentidos que pueden ser cognitivos, pero también emotivos y éticos que añaden capacidad y disposición de acción a determinado sujeto. (Retamozo, 2006: 80).

En estos autores latinoamericanos, entonces, se advierte la relevancia y la utilidad de la noción de “voluntad colectiva” para pensar la acción colectiva contenciosa. Pero, ¿qué entiende Gramsci por “voluntad colectiva”? Para el italiano es el elemento racional que se

presenta como fantasía concreta y permite aglutinar a lo disperso en aras de una acción común; son las *ganans* colectivas de transformar la realidad social mediante su acción conjunta. En sus palabras: “una ideología política que no se presenta como una fría utopía, ni como una argumentación doctrinaria, sino como la creación de una fantasía concreta que actúa sobre un pueblo disperso y pulverizado para suscitar y organizar su voluntad colectiva” (Gramsci, 1980: 10). En suma, vemos cómo el pensador considera que la voluntad colectiva tiene un doble carácter, racional y pasional; gracias ello lo disperso logra transformarse en acción colectiva.

Pensar el grado de disposición para la acción es clave para entender los momentos del conflicto contra la Reforma Educativa. El movimiento contra la Reforma Educativa se enfrentó a un muro represivo de considerable solidez edificado por el PRI. La amenaza de despido, cárcel, y asesinato sobrevolaron continuamente en las cabezas de los maestros oaxaqueños. Por ello la pregunta, “¿qué estamos dispuestos a sacrificar para enfrentarnos al régimen?” Pasó a ser clave al respecto. Este debate, que atravesó a los activistas, refiere directamente al concepto elaborado por Gramsci. Las personas de carne y hueso que dieron vida al movimiento protagonizado por la S-22 tuvieron cierta voluntad colectiva, y el agotamiento de esa voluntad fue variando a lo largo del conflicto, y su variación ayudó a comprender la movilización y cómo ella se complicó en los momentos más difíciles de la contienda.

1.4.4.4 La subjetividad

A lo largo del presente capítulo hemos empleado sucesivamente el término subjetividad. Cuando hablamos de subjetividad hacemos referencia a ella en tanto proceso social (esquivando su dimensión fisiológica y psicológica). Ella puede expresarse discursivamente pero es irreductible a dicha manifestación, dado que procesos subjetivos pueden no adquirir una forma verbalizada (De la Garza, 2016: 188).

Mientras que la cultura hace referencia a los códigos objetivados que dan sentido, la subjetividad es el proceso de construcción de significados para una circunstancia específica

(De la Garza, 2011b: 245). Esta diferencia evita caer en un determinismo cultural que supone que no puede haber distancia entre la cultura o la subcultura de un sector y/o clase y los individuos que son parte de ella. Al realizar esta distinción se deja un espacio de indefinición y libertad para los sujetos y su manera de significar el mundo.

La subjetividad media entre las estructuras que presionan y las acciones de los actores. Los individuos pueden no ser conscientes totalmente de lo que realizan, pero algún grado de conciencia tienen, o alguna significancia le dan a sus acciones, sobre todo las que son relevantes para ellos. Por lo que en la reconstrucción de un momento histórico específico es más que pertinente prestar atención al mundo de significados de los sujetos.

Pero no toda la tradición marxista ha considerado relevante la subjetividad, incluso actualmente es posible encontrar autores que manifiestan que ella se puede deducir de la posición estructural o ser interpretada desde las acciones que realizan los sujetos (Bonavena; Maañón; Morelli; Nievas; Paiva; y Pascual, 1998). Frente a esto no es erróneo recordar que un hecho no solo es interpretable a la luz de su lugar en la totalidad, sino que también es necesario comprender lo que significó para los que fueron partícipes de él, y este último problema es el que borran los que abandonan a la subjetividad como espacio social de estudio.

También vale, en el debate con los marxistas que reducen la relevancia de la subjetividad, mencionar algunos pasajes de la obra marxiana. Los contrincantes teóricos de Marx eran idealistas, por lo que el autor de *Miseria de la filosofía* no tuvo como primer objetivo profundizar en la mentalidad de los actores sino enfatizar la importancia de los intereses materiales para pensar los procesos históricos. Pero esto no lo llevó a darle nula importancia a las cuestiones subjetivas. En este sentido, es posible encontrar diferencias en sus diversas obras, por ejemplo, en el *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política* él sostuvo:

Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de transformación por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el

conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. (Marx, 2001).

Aquí está partiendo de una oposición y no de una complementariedad entre la conciencia y la vida material. Pero, en el *Dieciocho Brumario* afirmaba:

Lo que, por tanto, separaba a estas fracciones no era eso que llaman principios, eran sus condiciones materiales de vida, dos especies distintas de propiedad: era el viejo antagonismo entre la ciudad y el campo, la rivalidad entre el capital y la propiedad del suelo. *Que, al mismo tiempo, había viejos recueros, enemistades personales, temores y esperanzas, prejuicios e ilusiones, simpatías y antipatías, convicciones, artículos de fe y principios que los mantenían unidos a una u otra dinastía, ¿Quién lo niega?* (Subrayado del autor) (Marx, 2003: 47).

Es decir, en esta segunda visión se articulan las llamadas condiciones materiales con cuestiones que se corresponden con el ámbito de lo subjetivo. Creemos que rescatar este último enfoque es el camino más viable para reflexionar sobre la subjetividad en los procesos históricos.

Para finalizar, dentro de nuestra investigación los aspectos subjetivos que destacamos son subjetividad sindical, identidad colectiva (sindical y magisterial) y voluntad colectiva.

1.5 Ordenar el debate con conceptos ordenadores

El largo recorrido realizado hasta aquí tuvo como objeto la construcción de una batería de conceptos -articulados coherentemente entre sí y enmarcados en una corriente de pensamiento específica- que nos permitiese abordar el sindicalismo que desplegó la Sección 22 del SNTE contra la Reforma Educativa (2012-2018).

El próximo paso es, entonces, mencionar las *áreas de realidad* y los principales *conceptos ordenadores* (Zemelman, 2009; 2011; De la Garza, 2018a), cuestión que luego desarrollaremos en el capítulo siguiente.

Como mencionamos anteriormente, el concepto ordenador que busca aprehender globalmente la experiencia sindical en cuestión es el de *sindicalismo de movimiento social*, retomando la nomenclatura propuesta por Zemelman lo podemos llamar *concepto base*, el que se distingue de los conceptos ordenadores particulares (Zemelman, 2011: 56).

Los conceptos mencionados a continuación tienen muy diversos niveles de abstracción, algunos están evidentemente más cercanos a los datos y otros ostentan una distancia mayor. Decidimos emplear como conceptos ordenadores (es decir, a los que se le asignan dimensiones e indicadores explícitamente) solamente los fundamentales, para evitar construir algo tan grande que dificulte su comprensión²⁹.

Distinguimos dos áreas de la realidad: (A) El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018); y (B) El mundo interno de la S-22. En el siguiente cuadro se pueden avizorar los conceptos ordenadores:

Concepto ordenador base: sindicalismo de movimiento social	
Conceptos ordenadores fundamentales, divididos por área de realidad.	
(A) El conflicto por la reforma educativa (2012-2018)	(B) El mundo interno de la S-22
Subperiodo	Estructura social del sindicato
Estructura de oportunidad política	Subjetividad sindical
Voluntad colectiva	Identidad sindical
	Democracia sindical
	Identidad del maestro/a oaxaqueño/a*
*Es abordado en el capítulo III.	

²⁹ Inicialmente pensamos al contrario: construimos una batería muy detallada de conceptos ordenadores con sus dimensiones e indicadores; pero luego advertimos lo poco práctico para cualquier lector de existan varias hojas de ellos.

Capítulo II. La carpintería oculta: la construcción de una alternativa metodológica

2.1.1 Enfoque metodológico

Este capítulo comienza con una serie de discusiones metodológicas fundamentales para justificar el enfoque de la presente investigación: definimos qué entendemos por método y establecemos un conjunto de críticas a la mirada positivista y relativista. Luego desarrollamos unas ideas claves del enfoque crítico en metodología en que nos inscribimos. Posteriormente ahondamos en las áreas de la realidad, los conceptos ordenadores y las técnicas utilizadas en nuestra pesquisa, para finalizar con un resumen del trabajo de campo realizado y con la manera en que analizamos la información.

2.1.2 Método científico en ciencias sociales

Con “método científico en ciencias sociales” hacemos referencia a los procedimientos que abonan a construir o probar conocimiento científico. Generalmente se busca que estos procedimientos garanticen la relación entre la teoría y lo empírico. Esta definición amplia sobre el método, en realidad, esconde un debate que, en la era moderna, se remonta a la lucha de los renacentistas (Galileo, Descartes y otros) contra la escolástica. Por ejemplo, en *Reglas para la dirección del espíritu* (1628) René Descartes sostuvo la necesidad de elaborar un método para acceder a la verdad. Desde ese entonces hasta la fecha existieron varias posturas sobre el método en las ciencias sociales, desde los que buscaron construir pasos y reglas bien claras para elaborar conocimiento válido copiando la lógica de las ciencias naturales hasta los que negaron toda posibilidad de un método científico (De la Garza; Leyva, 2011).

La riqueza de este debate centenario no puede ser reducida a la manera de emplear técnicas de construcción de datos, es irreductible el debate sobre el método a solamente la preferencia por técnicas cuantitativas o cualitativas: “el problema de las técnicas de investigación, y

específicamente de generación de datos, cuantitativos o cualitativos, no es el central, sino un apartado cercano al problema de la observación” (De la Garza, 2011a: 413).

Entonces, aquí entendemos a la metodología de manera más amplia: “los métodos son precisamente eso, caminos, medios” (Adorno, 2001: 94). Es decir, con método científico hacemos referencia al conjunto de procedimientos que permite realizar una investigación científica conectando la teoría y lo empírico. Este camino parte de supuestos epistémicos y ontológicos; hace referencia al enfoque desde el cual se va a tratar esa realidad social; pasa por la estrategia que permite concretizar ese enfoque; narra las herramientas metodológicas y la manera de analizar los datos construidos; y finaliza con la exposición de los resultados de la investigación. Es decir, el método es la columna vertebral de una investigación y la acompaña de inicio a fin, como se ve en el siguiente cuadro:

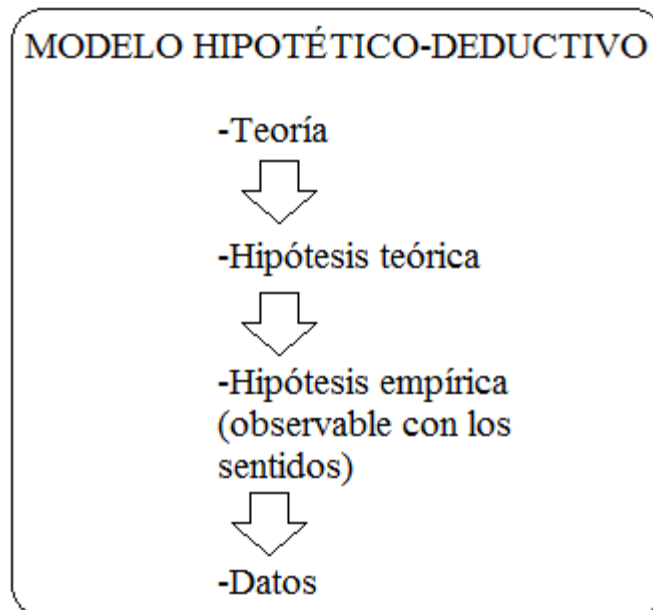
Método (parte de supuestos ontológicos y epistemológicos)	
Modo de investigación	Enfoque o perspectiva (qué es la explicación).
	Concretización del enfoque (camino para lograr la explicación).
	Herramientas metodológicas (técnicas de construcción de datos).
	Análisis de datos.
Modo de exposición	Presentación de los resultados de la investigación.

En nuestra investigación este *cómo*, es decir, la propuesta metodológica, estuvo relacionado a los conceptos teóricos utilizados y al objeto de investigación. Con ello buscamos que hubiera correspondencia entre la teoría, el método y lo empírico. La dimensión metodológica recién pudo ser totalmente delineada a lo largo de la investigación debido a que el método debía corresponder con el objeto de estudio. Es decir, en un inicio no estuvo totalmente precisada, sino que se establecieron ciertas coordenadas desde las cuales buscamos apropiarnos de la temática de estudio.

2.1.3 El debate sobre los métodos

En la historia de las ciencias sociales el método positivista y el modelo hipotético-deductivo fueron, buena parte del tiempo, hegemónicos. Pero desde la década del setenta se encuentran seriamente criticados, aunque ese cuestionamiento, quizá, no se haya traducido en una drástica reducción en su utilización en investigaciones empíricas. Esto significa que, aunque actualmente en la lid de filosofía de la ciencia primen pensadores inscriptos en alguna de las variantes relativistas, en el abordaje empírico de la realidad social se siguen utilizando en buena medida enfoques con fuertes rasgos positivistas (De la Garza, 2016). Debido a la fuerza del positivismo es que su crítica tiene una actualidad meridiana.

Para el positivismo el problema central del método de la ciencia es la *verificación* y la estrategia para llevarla a cabo es el modelo hipotético-deductivo. Este modelo parte de la teoría, de la que deduce hipótesis teóricas, y luego hipótesis empíricas observables a través de los sentidos. Como se puede ver en el siguiente cuadro:



El problema de esta propuesta es que no queda claro el proceso de elaboración de teoría. Tampoco presta suficiente atención a las dificultades de la observación humana, suponiendo que el dato está dado y no es una construcción.

El positivismo tuvo como gran objetivo construir un método válido para todas las ciencias, lo que llevó a un total distanciamiento entre método y objeto. Esto, en las ciencias sociales implicó la importación de los modos de hacer investigación de las ciencias naturales. También consideró plausible la búsqueda de leyes universales; defendió la nula influencia del contexto histórico-cultural y la subjetividad del investigador sobre la ciencia; y consideró a la realidad como estática (De la Garza, 1988).

La fuerza del positivismo en la historia del pensamiento ha sido tal que corrientes antagónicas a él adoptaron algunos de sus postulados. Por ejemplo, Althusser y Balibar -exponentes del estructuralismo marxista francés- plantearon en *Para leer El Capital* (Althusser; Balibar, 1988) que la ciencia era diametralmente opuesta a la ideología, enalteciendo la posibilidad de una ciencia desideologizada.

Las críticas a la forma positivista de hacer ciencia fueron numerosas y de distintos flancos. Dilthey, en el marco de la llamada “disputa por los métodos” del siglo XIX e inicios del XX, les recordó que los motivos internos de la acción no podían ser observados por lo que se requería otro método distinto al de las ciencias naturales (la hermenéutica) (Hughes; Sharock, 1999). Así es que para Dilthey habría dos ciencias y dos métodos, estarían las ciencias de la naturaleza y las del espíritu. Lukács, en *Historia y conciencia de clase* (1970), retomó a Dilthey para cuestionar a Engels (2017), reforzando esta distancia entre las ciencias naturales y las ciencias históricas/sociales/humanas.

En el siglo XX Adorno, criticando a los positivistas, decía:

La disputa entre los positivistas y la escuela de Fráncfort (...) consiste en que nosotros intentamos (con éxito variado, pero pienso que, al menos en teoría, correctamente) proyectar el método de la sociología, no en abstracto, es decir, separado de modo instrumentalista del objeto, sino acomodando el método desde el comienzo a los objetos que la teoría intenta explicar. (Adorno, 2006: 96).

Para el exponente de la escuela de Fráncfort, una de las distinciones entre la teoría crítica y el positivismo estaba, entonces, en la forma de ver la relación método-objeto. Si para los seguidores de Comte el método era absolutamente ajeno al objeto, para Adorno existía una cercanía entre ambos.

Aunque le hicieron observaciones críticas al positivismo varias perspectivas, tales como el neokantismo, el historicismo, la hermenéutica, la fenomenología y la teoría crítica, la disputa por los métodos que se dio entre fines del XIX y mediados del XX se resolvió en favor del positivismo, lo que marginó las concepciones emparentadas con los enfoques acabados de mencionar (De la Garza; Leyva, 2011). Recién en los setenta y ochenta del siglo XX se avizó la caída del positivismo y su reemplazo por el relativismo como corriente predominante.

Sistematizando las críticas que décadas anteriores le habían hecho al positivismo, Enrique de la Garza en los ochenta concluyó que:

El positivismo con su método hipotético deductivo fracasó en querer reducir el proceso de investigación científica a una lógica abstracta, ahistórica, desubjetivada. Fracasó en el momento de la percepción, y no pudo negar que es imposible de purificar de la historia y la cultura, pero fracasó también en el proceso lógico de la verificación puesto que éste nunca puede ser reducido exclusivamente a la lógica. (De la Garza, 1988: 16).

De la Garza también le cuestionó que se presentaba sin ontología, pero tenía una detrás (por ejemplo, la realidad organizada a partir de leyes universales) y de que la distinción entre lo que es y no ciencia no era tan tajante, dado que entre los distintos tipos de pensamiento había un *continuum* (De la Garza, 2016). Es decir, entre la ciencia, el ensayo y el sentido común había ciertos puntos de contacto; existían producciones claramente científicas, textos claramente no científicos y un enorme degrade de grises. El criterio para establecer esos grises era, justamente, el empleo de métodos, pero como había diversos enfoques metodológicos con múltiples fundamentos la clave residía en la argumentación que se usaba para su empleo. Esto permitía ser críticos del positivismo sin llegar a la afirmación de que las investigaciones desde dicho enfoque eran “no científicas”.

Una de las grandes pretensiones del positivismo fue construir una ciencia predictiva, en cambio en perspectivas alternativas, como la de Marx, al ser incorporado el sujeto y su subjetividad, se apostaba a detallar “un espacio de posibilidades para la acción viable de los sujetos” (De la Garza, 2011b: 234). La predicción de la que hablaban los positivistas suponía leyes universales que podían ser develadas, en cambio la búsqueda de espacios de posibilidades para la acción suponía solamente la existencia de tendencias y regularidades condicionadas históricamente.

Como se mencionó, luego de los setenta y ochenta, en el ámbito de la epistemología, quien desplazó del lugar central al positivismo fue el relativismo (el cual tenía numerosas posturas en su interior). El auge de la crítica al positivismo se alimentó de los cuestionamientos que dicha corriente fue teniendo en décadas anteriores. El problema radicó en que el relativismo no solo cuestionó la manera de hacer ciencia de los positivistas sino que extendió esa crítica a toda actividad científica. La observación que hicieron fue que entre pensamiento y realidad exterior mediaba el lenguaje y el poder. La cuestión residió en que esta aguda diatriba al positivismo la extendieron a “toda corriente que considerara que el mundo tiene alguna estructura que pudiera captarse a través del pensamiento” (De la Garza, 2016: 6). Concluyeron, así, que como cualquier afirmación científica estaba mediada por el lenguaje o el poder entonces no habría posibilidad de conocimiento válido. Por lo que dejaron en un callejón sin salida a muchos científicos al no proponer alternativas al modo positivista de hacer investigación empírica. Esta *antiepistemología* generó el surgimiento de un positivismo en estado práctico y de enfoques con endebles supuestos epistemológicos, como la *Grounded Theory* (De la Garza, 2011a).

Cuando hablamos de un enfoque relativista en ciencia hacemos referencia a un cúmulo de perspectivas que, con mayor o menor grado de radicalidad, niegan la existencia de estructuras por fuera de los sujetos (individuales o colectivos), reducen su relevancia al mínimo o manifiestan su incognoscibilidad. Por ejemplo, es posible encuadrar dentro de dicha perspectiva al constructivista radical Glasersfeld; para él las cosas no pueden ser conocidas *en sí* debido a que es imposible conocer algo más allá de la propia experiencia del sujeto. Para Glasersfeld el constructivismo radical logró destruir con estos argumentos las bases de la ciencia (Glasersfeld, 1994). Pero el de dicho pensador no fue el único tipo de

constructivismo, hubo otros como el de Piaget y Vygotsky que aceptaban la existencia de una realidad cognoscible externa al sujeto (Retamozo, 2011: 377).

En las investigaciones empíricas, muchas veces, los enfoques relativistas se presentan de maneras más sutiles. Por ejemplo, en ciertas pesquisas una realidad por fuera de los sujetos es teóricamente sostenida, pero luego no termina jugando ningún papel en la reconstrucción de lo estudiado.

Uno de los principales críticos contemporáneos de los que niegan una realidad externa al sujeto o que manifiestan su incognoscibilidad es Roy Bhaskar, fundador de la corriente llamada *realismo crítico* (Collier, 1994). Él ensalzó la importancia del debate ontológico para la reflexión científica: “La ontología ha sido vindicada no como proveedora de verdades necesarias sobre un misterioso reino físico subyacente, sino como proveedora de un conjunto de verdades condicionales sobre el mundo ordinario investigado por la ciencia” (Bhaskar, 2008: 42). Complementando esta idea, el británico, en otro texto, agregó:

Desde este punto de vista, aunque las estructuras sociales son dependientes de la consciencia que tengan los sujetos que las reproducen y transforman, no son reductibles a su consciencia. Las prácticas sociales son concepto-dependientes. Pero, contrariamente a la tradición hermenéutica en las ciencias sociales, no se agota en sus aspectos conceptuales. Siempre tienen una dimensión material. (Bhaskar, 2003).

En suma, la hegemonía en el debate epistemológico actual es de los relativistas, quienes desplazaron de su puesto a los positivistas, pero, como niegan (o, más bien, reducen drásticamente) la posibilidad del pensamiento científico, dejaron con poco sustento a muchos científicos que terminaron adoptando los manuales de ciencia positivista consciente o inconscientemente.

Frente al positivismo y relativismo surgieron alternativas, las que no estuvieron exentas de debates. Por ejemplo, un debate clave es la relación que se establece entre el método y el objeto. Para superar al positivismo que propuso un método válido para todos los objetos, algunos sostuvieron que “el método no existe por afuera del contenido; es la manera cómo el mismo contenido va revelándose y asumiendo una forma racional a través de la

investigación” (Rochabrún, 2009: 11). Nos parece que esto es equívoco en dos aspectos. Si se dice que el método es solo un momento del objeto que se devela así mismo se elimina al sujeto cognoscente, lo que ha sido una de las grandes críticas que históricamente se le hizo al positivismo y a su pretensión de ciencia sin sujeto. A su vez, se desprende de la misma afirmación del pensador que habría tantos métodos como objetos, lo que cerraría la posibilidad de tener un debate metodológico al no poder distanciar ambos. Esto lleva al mismo callejón sin salida del relativismo al dejar nuevamente huérfana a la investigación empírica producto de creer inválido el debate metodológico.

Por el contrario, pensamos que se debe buscar una correspondencia entre el método y el objeto, lo que supone una construcción activa del sujeto que investiga: “Lo esencial es que no se puede establecer el método de modo absoluto frente al objeto, sino que el método en la sociología debe estar en una relación viva con su objeto, es decir, debe desarrollarse, en la medida de lo posible, a partir del objeto” (Adorno, 2006: 99).

Incluso nos parece que es posible rastrear la parte activa del sujeto en la construcción del método en los concisos textos metodológicos de Marx. Para él la captación de lo esencial es un proceso que necesariamente está mediado por la subjetividad de quien lo lleva a cabo, en sus palabras: “el todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo” (Marx, 1982: 52).

Entonces, partiendo de la noción de correspondencia entre método y objeto a continuación pasaremos a detallar la alternativa en metodología de nuestra pesquisa.

2.2 Esbozo de una alternativa metodológica

2.2.1 Totalidad y explicación

Para una metodología crítica la noción de totalidad (a nivel ontológico, epistemológico y metodológico) es central -Lukács (1970), Kosík (1967), Adorno (2013), Zemelman (2009)-, por consiguiente empezaremos por la misma. Emplearemos diversos autores para dar cuenta de la alternativa metodológica empleada en nuestra investigación, aunque todos tienen

miradas no tan distantes el grado de sistematicidad con que presentaremos la argumentación no incluirá los elementos que los separan. Es decir, la siguiente exposición es más sistemática que la relación entre las propias obras que citamos. Partiendo de una noción de verdad como proceso, iremos realizando afirmaciones que servirán de nuevo punto de partida. En otras palabras, consumaremos aseveraciones que serán verdad solamente como momento del conjunto.

El autor que en el siglo XX puso a la totalidad como una categoría metodológica central para el marxismo fue Lukács en *Historia y Conciencia de clase* (1970). En ese temprano escrito de la década de 1920 sostuvo de manera taxativa: “No es la preponderancia de los motivos económicos en la explicación de la historia lo que distingue de manera decisiva al marxismo de la ciencia burguesa; es el punto de vida de la totalidad” (Lukács, 1970: 59)³⁰.

Indistintamente de la valorización exacta que hagamos de una afirmación tan contundente, buena parte del marxismo occidental discutió desde o contra dicha idea (Jay, 1984). Lukács afirmó que era el empleo de esa categoría lo que distinguía a la ciencia de la *pseudociencia*, y asoció dicha noción a la posibilidad de una mirada revolucionaria. Él afirmaba que si el marxismo quería trastocar el conjunto del régimen en que se vivía se debía ver al mismo como un todo articulado.

Entonces, Lukács entendió a la totalidad como el devenir histórico articulado dialécticamente, en donde los hechos de la vida social son momentos del mismo y no elementos aislados; así “totalidad concreta es, pues, la categoría auténtica de la realidad” (Lukács, 1970: 44).

En una línea muy similar, Karel Kosík, en *Dialéctica de lo concreto*, concibió a la totalidad como “la realidad como un todo estructurado y dialéctico” (Kosík, 1967: 56). Y lo distinguió de la noción empleada por Popper:

La totalidad no significa *todos los hechos*. (...) la dialéctica de la totalidad concreta no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los hechos de la realidad sin excepción y

³⁰ En el prefacio a dicha obra realizado en 1967 matizó un poco esta afirmación, sosteniendo que no habría por qué oponer teoría a método para ensalzar la importancia de la totalidad en el marxismo (importancia que siguió defendiendo) (Lukács, 1970).

ofrecer un cuadro ‘total’ de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad y de su conocimiento como realidad. (Kosík, 1967: 56).

Entonces, para Kosík y Lukács explicación es dar cuenta del nexo interno y la estructura de la totalidad. A su vez, afirmaron que la totalidad no se presentaba tal cual es, por lo que se debía “dar un rodeo” para llegar a ella y superar, así el mundo de la *pseudoconcreción* (Kosík, 1967). En palabras de Lukács: “Esta totalidad concreta no es en modo alguno dada inmediatamente al pensamiento” (1970: 43). Y en las de Kosík “la esencia a diferencia de los fenómenos no se manifiesta directamente” (1967: 11).

Dentro del marxismo el principal texto que buscó presentar los nexos internos de la totalidad social fue *El Capital* (Marx, 2006). Ese libro pretendió explicar, en lo esencial, el desenvolvimiento del capitalismo. Un autor que debatió en un nivel de análisis similar fue David Harvey, para quien para comprender la totalidad en ese nivel de abstracción se debía sumar la acumulación por desposesión (2004).

Pero la producción científica no solamente se aboca a reflexionar sobre el conjunto de la totalidad social, sino que también estudia sus “momentos” (Lukács, 1970: 207) o “*cualquier hecho* (clases de hechos, conjunto de hechos)” que sea parte del todo estructurado dialécticamente (Kosík, 1967: 56).

Distinguir entre el estudio del conjunto de la totalidad del abordaje de un momento o hecho dentro de ella nos exige hacer una primera precisión. Explicación, ahora, es comprender un hecho específico desde su vinculación con la totalidad social: “La verdad no consiste en definir un concepto cualquiera en su aislamiento y en ese aislamiento tratarlo como si fuera un mero sector, sino verlo en su relación con la totalidad en la que está” (Adorno, 2013: 68). La cuestión reside en cómo estudiar ese vínculo.

Empecemos por una cita de Marx, revalorizada por E. P. Thompson en *La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?* (1984): “[La totalidad] Es una iluminación general en la que se mezclan los restantes colores y que modifica sus tonalidades específicas. Es un éter especial que define la gravedad específica de todo lo que existe en él” (Marx, 2000). Esta frase lo que hace es reflexionar sobre la vinculación entre la totalidad (iluminación general) y las particularidades del momento (tonalidades específicas). Aunque

la frase tiene diversos niveles de análisis, para lo que nos compete destacamos lo siguiente: el momento tiene particularidades propias pero dependiendo de la totalidad en que se inserte adquirirá diversas formas; así dos fenómenos en apariencia iguales (supongamos dos huelgas) adquieren significados distintos dependiendo en la totalidad en que inscriban.

Veamos dos ejemplos de este empleo de la totalidad social a nivel metodológico:

Un negro es un negro. Sólo en determinadas condiciones se convierte en esclavo. Una máquina de hilar algodón es una máquina para hilar algodón. Sólo en determinadas condiciones se convierte en *capital*. Arrancada a estas condiciones, no tiene nada de capital, del mismo modo que el oro no es de por sí *dinero*, ni el azúcar el precio del azúcar. (Marx, 2000).

Aquí el pensador está empleando metodológicamente la categoría totalidad (la que en su esquema teórico son las relaciones sociales de producción) y los momentos son ciertos elementos relevantes de ciertas relaciones de producción. Así, ser esclavo no es un atributo intrínseco del negro, sino que las personas con dicha pigmentación, en cierta totalidad, pasan a ser esclavos.

Veamos un empleo metodológico de la categoría de totalidad en *La formación de la clase obrera en Inglaterra*:

Había empezado el proceso de radicalización que iba a convertir a Birmingham en una metrópolis cartista.

El contenido de esta renovada agitación era tal, que el voto, en sí mismo, implicaba ‘mucho más’ y por ello tenía que ser denegado. El Birmingham de 1833 no era el de 1831: ahora era el domicilio de una *Equitable Labour Exchange*, era el cuartel general de la *Builders’ Union* socialista, albergaba la oficina editorial del *Pioneer*. (Thompson, 2012: 879).

Aquí lo que sucede es que el voto, un hecho específico, pasa a tener un contenido más radical (“implicaba ‘mucho más’”) producto del contexto político radicalizado. A nivel metodológico es el mismo proceso que el empleado por Marx en la cita anterior, pero se modifican las totalidades y los momentos. El proceso de vinculación recién descrito tiene

la particularidad que más que vincular atributos específicos del hecho a estudiar, lo que hace es reflexionar sobre el conjunto de la experiencia o fenómeno desde la luz de la totalidad social.

La manera de construir la relación momento/totalidad es partiendo de la cosa, del fenómeno, del hecho, lograr *reconstruir* ese elemento y así ir elevándose hasta vincularse con la totalidad. En *Introducción a la dialéctica* Adorno dijo: “no hipostasiemos esta totalidad, este todo³¹ en donde estamos, que no nos acerquemos a él despóticamente desde afuera, sino que tratemos de realizar ese tránsito siempre desde la cosa” (Adorno, 2013: 71). Partir del fenómeno social, del sudoroso vínculo de 30 minutos entre un panzón canadiense y un niño acapulqueño en un cuarto caluroso de la costa mexicana (Almazán, 2016) y llegar a reconstruir el auge del turismo sexual en la globalización, la división internacional del trabajo, el racismo, la mentalidad imperialista y la brutalidad capitalista.

Este proceso metodológico es muy distinto de afirmar que por inscribirse el momento en la totalidad entonces el momento se explica linealmente y sin mediaciones por la totalidad:

Existe la posibilidad de que ustedes respondan del siguiente modo, perorando con toda soltura, para explicar algún fenómeno social, de una manera totalmente arbitraria y, digamos, desde afuera: ‘Y bueno, eso viene de la estructura de la sociedad capitalista’ o ‘eso viene del estado de las fuerzas productivas o de alguna cosa por el estilo’, sin que la necesidad de este tránsito a la totalidad estuviera contenida efectivamente en la constitución del fenómeno a ser estudiado. (Adorno, 2013: 70).

Más bien, es necesario partir del objeto, de lo concreto, y no desde la totalidad social. Vale decir, se debe partir del concreto real e ir a lo abstracto. En este sentido, Marx dice que lo concreto es concreto porque es una síntesis de múltiples determinaciones, y lo abstracto es el conjunto de menos determinaciones (Marx, 1982). Entonces este vínculo del momento a la totalidad se debe realizar desde esos atributos (determinaciones) que están presentes constitutivamente en el hecho que solamente pueden ser conocidas en el contacto con el mismo, y que provienen de la totalidad social.

³¹ Aquí todo es totalidad, no todo el conjunto de hechos como lo entendería Popper.

Por ejemplo, si en el estudio de la organización obrera en cierta fábrica encontramos el atributo A (el que debe ser evidenciado empíricamente), y luego advertimos que el atributo A es parte definitoria del sindicalismo de ese momento histórico determinado podemos construir metodológicamente ese vínculo.

Este proceso es radicalmente distinto a uno deductivo. No se trata de que si el sindicalismo en cierto momento histórico tiene la propiedad A, entonces en una fábrica específica en ese momento histórico el sindicalismo tendrá la propiedad A (o de que existe tal probabilidad de que tenga la propiedad A). Se trata de vincular diversos niveles de la realidad:

Aquellos de ustedes que se dediquen a las ciencias de la sociedad podrán figurárselo de manera muy drástica, si por ejemplo tienen que entender ciertos sectores sociales, digamos en la sociología de la empresa, algún tipo de relaciones que sean dominantes dentro de alguna fábrica o dentro de alguna rama determinada de la industria, entonces se toparán ustedes con todo tipo posible de determinaciones, que encontrarán aquí y allá, pero que en realidad no tienen su causa en ese lugar particular, en esa fábrica particular, en la rama particular de la industria que ustedes están estudiando, sino que se remontan a cuestiones mucho más lejanas, digamos, a la posición de la minería o las condiciones del trabajo minero en el proceso completo de producción hoy en día, y en última instancia, a la estructura social completa en la que hoy se halla la industria de la materia prima. Solo cuando llevan ustedes a cabo esta reflexión sobre el todo pueden entender correctamente lo individual. (Adorno, 2013: 69).

Una distinción entre las determinaciones del momento y de la totalidad social es que el atributo A puede hacerse presente en el momento pero lo hará de una forma específica, no es un calco y copia de un nivel a otro, sino que adquiere en el caso específico sutilezas y matices inexistentes en el conjunto social. Otra diferencia manifiesta es que en el momento puede haber atributos centrales no presentes de forma esencial en la totalidad social. Por ejemplo, el concepto de clase social manejado en *El Capital* difiere del utilizado en el *Dieciocho Brumario* porque en éste último aparecen nuevos condicionantes más cercanos a lo empírico (organizaciones y subjetividad política; diversas conciencias para una misma posición estructural; etc.). Estos nuevos elementos, aunque potencialmente estaban contenidos en la noción de clase de *El Capital*, no son deducidos de dicho concepto más abstracto. En ambos

libros está presente la clase social, pero se manifiesta de forma distinta, producto de que son diversos niveles de abstracción.

La distancia acabada de enunciar entre ambos niveles de la realidad permite advertir que el momento es específico, particular, irrepetible, lo que invita a estar abierto - metodológicamente- a lo desconocido, a lo nuevo. Además, abre la puerta para superar el determinismo. Esta forma de pensar Marx la empleó en sus análisis concretos:

De diversas partes se nos ha reprochado el que no hayamos expuesto las *relaciones económicas* que forman la base material de la lucha de clases y de las luchas nacionales de nuestros días. Sólo hemos examinado intencionadamente estas relaciones allí donde se imponían directamente en las colisiones políticas. (Marx, 2000).

En el argumento presentado por Carlos Marx se advierte cómo en su objeto de investigación (las colisiones políticas de sus días) solo dio cuenta de las relaciones económicas cuando éstas se hacían presentes y no en todo momento (lo que le fue reprochado).

Entonces, ahora, explicación del momento es reconstrucción articulada de las determinaciones de la totalidad que se hacen presentes, más los atributos pertinentes no existentes en la totalidad y las múltiples formas en que se expresan ambos. Esto último permite distinguir momento de totalidad, el momento no es la totalidad en chiquitita, es otro nivel de realidad. Como dijimos, pueden intervenir atributos que en la totalidad no son esenciales, e, incluso, determinaciones centrales en la totalidad no hacerse presente en el momento.

Reduccionismo, aquí, sería que en la reconstrucción de la totalidad solamente se preste atención a una de sus dimensiones. Por ejemplo, si se circunscribiera la obra de Jorge Luis Borges solamente a la de un escritor conservador que defendió la última dictadura militar argentina.

La famosa frase de Marx lo concreto como síntesis de múltiples determinaciones, tiene como palabra clave “determinación” [Bestimmungen]. Esta puede ser pensada como atributo, propiedad, o elemento constitutivo (esencial) del objeto. Todas indican un alto nivel de generalidad, que creemos puede ser precisado, para el estudio de totalidades concretas

empíricas (sobre todo en el empleo de la técnica estudios de caso), desde la metodología configuracionista de Enrique de la Garza. Para el profesor latinoamericano en un proceso investigativo que apuesta a la reconstrucción se debe poner atención a la articulación que en el caso específico se da entre estructuras, subjetividades y acciones. Hablamos de recurso metodológico y no teórico porque es un consejo sobre cómo realizar el camino investigativo. En palabras del autor: “En este juego de reconstrucción, el juego entre estructuras, subjetividades y acciones es guía fundamental para descubrir sus formas concretas, de tal forma que este planteamiento más que teórico es metodológico” (De la Garza, 2011a: 413). Entonces, esta precisión permite reemplazar “determinación” por Estructura, Subjetividad y Acción. Con esta alimentación del sujeto a nivel metodológico enfatizamos la dimensión histórica de la historia dejando en *offside* al estructuralismo ocultador de la intervención de los hombres y mujeres.

Finalmente. Explicación del momento, hecho, o totalidad concreta, es reconstrucción articulada de las estructuras, subjetividades y acciones esenciales. Precizando las determinaciones de la totalidad que se hacen presentes, más los atributos pertinentes no existentes de manera esencial en la totalidad y las múltiples formas en que se expresan ambas. A la vez implica el lugar del momento, en tanto fenómeno social reconstruido, en la totalidad.

La totalidad se hace presente en forma de determinaciones pertinentes. Pero, ¿qué es lo que hace que un atributo sea pertinente? Pensamos que la pertinencia está dada por el propio concreto real, por el enfoque teórico del investigador que tiene cierto problema a resolver y que se hace ciertas preguntas sobre el momento y la totalidad, pero, a la vez, la pertinencia tiene una dimensión metodológica.

Dijo Adorno que una de las claves en la reconstrucción es el camino que va del momento a la totalidad. Ese sendero va de lo concreto a lo abstracto y debe comenzar desde lo más cercano al caso hasta lo más alejado (en cuanto grado de concretización), y en ese proceso se van agregando mediaciones³². Por ejemplo, la vida docente de los maestros está más cercana a la estructura educativa oaxaqueña que al mercado mundial. Lo que no quiere decir que no

³² Entendemos a la mediación como una palanca metodológica que permite superar inmediatez. Son aquellas expresiones fenoménicas que permiten el vínculo entre dos momentos o hechos de la totalidad (Lukács, 1970: 186).

se pueda avizorar el lugar de México en el mundo en las cuatro horas que realiza un profesor mazateco para ir a dar clases en la región Cañada³³. Pero la relación entre esa caminata por la sierra y el lugar de México en el mundo tiene más mediaciones que la que tiene con la estructura educativa oaxaqueña. Porque entre la vida de los docentes y la educación oaxaqueña existe una relación más fuerte (menos mediada y más concreta) es pertinente enfatizar en ella más que en el lugar que ocupa México en el mundo capitalista. En otras palabras, “la economía capitalista mundial” llega más mediada a la vida de los docentes oaxaqueños, por ejemplo a través de la estructura productiva oaxaqueña y de su estructura educativa.

Entonces la selección de las determinaciones, a nivel metodológico, es según la “cercanía” de ellas con el momento. Aun así, no existe ningún tipo de receta, el proceso es una construcción en donde la teoría, la intuición del investigador³⁴ y el conocimiento existente sobre la temática juegan un gran papel.

Si en el paso del momento a la totalidad hacemos un quiebre muy fuerte no justificado se realiza una *ruptura del camino metodológico*. Si en nuestra investigación decimos directamente y sin ningún tipo de mediación “los maestros de Oaxaca se rebelan por el lugar que tiene México en la acumulación de capital a nivel mundial” y nos preocupamos por establecer dicha relación directamente lo que hacemos es caer en un vulgar economicismo producto, entre otras cosas, del quiebre del pasaje del momento a la totalidad.

En suma, podríamos graficar los aspectos a detallar en la reconstrucción del momento o totalidad concreta de la siguiente manera:

³³ “En todo momento discernido de manera dialécticamente correcta, la totalidad entera está contenida” (Lukács, 1970: 193).

³⁴ “Es posible que un hecho revele más y otro menos, o que el mismo hecho diga más o menos de acuerdo con el método y la actitud subjetiva del científico, es decir, según la capacidad del hombre de ciencia para interrogar a los hechos, y descubrir su contenido y significado objetivo” (Kosík, 1967: 28).

Totalidad concreta	Determinaciones de la totalidad presentes más mediadamente
	Determinaciones de la totalidad presentes menos mediadamente
	Atributos específicos
	Acciones
	Subjetividades
	Lugar del fenómeno en la totalidad social

Concluimos este apartado manifestando que nuestra propuesta metodológica supone una determinada noción sobre lo que existe, negar este aspecto sería caer, en palabras de Kosík, en *degeneraciones metodológicas*: “La cuestión de cómo puede ser conocido lo real, va precedida de otra fundamental: qué es la realidad” (Kosík, 1967: 54)³⁵. Por ejemplo, aquí la realidad no es una sumatoria de hechos, sino que es una totalidad concreta. Por otro lado, la incorporación de la subjetividad como dimensión metodológica supone su existencia ontológica, ésta deja de ser un reflejo del ser social, como sostuvo Lenin en *Materialismo y empiriocriticismo* (Lenin, 1967), para convertirse en parte constitutiva de él.

2.2.2 Uso metodológico de la totalidad en nuestra investigación

Lo previamente desarrollado no fue un mero ejercicio escolástico, buscó sentar las bases para elaborar un método que corresponda con nuestro objeto. Empecemos, pues, por el uso que le daremos a la categoría de totalidad.

La *totalidad concreta* en nuestra investigación es el despliegue de las acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales de los maestros oaxaqueños aglutinados en la S-22 del SNTE contra la Reforma Educativa durante el mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018), junto con las determinaciones esenciales que son parte de la totalidad y se hacen presentes, más los atributos pertinentes no presentes enfáticamente en la totalidad y las múltiples formas en que se expresan ambas. A la vez implica el lugar de dicho fenómeno en la totalidad social.

³⁵ Pero a su vez, en los estudios sobre la sociedad, dicha pregunta se transmuta a: “¿Cómo es *creada* la realidad social?” (Kosík, 1967: 65).

Las *acciones pertinentes* son las de la S-22 contra la Reforma Educativa, y las que fueron relevantes aunque no fueron directamente contra la reforma (por ejemplo su intervención en las luchas de las comunidades de Oaxaca).

Las *formas organizativas pertinentes* son las que dieron vida a la S-22, tanto las formales como las informales; empleamos el concepto de estructura social del sindicato para abordarlas. Este aspecto es el principal *atributo pertinente* no presente enfáticamente en la totalidad.

En cuanto a las *subjetividades pertinentes*, fueron las relativas al sindicato y -en menor medida- a su profesión, y a la Reforma Educativa. Par dar cuenta de ellas empleamos las categorías de subjetividad sindical, identidad magisterial oaxaqueña y sindical, y voluntad colectiva.

Las *determinaciones esenciales de la totalidad presentes en el momento* fueron: (a) *condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña*, (b) *predominancia de formas de organización comunitarias*, (c) *fuerte movilización social en Oaxaca*, (d) *régimen de relaciones laborales en México*, y (e) *sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia*. En el camino del momento a la totalidad, estas determinaciones se encuentran relativamente poco mediadas. Es decir, el vínculo entre las acciones, formas organizativas y subjetividades de los maestros y ellas es estrecho. Pero, “detrás de ellas”, se puede continuar el vínculo con la totalidad con elementos más mediados. Así, la determinación presente con mayor cantidad de mediaciones que destacamos fue *el lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México*; y para dar cuenta cabalmente de esta determinación detallamos la manera en que México se ha insertado en el capitalismo contemporáneo. El conjunto de estas determinaciones fue abordado en el capítulo III.

Por último, el lugar en la totalidad social que tuvo el sindicalismo desplegado por la S-22 contra la Reforma Educativa. Esta cuestión nos llevó a la reflexión sobre el conjunto del conflicto y cómo la seccional logró sobrevivir al él, y a la conceptualización de la experiencia sindical que desplegó.

En la siguiente gráfica se puede apreciar los elementos de la totalidad concreta de nuestra investigación:

Totalidad concreta (en nuestra investigación)	Determinaciones de la totalidad presentes más mediadamente (el lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México).
	Determinaciones de la totalidad presentes menos mediadamente: (a) condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña, (b) predominancia de formas de organización comunitarias, (c) fuerte movilización social en Oaxaca, (d) régimen de relaciones laborales en México, y (e) sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia.
	Atributos específicos (el ambivalente lugar del supervisor en la estructura sindical de la S-22, y el vínculo entre los maestros y las comunidades, entre otros).
	Acciones (contra la Reforma Educativa y otras).
	Subjetividades (subjetividad sindical, identidad magisterial y sindical, y voluntad colectiva).
	Lugar del fenómeno en la totalidad social (reflexión sobre el sindicalismo de movimiento social de la S-22 contra la Reforma Educativa).

Lo recién establecido fue una conclusión alcanzada a lo largo del proceso investigativo. Inicialmente, antes del contacto con el caso, teníamos una serie de ideas, pero se fueron modificando sustancialmente con el trabajo de campo, el análisis de la información y la escritura de los capítulos. Para establecer el conjunto de los elementos señalados fue requerido no solo una mirada metodológica, sino también un enfoque teórico que fijó parámetros para la reflexión sobre el caso.

2.2.3 Áreas de la realidad y conceptos ordenadores

Llegaríamos a un callejón sin salida si nuestros procedimientos metódicos estuvieran desvinculados de la teoría, como dice el exponente de la escuela de Fráncfort: “es una ingenuidad creer que se podría realmente, partiendo puramente del fenómeno singular, llegar a ese todo, sea lo que sea, si no tenemos ya antes un concepto de ese todo” (Adorno, 2013: 71). El papel de la teoría no es uno menor, el proceso reconstructivo siempre parte de un enfoque teórico, si no se lo enfatiza se puede caer fácilmente en el empirismo que no problematiza el dato y que cree que está dado, sin mediaciones, en la realidad como por ejemplo hace la *teoría fundada en los datos* (De la Garza, 2011a). Por ello, en el presente

apartado hablaremos sobre las *áreas de la realidad* y los *conceptos ordenadores* (Zemelman, 2009). Primero en términos generales y luego relativos en nuestro caso de estudio.

Con *áreas de la realidad* hacemos referencia a recortes del universo social a estudiar con el objeto de precisar su reconstrucción. La selección de las áreas proviene del problema a resolver, de las exigencias del caso, de las determinaciones esenciales de la totalidad presentes en la totalidad concreta y del enfoque teórico en el que nos encontramos. El criterio para seleccionar áreas es, entonces, la riqueza de las relaciones a estudiar presentes en ella. Es decir, si lo que buscamos se haya en ese espacio social con particular fuerza³⁶ (Zemelman, 2009).

A su vez, dentro de cada área se deben definir los conceptos ordenadores con los cuales queremos tratar el universo empírico allí presente. Con la noción de concepto ordenador nos distanciamos del uso verificacionista de la teoría para ir a uno reconstructivo (Zemelman, 2009; 2011). Concepto ordenador favorece el vínculo entre la teoría y lo empírico. Cumple un puesto análogo a la que tiene la hipótesis en el modelo hipotético-deductivo. Análogo no es igual, dado que ellos “cumplen la función de organizar campos de observación sin reducirlos a un orden explicativo preestablecido. Los conceptos ordenadores representan la capacidad para abrirse hacia lo objetivo que se expresa en las inclusividades determinables, según la articulación” (Zemelman, 2009: 171). Los conceptos ordenadores son una pieza clave para reconstruir la totalidad concreta y sus diversos momentos.

Zemelman separa entre *conceptos ordenadores base*, de los conceptos ordenadores propiamente dichos. Los primeros incluyen a los segundos, por lo que los segundos funcionan como mediación entre los primeros y el dato. Los conceptos ordenadores más cercanos a la empiria “permiten la mediación entre la definición más abstracta (e inclusiva) y la organización de los observables para su captación” (Zemelman, 2011: 56).

Pero es probable que varios conceptos ordenadores sigan teniendo una relación mediada con el universo empírico al que buscan hacer referencia, por ello se requiere desglosarlo en

³⁶ Zemelman distinguió área de la realidad, que lo circunscribe a las áreas disciplinares, de puntos de articulación. Preferimos mencionar como áreas de realidad a ambas formas de recortar la realidad.

dimensiones e indicadores, con el objeto de trabajar con el material empírico con mayor precisión.

Entendemos al indicador como lo “‘observable’, aquello que permite tomar registro del fenómeno a investigar” (De Sena, 2012: 173). Para la construcción de indicadores no pueden existir recetas ni un proceso deductivo que parta del concepto, incluso esto es así para la visión hipotética-deductiva. Se puede argumentar si un indicador indica lo que se pretende indicar, pero no se puede concluir deductivamente que sí o sí a cierto concepto le corresponda(n) cierto(s) indicador(es). El pasaje del concepto al indicador es un proceso de concretización, entonces -por definición- tiene más determinaciones. La argumentación consiste pues en que el indicador refiera a la determinación contenida en el concepto:

Los indicadores a su vez son conceptos de un grado de abstracción menor al de las categorías básicas en la reconstrucción (más ‘cercaños’ a lo fenoménico): síntesis de más determinaciones que el concepto que pretenden captar. Por tanto la relación concepto-indicador no puede ser en el marxismo de tipo deductivo (su deducción a partir del concepto), sino también el resultado de una reconstrucción del indicador. (De la Garza, Sin fecha: 163).

En el próximo apartado detallamos las áreas de realidad, los conceptos ordenadores, las dimensiones y los indicadores que empleamos en nuestra pesquisa, gracias a ellos delimitamos el universo empírico correspondiente a nuestra problemática de investigación.

2.2.4.1 Áreas de la realidad y conceptos ordenadores en nuestra investigación

A continuación, detallamos las áreas de la realidad, los conceptos ordenadores, sus dimensiones e indicadores. Establecimos dos áreas de realidad:

Área de la realidad
(A) El mundo interno de la S-22
(B) El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018)

Para tratar los universos empíricos al interior de estas dos áreas definimos una serie de conceptos ordenadores, emanados del capítulo teórico, que se pueden ver a continuación:

Concepto ordenador base: sindicalismo de movimiento social	
Conceptos ordenadores fundamentales, divididos por área de realidad.	
(A) El conflicto por la reforma educativa (2012-2018)	(B) El mundo interno de la S-22
Subperiodo	Estructura social del sindicato
Estructura de oportunidad política	Subjetividad sindical
Voluntad colectiva	Identidad sindical
	Democracia sindical
	Identidad del maestro/a oaxaqueño/a*
*Es abordado en el capítulo III.	

2.2.4.2 El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018)

Uno de los primeros puntos fue precisar la esfera de la realidad denominada (1) *El conflicto por la Reforma Educativa (2012-2018)*; esto es, realizar una reconstrucción histórica del enfrentamiento sucedido entre el *régimen* y la S-22 durante los años 2012 y 2018. A continuación, detallamos los criterios empleados para conseguir ese objetivo.

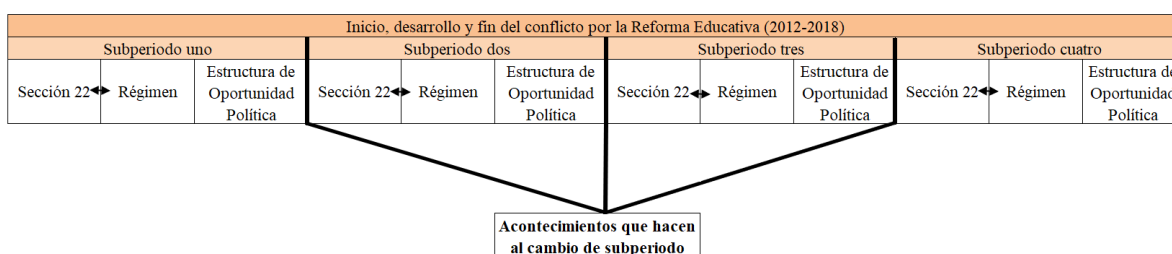
2.2.4.3 Criterios para reconstruir el conflicto

En este apartado expondremos los criterios que empleamos para la reconstrucción de la disputa por la Reforma Educativa. Focalizamos en la confrontación que se dio entre los que buscaron aprobarla e implementarla (gobierno estatal y federal, el Pacto por México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-, Mexicanos Primero, Suprema Corte de Justicia de la Nación -SCJN-, medios masivos de comunicación, OCDE) y la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Definimos a la lucha contra la Reforma Educativa como una *magisterial-popular*, esto es, una protagonizada principalmente por organizaciones de maestros, pero con una participación no despreciable de organizaciones sociales, políticas, culturales, educativas, de familiares de estudiantes, etc. Fue una lucha de carácter nacional con numerosos episodios en la mayoría de los Estados del país. De esa lucha general la organización más beligerante fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y dentro de ella la Sección 22. Al mismo tiempo, el gobierno federal consideró que la seccional oaxaqueña era el eslabón fundamental de la resistencia contra la reforma por lo que la atacaron con especial esmero. Su argumento era que la caída de la S-22 llevaría a la caída de todo lo demás. Por esto el enfrentamiento principal por la Reforma Educativa se dio entre la seccional del SNTE de Oaxaca y el régimen; de ahí que la presente reconstrucción y periodización del conflicto esté centrado en Oaxaca y solo de manera ocasional se mencione lo sucedido en otros agrupamientos de la CNTE o de otro tipo de organizaciones.

Preferimos hablar de *régimen*, y no solo circunscribirlo al gobierno federal (el principal sujeto impulsor de la Reforma) porque fueron muchos los actores que, articuladamente entre sí (como se verá en la reconstrucción), operaron para implementarla. El grado de articulación evidenció que en la ejecución de esta reforma hubo claros acuerdos entre actores aparentemente independientes: El INEE, Mexicanos Primero, la SCJN, y los medios masivos de comunicación actuaron de manera coordinada junto al gobierno federal a lo largo del sexenio (con ligeras excepciones y desacuerdos secundarios).

Para la reconstrucción del conflicto se tomó en consideración, por un lado, hechos, declaraciones y/o acciones cuyo objetivo fue la aprobación/implementación de la reforma o la disminución de la capacidad organizativa de la S-22. Y, por el otro lado, hechos, declaraciones y/o acciones protagonizados por la S-22 cuyo objetivo fue buscar impedir la aprobación/implementación de la reforma, debilitar a su contrincante o acumular fuerza para continuar la disputa (por ejemplo, los procesos organizativos de la S-22). La información provino, principalmente, de las fuentes secundarias (producciones de la S-22, periódicos, producciones de instituciones gubernamentales, etc.)³⁷. Por supuesto, no se seleccionaron todos los hechos, sino los relevantes teniendo en consideración el *impacto* que tuvieron en el desarrollo del conflicto. Gracias a estos criterios se establecieron *subperiodos* del enfrentamiento. Por subperiodos entendemos a los distintos recortes temporales caracterizados por una específica correlación de fuerzas entre los principales bandos contendientes por la implementación de la Reforma Educativa (es decir, la dialéctica entre la S-22 y el régimen más la estructura de oportunidad política), que inician y finalizan por un *acontecimiento*. Acontecimientos son los hechos que por su alto impacto modificaron el desenvolvimiento que venía teniendo la contienda, marcando, así, el inicio/fin de un subperiodo (Gramsci, 1980). Además, se tomó en consideración las estructuras de oportunidades políticas que influenciaron el derrotero del enfrentamiento, tales como el inicio/fin de un gobierno, o un proceso electoral. Esto se puede ver en el siguiente cuadro:



Los criterios de elaboración de la reconstrucción de los subperiodos fueron los siguientes:

³⁷ Para establecer qué hechos sucedieron y cuáles no se procedió a la triangulación de fuentes. Por ejemplo, si la S-22 anunciaba una huelga o movilización en sus producciones, luego revisábamos la prensa de esas fechas para saber si había registro de esa o no. Si no aparecía en ninguna otra fuente entonces no la incorporábamos a la cronología.

- Los sujetos (colectivos y/o individuales) enfrentados (S-22 -y los otros sujetos que confrontaron contra la RE-, gobierno federal, gobierno estatal, *Mexicanos primero*, INEE, etc.), y sus proyectos político-sociales, estrategias, tácticas, y objetivos.
- Las acciones, declaraciones y/o hechos realizadas por los distintos sujetos (plantones, movilizaciones, toma de casetas, edificios públicos, realización de exámenes, aprobación de leyes, represión con fuerzas legales o ilegales, etc.).
- El impacto en el conflicto de dichas acciones, declaraciones y/o hechos.
- El/los objetivo/s de dichas acciones, declaraciones y/o hechos (evitar exámenes, liberar detenidos, obtener la bilateralidad del IEEPO, etc.).
- Los sujetos protagonistas de las distintas acciones (es decir, quiénes protagonizaron qué acciones: el gobierno federal, el INEE, Mexicanos Primero, la CNTE, la S-22, etc.).
- Un estimativo de la cantidad de individuos involucrados en las acciones (tanto en las de masas, como en las represivas). Más que una exactitud absolutamente certera, lo importante fue ver cuáles fueron los momentos de mayor participación y cuáles no.
- La distribución espacial del conflicto (en qué parte del país en general y en Oaxaca en particular se produjeron las movilizaciones y enfrentamientos).
- Los recursos organizativos de la S-22. Por ejemplo, la manera en que la S-22 tomó decisiones y efectuó las decisiones tomadas.
- El contexto político de ese enfrentamiento. Para ello nos detuvimos tanto en las Estructuras de Oportunidades Políticas a nivel nacional y estatal. Pero las oportunidades políticas fueron cambiantes, por lo que fuimos viendo la transmutación del escenario.
- La metamorfosis de la subjetividad del magisterio oaxaqueño. Las dimensiones de la subjetividad son varias, y la que fue significativa para el establecimiento de los subperiodos fue la referida a la voluntad colectiva de los maestros/as oaxaqueños/as, principalmente porque fue la que sufrió vaivenes a lo largo del periodo. Los otros aspectos de la subjetividad más bien los pensamos como condicionantes que ayudaron a pensar el sindicalismo oaxaqueño en conjunto y no periodos en particular.

En el siguiente cuadro se puede ver el esquema general recién enunciado:

Concepto ordenador	Dimensiones	Indicadores (y sus características)	
Subperiodo	Sección 22	Acciones, hechos y/o declaraciones	Objetivo/s
			Quién/es la hizo/hicieron
			Dónde aconteció
			Impacto
			Magnitud
			Cómo fue organizada
	Voluntad colectiva* (ver aparte)		
	Régimen	Acciones, hechos y/o declaraciones	Objetivo/s
			Quién la/s hizo/hicieron
			Dónde aconteció
Impacto			
Estructura de Oportunidad Política		Federal* (ver aparte)	
		Estatad* (ver aparte)	

A continuación, detallamos las dimensiones e indicadores de los conceptos ordenadores que tienen asterisco en el esquema anterior:

Concepto ordenador	Dimensiones	Indicadores
Voluntad colectiva		(a) Creencia en la posibilidad de la derrota de la Reforma Educativa mediante la acción sindical, (b) creencia en la fuerza de la S-22, (c) creencia de la necesidad de la participación sindical pese al poco impacto que pudiese llegar a tener, (d) creencia de la necesidad de participación sindical pese a las dificultades que esta pueda traer, (e) creencia de la importancia de la participación sindical.

Concepto ordenador	Dimensión	Indicadores
Estructura de Oportunidades Políticas	Estatad	(a) Disputas o alianzas políticas en el Estado de Oaxaca que influyen en el movimiento contra la Reforma Educativa o en los que buscan imponer la reforma. Por ejemplo, ruptura de la alianza entre Gabino Cué y la S-22.
	Nacional	(a) Disputas y alianzas políticas a nivel nacional que influyen en el movimiento contra la Reforma Educativa o en los que buscan imponer la reforma. Por ejemplo, movilizaciones por Ayotzinapa que debilitaron a EPN.

2.2.4.4 Sindicato y subjetividad sindical

La segunda esfera de la realidad es “*El mundo interno de la S-22*”, en la que empleamos los conceptos: *Estructura social del sindicato, democracia sindical, subjetividad sindical e identidad sindical*. Por último, agregamos el concepto de *identidad del maestro/a oaxaqueño/a* que no es directamente parte de esta área de realidad y que fue abordada en el capítulo III de la tesis y no en el que se refiere a la S-22.

Concepto ordenador	Dimensiones	Indicadores
	Sindicato en la escuela	(a) Funcionamiento de las reuniones sindicales, (b) trabajadores participantes de las actividades sindicales, (c) papel del representante sindical de escuela, (d) manera de elección del representante sindical, (e) cantidad de representantes sindicales por escuela, (f) relación del representante sindical con los otros trabajadores, (g) relación de la reunión sindical y el representante sindical con las autoridades educativas de la escuela, con el Comité Ejecutivo Delegacional, y con el comité de padres de familia.
	Comité Ejecutivo Delegacional (CED)	(a) Los cargos al interior del CED y sus funciones; (b) los cargos y la función de la coordinadora delegacional, (c) el lugar del CED en la estructura general de la S-22, (d) la vinculación del CED con las bases que representa, (e) el funcionamiento de la asamblea delegacional y su papel en el proceso de toma de decisiones, (f) el modo en que se eligen a los integrantes del CED, (g) el proceso de toma de decisiones, (g) la duración de los cargos dentro del CED, (h) relación del CED con el CES, la asamblea estatal, y las autoridades educativas, (i) manera en que el CED implementa la consulta a las bases, (j) forma en que el CED distribuye los beneficios gremiales.
	Comité Ejecutivo Seccional (CES)	(a) Descripción de los tipos, objetivos y funcionamiento de las distintas secretarías, (b) cantidad de integrantes del CES, (c) funcionamiento de la asamblea plenaria del CES, (d) relación del CES con la asamblea estatal, y con los CED, (e) beneficios materiales para los integrantes del CES, (f) significado de ser parte del CES, (g) manera de elección de los integrantes del CES, (h) duración de los cargos y rotación, (i) papel de la Comisión política dentro del CES.
	Organismos auxiliares	(a) Cantidad de organismos auxiliares, (b) cantidad de integrantes de los organismos auxiliares, (c) descripción del papel de cada organismo auxiliar, (c) relación con las secretarías del CES.
	Constancia de participación sindical	(a) Cuándo y por qué emerge, (b) papel que cumple en la movilización magisterial, (c) manera en que está articulada con el escalafón educativo, (d) descripción de su funcionamiento, (e) opinión de los maestros sobre su uso.

Estructura social del sindicato	Cosultas a las bases	(a) Papel que cumple en la movilización magisterial, (b) descripción de su funcionamiento, (c) opinión de los maestros sobre su uso, (d) momentos en que se emplea, (e) papel que cumple en el proceso de toma de decisiones.
	Magnitud de la estructura sindical	Cantidad de cargos sindicales que tiene la S-22.
	Asambleas estatal	(a) Cuándo emerge, (b) por qué emerge, (c) funcionamiento, (d) distintas partes de la asamblea, (e) lugar en la estructura sindical, (f) quien la convoca, (g) decisiones que se toman dentro de ella, (h) personas que participan, (i) cuestiones que se discuten en su interior, (j) relación con las otras partes de la S-22, (k) cantidad de asambleas estatales realizadas durante la RE, (l) intervención de los grupos políticos dentro de ella, (m) cantidad aproximada de oradores, (n) intervención del CES en ella.
	Congresos	(a) Funcionamiento, (b) lugar en la estructura sindical, (c) quien los convoca, (d) decisiones que se toman dentro de ellos, (e) personas que participan, (f) cuestiones que se discuten en su interior, (g) relación con las otras partes de la S-22.
	Proceso de elección de autoridades	(a) La manera en que se seleccionan los integrantes del CES, (b) papel que juegan las asambleas delegacionales, sectoriales y regionales en la elección de los integrantes del CES, (c) papel que juegan los grupos políticos dentro de la S-22, (d) papel que juega el CEN en la elección, (e) manera en que interviene el régimen político mexicano en la elección.
	Grupos políticos	(a) Relevancia de los grupos políticos dentro de la S-22, (b) su orientación política, (c) lugar de los grupos políticos en el proceso de toma de decisiones de la S-22, (d) relación de los grupos políticos con las bases magisteriales, (f) manera en que intervienen los grupos políticos en la asamblea estatal.

Contexto político	(a) Manera en que influencia la represión del régimen mexicano a la S-22, (b) Manera en que influencia la cooptación del régimen mexicano a la S-22.
Vínculo con org. Pol.	(a) Agrupaciones políticas, sindicales, sociales y culturales con las que se vincula la S-22, (b) espacios organizativos de la S-22 que se encargan de esa vinculación, (c) beneficios que obtiene la S-22 de ese vínculo, (d) beneficios que obtienen las organizaciones de ese vínculo.
Género	(a) Cantidad de hombres y mujeres en cargos directivos de la S-22, (b) abordaje de la S-22 de las problemáticas de género, (c) intervención de hombres y mujeres dentro de los espacios de tomas de decisiones como asambleas, (d) asignación de tareas específicas según su género, (e) diferencia de tiempo destinado a labores de reproducción según el género de los/las trabajadores de la educación.
Subjetividad sindical (relativa al funcionamiento de la S-22)	(a) Manera en que maestros/as ven a sus dirigentes, (b) en que piensan que debe funcionar su sindicalismo, (c) en que piensan que funciona; (d) en que piensan que debería ser el proceso de toma de decisiones y cómo deberían intervenir en ellos los maestros de base, (e) si piensan si es o no democrática la S-22 y por qué.
Subjetividad sindical (relativa al conjunto de la S-22)	(a) Manera en que piensan que es (y cómo debería ser) el sindicalismo de la S-22, (b) opinión sobre sus repertorios de acción colectiva, (c) aspectos que consideran que aborda y que debería abordar la S-22, (d) tareas que consideran que realiza y que debe realizar (y que no debe realizar) la S-22, (e) manera en cómo definen al sindicalismo de la S-22, (f) tipo de relación que piensan que debe adoptar su seccional respecto de políticos profesionales, partidos políticos, gobernantes, empresas, y sectores populares oaxaqueños y mexicanos, (g) expresiones que evalúen a la S-22 como un todo o alguna de sus partes, sus actividades, o sus "lógicas".

Concepto ordenador	Dimensión	Indicadores
Democracia sindical	Estructura interna	(a) Manera en que se convocan y están organizadas las reuniones sindicales de escuela, (b) en que se convocan y están organizadas las asambleas delegaciones, sectoriales, regionales, estatales, (c) en que se emplean las consultas a las bases, (d) en que se eligen autoridades delegacionales, seccionales, etc., (e) extensión temporal de los cargos sindicales, (f) rotación en puestos sindicales, (g) lugar que ocupan en los procesos de toma de decisiones espacios de funcionamiento democrático, (h) capacidad de la dirigencia de tomar decisiones sin algún tipo de consulta a las bases.
	Exterioridad	(a) Manera en que actores externos como el IEEPO, gobierno estatal, federal, partidos políticos, intervienen en el proceso de toma de decisiones de la S-22.
	Subjetividad sindical (relativa al funcionamiento de la S-22)	(a) Manera en que maestros/as ven a sus dirigentes, (b) en que piensan que debe funcionar su sindicalismo, (c) en que piensan que funciona; (d) en que piensan que debería ser el proceso de toma de decisiones y cómo deberían intervenir en ellos los maestros de base, (e) si piensan si es o no democrática la S-22 y por qué.

Concepto ordenador	Dimensiones	Indicadores
Subjetividad sindical	Funcionamiento interno de la S-22	(a) Manera en que maestros/as ven a sus dirigentes, (b) en que piensan que debe funcionar su sindicalismo, (c) en que piensan que funciona; (d) en que piensan que debería ser el proceso de toma de decisiones y cómo deberían intervenir en ellos los/as maestros/as de base, (e) si piensan si es o no democrática la S-22 y por qué.
	Sindicalismo de la S-22 y sus componentes (no referidas a su funcionamiento)	(a) Manera en que piensan que es (y cómo debería ser) el sindicalismo de la S-22, (b) opinión sobre sus repertorios de acción colectiva, (c) aspectos que consideran que aborda y que debería abordar la S-22, (d) tareas que consideran que realiza y que debe realizar (y que no debe realizar) la S-22, (e) manera en cómo definen al sindicalismo de la S-22, (f) tipo de relación que piensan que debe adoptar su seccional respecto de políticos profesionales, partidos políticos, gobernantes, empresas, y sectores populares oaxaqueños y mexicanos, (g) expresiones que evalúen a la S-22 como un todo o alguna de sus partes, sus actividades, o sus "lógicas".

Concepto ordenador	Dimensión	Indicadores
Identidad sindical	Existencia del "nosotros S-22"	Expresiones que indiquen la existencia de un nosotros S-22 explícita o implícitamente.
	Significancia del "nosotros S-22"	Expresiones que indiquen la significancia (o falta de significancia) del nosotros asociado a la S-22.
	Atributos del "nosotros S-22"	Atributos que le asignen al nosotros asociado a la S-22, tales como rebeldía, compromiso, sacrificio, etc.

Concepto ordenador	Dimensión	Indicadores
Identidad del maestro/a oaxaqueño/a	Existencia del "nosotros maestros/as oaxaqueños/as"	Expresiones que indiquen la existencia de un "nosotros maestros/as oaxaqueños/as" explícita o implícitamente.
	Significancia del "nosotros maestros/as oaxaqueños/as"	Expresiones que indiquen la significancia (o falta de significancia) del nosotros asociado a la profesión docente en Oaxaca.
	Atributos del "nosotros maestros/as oaxaqueños/as"	Atributos que le asignen al nosotros asociado a la profesión docente en Oaxaca, tales como rebeldía, compromiso, sacrificio, etc.

En suma, los conceptos recién detallados son la resultante del debate planteado en el capítulo teórico pero atravesado por el enfoque metodológico esbozado en este capítulo.

2.2.4.5 Sindicalismo de movimiento social

A continuación, presentamos las dimensiones e indicadores del concepto sindicalismo de movimiento social, las que emanaron del concepto construido en el capítulo teórico, y nos sirvieron para abordar tanto aspectos particulares como la experiencia global de la S-22.

Concepto ordenador	Dimensiones	Indicadores
Sindicalismo de movimiento social	Subjetividad sindical	Adopción y difusión de ideas que apuesten a defender los derechos laborales de los agremiados de la S-22 a partir de la confrontación con el régimen.
		Adopción y difusión de ideas que apuesten a defender reivindicaciones de sectores populares no agremiados a la S-22 a partir de la confrontación con el régimen.
		Adopción y/o difusión de ideas que apuesten a una crítica de la totalidad capitalista.
		Adopción y/o difusión de ideas que apuesten a la confrontación directa con pilares del régimen actual.
	Organización de la S-22	Adopción y/o difusión de ideas que apuesten a una transformación radical de la totalidad capitalista.
		Secretarías, organismos auxiliares, congresos, CED's, CES, etc. cuyo funcionamiento (o parte de él) esté orientado a la defensa de los derechos laborales de sus afiliados a partir de la confrontación con el régimen.
		Procesos internos de los distintos organismos de la S-22 (Secretarías, organismos auxiliares, congresos, CED's, CES, etc.) que favorezcan la participación activa y no solo formal de las bases en la toma de decisiones.
		Secretarías, organismos auxiliares, congresos, CED's, CES, etc. cuyo funcionamiento (o parte de él) esté orientado a la defensa de reivindicaciones de sectores populares no afiliados a la S-22 a partir de la confrontación con el régimen.
	Secretarías, organismos auxiliares, congresos, CED's, CES, etc. cuyo funcionamiento (o parte de él) esté orientado a la difusión de (y/o adopten) ideas que apuesten a defender derechos laborales de los agremiados de la S-22 o defender reivindicaciones de sectores populares a partir de la confrontación con el régimen. O de ideas que critiquen a la totalidad capitalista, apuesten a una transformación radical de la totalidad capitalista o a la confrontación directa con pilares del régimen actual.	

	Acciones de la S-22	Dentro y fuera del espacio productivo propio en defensa de los derechos laborales de los agremiados de la S-22.
		Dentro y fuera del espacio productivo propio por reivindicaciones de sectores populares no agremiados a la S-22.
		Dentro y fuera del espacio productivo propio en defensa del "interés general" de los sectores populares.
		Dentro y fuera del espacio productivo propio que apuesten, conciente o inconcientemente, a construir un poder antagónico al establecido.
		Dentro y fuera del espacio productivo propio que, implícita y/o explícitamente, aspiren a criticar la totalidad capitalista.

2.3 Modo de exposición en nuestra investigación

Al inicio del presente capítulo hablábamos de las dimensiones del camino metodológico y distinguíamos entre *modo de investigación* y *modo de exposición*. A continuación explicitaremos estas diferencias y veremos su relevancia, la que es soslayada por la mirada positivista.

La distinción referida es una insinuación metodológica utilizada por Carlos Marx en su estudio sobre el capital (Marx, 2006). En el prólogo de 1873 sostuvo:

El modo de exposición debe distinguirse en lo formal, del modo de investigación. La investigación debe apropiarse pormenorizadamente de su objeto, analizar sus distintas formas de desarrollo y rastrear su nexo interno. Tan sólo después de consumada esta labor, puede exponerse adecuadamente el movimiento real. (Marx, 2006: 19).

El modo de investigación incluye, entonces, la manera en que se construyen los datos (enfoque, instrumentos metodológicos, áreas de la realidad, conceptos ordenadores, construcción de datos y análisis de datos) y el modo de exposición la manera en que se los presenta. Por ejemplo, en el primer tomo de *El Capital* hay un deliberado esfuerzo para dar cuenta -en la exposición- del movimiento real. En la exposición de dicho libro “el momento lógico-estructural es el que tiene la primacía” (Kohan, 1992: 7) por sobre el histórico. Esto es debido a que la intención de Marx fue comprender lo esencial del modo de producción capitalista. Vale decir, que el modo de exposición seleccionado se debió a las exigencias de su propio objeto de estudio. En dicho texto se comenzó con la búsqueda de lo fundamental

de la mercancía para luego ir agregando determinaciones, fue de las determinaciones más simples (lo más abstracto) a lo determinaciones más complejas (lo más concreto). Un ejemplo de eso es que la categoría de plusvalor apareció previo a la categoría de ganancia.

En *El Capital* los conceptos teóricos son explícitos, no así su armado metodológico, este está, más bien, implícito en la obra. Por ejemplo, el despliegue de categorías se realizó con base en la dialéctica, pero en toda la voluminosa obra apareció ese término solamente una vez y en ningún momento estuvo definido. Es decir, su metodología subyació en la manera de presentar el despliegue teórico.

Un modo de exposición claramente distanciado de este fue el de las obras históricas de E.P. Thompson. En ellas, como por ejemplo *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (2012), no se desarrollaron profundas discusiones teóricas y metodológicas de manera explícita³⁸, sino que tanto su enfoque teórico como metodológico se encontraban implícitos en la forma en que presentaron los datos históricos.

Kosík destacó la relevancia al afirmar que “el método³⁹ de exposición es considerado como una forma de presentación y, por tanto, no se ve que no es sino el método de explicación, gracias al cual el fenómeno se vuelve transparente, racional, comprensible” (Kosík, 1967: 50).

También es necesario distinguir entre *el punto de partida de la investigación* (que puede variar) y *el punto de partida de la exposición* (el que requiere ser definido con mayor precisión). En los *Grundrisse*, por ejemplo, Marx analizó el posible punto de partida de la exposición de *El Capital*. Esta relevancia del punto de partida también fue manifestada por Lukács basándose en la relación método-ontología: “El punto de partida debe ser más bien una categoría objetiva, ontológicamente central” (Lukács, 2007: 98).

Las sugerencias de los pensadores, aunque escuetas, la consideramos interesantes y deben ser exploradas para realizar una correcta exposición de nuestra pesquisa. Las tesis se caracterizan por hacer explícitos los supuestos que manejan, pero eso no quiere decir que

³⁸ En la introducción del mencionado libro solamente se destinaron unas breves páginas para discutir el concepto clase social.

³⁹ Hay traducciones que hablan de *método* y otras de *modo*. Nosotros preferimos utilizar *modo* para evitar confusiones con el *método*.

todas las tesis deban ser iguales. Si el modo de exposición es parte del método y si este debe tener correspondencia con el objeto (cuestión que el positivismo rechaza al buscar un método universal) la forma de presentar una investigación no está dada de antemano, sino que debe ser reflexionada y expresar las sutilezas del caso de estudio.

Por tanto, la estructura de la tesis comienza con el capítulo teórico y metodológico, en donde se delinean el enfoque desde el cual se aborda el caso. Entre otras cosas, allí se define sindicalismo de movimiento social, y esa definición es la que empleamos a lo largo de los otros capítulos para dar cuenta de aspectos parciales del sindicalismo de la S-22 y de las decisiones que fue tomando la seccional en el conflicto por la Reforma Educativa. Finalmente, en las conclusiones, retomamos esa definición de SMU para dar cuenta globalmente de la experiencia sindical de los trabajadores de la educación de Oaxaca. Y, al mismo tiempo, es en las conclusiones en donde se precisa y complejiza más la definición de SMU realizada en el capítulo teórico.

En lo que se refiere al ordenamiento de la información empírica, comenzamos por un capítulo estructural, en donde se precisan los principales condicionantes que influenciaron al sindicalismo de la S-22 (capítulo III). Posteriormente reconstruimos el conflicto por la Reforma Educativa, pero a medida que se hace la reconstrucción se van esbozando aspectos de la subjetividad y la organización de la S-22. Luego, nos adentramos el mundo interno de la S-22, ya no solo para esbozar, sino para dar cuenta específicamente de particularidades subjetivas y organizacionales de la S-22. Finalmente, en las conclusiones, usamos toda la información empírica vertida para dar cuenta conceptualmente de la S-22 y hacer una reconstrucción del concepto SMU. Es decir, las conclusiones son la síntesis más acabada de los debates empíricos y teóricos desarrollados en la tesis.

2.4.1 Herramientas metodológicas

Luego de establecer nuestro enfoque metodológico, es necesario plantear las herramientas metodológicas a utilizar. Los instrumentos deben servir para producir información susceptible de convertirse en indicadora de los conceptos ordenadores planteados. Las

herramientas son: *estudio de caso, entrevista semiestructurada, observación participante, grupo focal y revisión de datos secundarios.*

Estas técnicas, como todas, parten de supuestos sobre la realidad social. Pero esto no quiere decir que necesariamente quienes hagan encuestas estructuradas sean positivistas ni quienes usen entrevistas a profundidad sean hermeneutas que niegan una realidad ajena al sujeto. Por ejemplo, existe una clara diferencia entre afirmar que hay elementos de la realidad que serían útiles cuantificar que sostener que la cuantificación de la sociedad es el objetivo último de la ciencia: “La imagen fisicalista del positivismo ha empobrecido el mundo humano y con su absoluto exclusivismo ha deformado la realidad, ya que ha reducido el mundo real a *una sola* dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas” (Kosík, 1967: 17).

La posibilidad de distanciar las técnicas respecto de algunos de sus supuestos abre la posibilidad de reapropiarse de ellas. También permite realizar investigaciones que usen tanto herramientas cuantitativas como cualitativas, superando, así, la oposición mutuamente excluyente que algunos creen que existe entre ambas. Dicha superación debe suponer, a la vez, el abandono tanto de pensar que la realidad social se compone solamente de hechos, por un lado, como de que la realidad solamente es un cúmulo de interpretaciones, por el otro.

En suma, estudio de caso, entrevista semiestructurada, observación participante, grupo focal y revisión de datos secundarios nos sirvieron en nuestra investigación para conocer las subjetividades de los individuos estudiados y los hechos sucedidos en la lucha de la Sección 22 contra la Reforma Educativa. La triangulación de los diversos métodos fue central para hacer una reconstrucción de los sucesos y de la palabra de los protagonistas. Detallaremos, a continuación, algunas de sus características.

2.4.2 Estudio de caso

Si tomamos una visión amplia sobre lo que son los estudios de caso, como la que propuso Gundermann Kroll, podemos considerar al abordaje de la movilización en Oaxaca contra la Reforma Educativa como tal (Kroll, 2008: 282).

Esta herramienta metodológica fue ampliamente ensayada en los albores de la historia de la sociología. Por ejemplo, clásicos como Marx, Weber y Durkheim las emplearon en investigaciones de las que luego provinieron algunas de sus afirmaciones teóricas. Aunque posteriormente fue relativamente dejada de lado debido al desarrollo de las técnicas estadísticas, en las últimas décadas se ha vivido un auge en la utilización de los estudios de caso en las investigaciones sociales (Kroll, 2008).

Definimos a un caso como “una entidad dotada de límites espacio-temporales, de una estructura y de una lógica específica de funcionamiento” (Kroll, 2008: 282). Distinguimos dos concepciones sobre los estudios de caso: la *intrínseca* y la *instrumental*. La primera se centra en la especificidad del caso seleccionado y estudia lo particular de dicho objeto empírico sin vincularla con cuestiones de mayor alcance. En cambio, en la segunda concepción la selección del caso es un medio para abordar cuestiones de mayor alcance, ya sean a nivel teórico o empírico.

En el presente trabajo utilizamos esta segunda consideración sobre los estudios de caso. Vale decir que “la Sección 22” nos sirvió para debatir sobre cuestiones de alcance teórico cómo la forma y el contenido que adquieren las movilizaciones de los sindicatos de trabajadores de la educación, y, particularmente, discutir la definición de sindicalismo de movimiento social. Es decir, la selección del caso no fue a partir de que sea un “caso típico” o “normal”; sino, más bien, del potencial de aprendizaje que se pudo dar desde él para abordar un fenómeno más general o de mayor abstracción. Por eso su relevancia fue teórica.

De esta manera la justificación para centrarse en el despliegue sindical de la S-22 contra la Reforma Educativa (2012-2018) fue, primero, debido al potencial teórico que esa seccional y esa lucha específica tuvieron. La S-22 como ninguna otra sección de la CNTE expresó un sindicalismo de movimiento social. Al mismo tiempo, la Reforma Educativa forzó y radicalizó aspectos que la S-22 venía desarrollando, por lo que el recorte temporal específico también es sustantivo.

La otra justificación del porqué del caso se debe a la relevancia empírica del fenómeno. Si consideramos la cantidad de personas movilizadas, la extensión temporal (un sexenio), la virulencia del enfrentamiento y el impacto nacional que tuvo se puede concluir que fue una

de las luchas más relevantes protagonizadas por una organización sindical en el México del siglo XXI.

Por último, es relevante que abordemos a la Sección 22 como un todo, y no solo abordar una parte de ella, como un Comité Ejecutivo Delegacional específico. Esto porque el sindicalismo de la S-22 (la manera en que toman decisiones, la articulación de los distintos organismos dentro de ella, sus comunicados, sus prácticas asamblearias) es un todo con un grado de coherencia relevante. Desde ya, existen diferencias entre las prácticas sindicales de los distintos niveles educativos y regiones, pero también muchas similitudes, y la S-22 evidenció que globalmente se ha expresado de manera unitaria; por lo que lo más pertinente para nuestros objetivos fue abocarnos al conjunto de la seccional (de todas formas, estudios particulares que tomen un CED o un nivel específico o región sin duda aportarían nueva información de indudable valor).

Lo que define al enfoque del estudio de caso es que busca “generar producciones ricas en detalles, densas y holísticas. Busca comprender fenómenos sociales específicos a través de la triangulación de múltiples métodos que incluyen pero no se limitan a los cualitativos” (Snow; Trom, 2002: 152). Esta definición, complementaria de la de Kroll, aporta tres cuestiones centrales: (1) la importancia de las elaboraciones densas; (2) la centralidad constitutiva de la triangulación para llegar a ellas; y (3) la relevancia no excluyente de las técnicas cualitativas.

Para reconstruir el caso realizamos entrevistas semiestructuradas a los protagonistas de esta historia, es decir, a aquellos que fueron partícipes de la S-22. A esto se sumó, primariamente, la observación participante, un amplio trabajo de recopilación de datos secundarios y, en menor medida, grupos focales.

Se realizó una *triangulación*⁴⁰ de los datos obtenidos. Así pudimos contrastar la información, cerciorarnos de su confiabilidad y abarcar diversos elementos del fenómeno.

La triangulación de fuentes y técnicas es constitutiva de los estudios de caso (Snow; Trom, 2002) debido a que ayuda a hacer reconstrucciones densas en contenido superando las

⁴⁰ “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Gómez; Okuda, 2005: 119). En nuestro caso la triangulación fue de fuentes de datos y de herramientas metodológicas.

limitaciones de cada técnica. Las similitudes y las diferencias entre la información construida con diversas técnicas es clave para el análisis del fenómeno social.

De la imbricación entre las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, la observación participante y el “trabajo de archivo” sumado a la bibliografía que trató la temática fue posible tanto reconstruir el despliegue sindical de la S-22 como desentrañar los condicionantes que operaron para que ella obtuviese la forma en que se presentó.

Veamos, pues, algunas características de las otras herramientas.

2.4.3 Entrevista semiestructurada

La intención fue abordar la lucha de la Sección 22 contra la Reforma Educativa, conocer la manera en que se organizaron los maestros, cuáles fueron sus objetivos y sus repertorios de acción colectiva. No solamente cómo la sección realizó las grandes acciones de lucha, sino cómo fue la construcción subterránea del enfrentamiento. A la vez, conocer las significancias que tuvieron estas cuestiones para los trabajadores de la educación oaxaqueños. En este sentido, la manera de reconstruir este tipo de luchas, formas organizacionales y subjetividades fue posible a partir de la palabra de sus protagonistas. Es debido a esto que la entrevista semiestructurada se volvió una herramienta de cardinal relevancia.

Se entiende a la entrevista como un dispositivo “creador de efectos específicos que responden al problema de estudio y a la implicación del investigador” (Rivas, 1996: 206), en donde las relaciones de poder existentes entre entrevistado/entrevistador condicionan en buena medida el resultado al que se arriba.

El universo empírico fueron los/as maestros/as integrantes de la Sección 22 que participaron en acciones sindicales contra la Reforma Educativa durante el mandato de EPN. Excluimos, así, a aquellos afiliados de la S-22 que no participaron de las actividades. Esta precisión es relevante, dado que la presente no es una investigación de *todos* los docentes de Oaxaca sin distinción, sino que es una que buscó dar cuenta de aspectos significativos de aquellos/as que participaron de las acciones sindicales de la seccional contra la Reforma Educativa.

El muestreo fue de carácter intencional y a partir de informantes clave, la selección de los casos fue a partir de su participación en el movimiento magisterial oaxaqueño, al interesarnos ahondar en dicho aspecto. Finalizamos la búsqueda de nuevos datos cuando alcanzamos un “punto de saturación”, es decir, cuando los nuevos entrevistados no agregaron nueva información ni interrogantes de relevancia (Vela Peón, 2008).

Distinguimos dos tipos de entrevistados: (a) integrantes del movimiento magisterial en general e (b) informantes clave.

(a) Entrevistas semiestructuradas a integrantes del movimiento magisterial oaxaqueño:

El cuestionario semiestructurado estuvo enfocado a conocer cómo visualizaron su propio trabajo los docentes, la vinculación que tuvieron con la comunidad en donde trabajaban, su opinión sobre la Reforma Educativa y la lucha contra ella, su participación en dicha lucha, y cómo visualizaron a la S-22 y su actividad dentro de ella. El cuestionario fue una guía general, no se cumplió a raja tabla cada pregunta. Siempre que fue pertinente “nos desviamos”, tanto enfatizando aspectos ya previstos en el cuestionario (por ejemplo focalizando en la relación del maestro/a con la comunidad) o abordando temáticas no previstas pero que eran sustanciosas para nuestra investigación.

Área	Cuestionario guía para entrevista semiestructurada
Aspectos generales del entrevistado	Nombre (ficticio o real)
	Edad
	Puesto laboral que desempeña actualmente
	Lugar de desempeño de sus labores (región, distrito y poblado o parte de la ciudad)
	¿Qué estudió?
	¿Dónde estudió?
	¿Años de trabajo docente o administrativo (años de servicio)?
	¿Posee algún cargo de representación gremial? Si es así ¿Cuál? ¿Qué tareas hace producto de ese cargo?
	¿Tuvo, anteriormente, algún cargo de representación gremial? Si es así, ¿Cuál/es? ¿Qué tareas hizo producto de ese cargo?
	¿Integra alguna corriente político-sindical?
¿Cantidad de alumnos en la escuela donde labora?	

	¿Cantidad de profesores en la escuela donde labora?
Vida laboral	¿Por qué decidiste ser maestro? ¿Cómo llegaste a ser maestro? Describe un día "típico" de su trabajo. Describe qué otras actividades no tan usuales realiza debido a su trabajo.
Identidad magisterial	¿Qué es ser maestro? ¿Qué es ser maestro oaxaqueño? ¿Cómo son los/as maestros/as oaxaqueños/as? ¿Qué características debe tener un buen maestro?
Vínculo con la sociedad	En donde trabaja, ¿cómo es la relación del magisterio con la comunidad?
Proyecto educativo	¿Cuál es su opinión sobre el PTEO? ¿Utilizas el PTEO para tu actividad pedagógica? Si es así, ¿cómo lo emplea? Si no emplea, ¿por qué no lo hace?
Reforma Educativa	¿Cuál es su opinión sobre la Reforma Educativa? ¿Por qué cree usted que la S-22 lucha contra la Reforma Educativa? ¿Cuáles fueron las actividades más importantes en las que participó contra la Reforma Educativa? ¿Cuál cree que es el camino a seguir en la lucha contra la Reforma Educativa? ¿Cuáles serían las consecuencias si se lograra aplicar totalmente la Reforma Educativa en Oaxaca?
Vida sindical	¿Qué opina de la Sección 22? ¿Cuánto participa sindicalmente: no participa / poco / mucho? Si participa sindicalmente, ¿cuántas horas semanales le dedica a la actividad sindical dentro de la S-22? De todas las actividades y acciones que hace la S-22, ¿cuáles considera que son las más importantes? ¿Cuáles las menos importantes? ¿Cuáles considera que "están bien"? ¿Cuáles considera que "están mal"?
Subjetividad sindical	¿Por qué participa sindicalmente? Si no participa, ¿por qué no participa sindicalmente? Si llegara un absoluto desconocido a Oaxaca que no sabe nada sobre la S-22. ¿Cómo le explicaría qué es? Una vez me dijeron: "Nuestro movimiento no solamente es gremial, es más que eso, es un movimiento popular". ¿Qué piensa de esa frase?

	¿Qué opina de las corrientes políticas dentro de la S-22?
	¿Qué piensa del contenido del Himno del magisterio (Himno Venceremos)? ¿Qué piensa de los principios rectores?
Organización de la S-22	¿Considera que la S-22 es una organización democrática o una antidemocrática? ¿Por qué?
	¿Qué piensa de la constancia de participación sindical?
	¿Qué le cambiaría a la S-22? ¿Qué críticas le hace a la S-22?
	¿Cuál es su opinión sobre la dirigencia de la S-22?

(b) Informantes clave:

Fue necesario conocer la estructura de la S-22 en su complejidad y distintas partes. También debimos conocer las distintas corrientes, sus visiones y opiniones. A la vez, debimos saber a detalle los distintos momentos clave del conflicto. Toda esta información la poseía gente determinada, a esas personas le hicimos preguntas específicas sobre dichos temas. Vale decir, que preparamos cuestionarios particulares. Pero esos individuos no fueron solo informantes clave, sino que eran personas que participaron del movimiento, entonces, a la vez que les hicimos las preguntas específicas les realizamos las generales. Algunos de los informantes clave fueron integrantes de: radio plantón, CEPOS 22, CENCOS 22, de los distintos Comités Ejecutivos Seccionales (CES), de Comités Ejecutivos Delegacionales (CED). Además entrevistamos a cuadros históricos del movimiento, Integrantes del IEEPO, maestros que participaron en la elaboración del PTEO, partícipes de los acontecimientos más importantes de la lucha (tales como el plantón del 2013, la Masacre de Nochixtlán, la usurpación del IEEPO del 2015, etc.), maestros que hayan cumplido distintos cargos sindicales, trabajadores con distintos cargos dentro de la estructura educativa (trabajadores intendentes, maestros, directores, supervisores, maestros de distintos niveles educativos y de distintas regiones), entre otros.

La manera de acceder a los informantes clave, como a los participantes del movimiento, fue a partir del muestro tipo “bola de nieve”: maestros me recomendaron que platique con tal otro maestro que poseía cierta información de relevancia; también fui preguntando sobre quien podría saber sobre qué tema, o quien podía tener una opinión contrastante sobre tal

otro tema. Así, sobre algunos temas candentes, fue relevante preocuparse por encontrar maestros/as con visiones distintas y opuestas.

A las entrevistas llevé las preguntas escritas en un papel y una grabadora de voz. Luego en un procesador *Excel* ingresé los datos generales del entrevistado y anoté algunas observaciones generales. Así, dicho archivo virtual sirvió como mapa general de las entrevistas. Posteriormente, las transcribí.

2.4.4 Observación participante

Participé de distintas actividades de la S-22 con el objeto de comprender la manera en que se organizaba el movimiento, realizaban sus acciones y desplegaban sus subjetividades.

A cada actividad llevé mi celular en el cual anoté algunos aspectos que fui observando⁴¹. En las actividades que fue posible, grabé lo que sucedía con una grabadora de voz. Finalizada la actividad realicé una breve crónica y anoté las impresiones que me generó la actividad. El relato de las situaciones vividas y las palabras de los protagonistas me sirvieron para abonar a construir una mirada más global de las problemáticas de investigación que poseía. A continuación, una modesta guía de observación:

⁴¹ Inicialmente pensé que era mejor llevar un cuaderno para escribir a mano, luego advertí que un cuaderno se veía muy invasivo, entonces me decidí por escribir en el celular. La práctica de usar el celular está tan extendida que se veía como una actividad absolutamente normal para cualquier maestro/a.

Guía para la observación participante. Se prestó atención a:
Códigos organizativos que no aparecen en los estatutos. Como la forma en que se organiza la asamblea delegacional o seccional.
Manera en que se relacionan cotidianamente dirigentes y dirigidos (cordialmente, como compañeros, o de manera autoritaria o impositiva tanto de los dirigentes a los dirigidos como al revés).
Gasto de energía, dinero, esfuerzo físico y mental de las actividades que se realizan. Se expresa en la carga de las actividades, los horarios extravagantes, como en las sumas de dinero que se debe emplear para participar de ellas, etc.
Palabras o expresiones que indiquen compromiso (o lo contrario) por lo que se hace. Por ejemplo, saber porqué se está en cierta movilización, preocuparse porque salga bien, etc.
Acciones que expresen inconformismo con la actividad.
Acciones o expresiones que indiquen desgano o falta de interés con la actividad sindical que se realiza.
Acciones, lógicas y/o funcionamiento de los espacios de toma de decisiones, como por ejemplo una asamblea. Prestar atención a la circulación de la palabra (si el micrófono es abierto, por ejemplo), a la disposición a participar de los integrantes, posibles interrupciones autoritarias a los que piensan distinto, si se escuchan críticas públicas y directas a los dirigentes.
Expresiones discursivas que podrían responder a algunas de las preguntas existentes en el instrumento empleado en las entrevistas semiestructuradas.

La observación participante fue fundamental en la construcción de información. Fue en el terreno de la actividad sindical diaria en donde vislumbré muchos aspectos del quehacer sindical que hubiera sido imposible que emergieran en las entrevistas semiestructuradas o desde los archivos secundarios. Por ejemplo, en las entrevistas daban como obvio, es decir no mencionaban, numerosos aspectos de su vida sindical, los que justamente eran muy relevantes para la investigación.

Así fue que al asistir a las actividades e intentar entender lo que estaba sucediendo me generó muchas preguntas que luego hice en entrevistas (o, de manera “informal” al calor de la observación). Por ejemplo, la relevancia de la labor ambivalente (autoridad educativa y militante sindical) del supervisor no había emergido hasta que presencié cómo el supervisor organizaba actividades “oficiales” que en realidad eran del sindicato. Al mismo tiempo, no era igual que te dijese en una entrevista que la “asamblea manda” a ver como el temor invadía un secretario general de delegación antes de subirse al escenario sabiendo que lo iban a abuchear.

2.4.5 Grupo focal

El grupo focal consiste en una discusión entre un pequeño grupo moderado por un investigador y orientado a obtener información específica sobre un tópico (Della Porta,

2014), por lo que es una herramienta metodológica clave para la reconstrucción de experiencias colectivas: “Esta técnica intenta hacer justicia al hecho de que las opiniones y las actitudes de los individuos no surgen ni actúan de forma aislada, en el vacío, sino en una permanente relación de reciprocidad entre el individuo y la sociedad, que influye en él directa o indirectamente” (Adorno, 2001: 110).

La gran diferencia con la entrevista semiestructurada es que en vez de una narración individual hay una colectiva. Gracias al grupo de discusión se pasa de la biografía individual a una negociación colectiva de la experiencia (Reguillo, 1999). Esto no quiere decir que el grupo focal sea una “comunidad ideal del diálogo”, los participantes podrán llegar a acuerdos o no. No se trata de buscar un consenso inexistente, sino, entre otras cosas, poner a prueba el recuerdo y opinión individual a partir del colectivo.

La herramienta consiste en reunir personas para que debatan sobre una experiencia social determinada en la que hayan participado (o de la que tengan cierto grado de conocimiento). En el grupo, el investigador debe guiar y ordenar la discusión, principalmente con ejes disparadores que fomenten el intercambio de opiniones. Este proceso es abierto, aunque se tenga una guía se debe estar consciente de que el camino colectivo que se tome puede variar del inicialmente pensado. La intervención del investigador debe buscar que se alcancen los objetivos fijados por la investigación. Ni un grupo totalmente controlado ni un grupo sin ningún tipo de control es deseable (Ibáñez, 1979).

En nuestra investigación, los grupos focales estuvieron integrados por personas que entrevistamos con anterioridad, su factibilidad fue similar a la elaboración de entrevistas, aunque, lógicamente, hubo que sumarle las complejidades de coordinar varias personas para reunirse en un lugar y tiempo específico.

Se seleccionaron a algunos de los entrevistados para que formaran parte de un grupo focal. Los tópicos a tratar fueron similares a la de las entrevistas. Se emplearon ejes disparadores sobre el trabajo el sindicato y su funcionamiento interno. A continuación algunas propuestas empleadas en los grupos focales:

Ejes disparadores de los grupos focales	
Identidad magisterial	Poema "maestrillo de pueblo" en la siguiente versión: https://www.youtube.com/watch?v=BdtLz8HD_Gs
Subjetividad sindical	Himno "Venceremos" en la siguiente versión (incluido el video): https://www.youtube.com/watch?v=4ZOExqJAjWM
Subjetividad sindical	"La S-22 es un movimiento social, político, cultural, ético y pedagógico" ¿Qué piensan de esa frase?
Organización sindical	"la constancia de participación sindical es una herramienta de control por parte de la dirigencia a la bases". ¿Qué piensan de esa frase?

2.4.6 Revisión de datos secundarios

Además de los datos primarios construidos por el investigador -en nuestro caso, las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal y la observación participante- están los datos secundarios creados por otros sujetos y para otros fines. En nuestra investigación, sirvieron para realizar una certera cronología del conflicto, conocer la Reforma Educativa y las consignas y propuestas de la S-22, entre otras cosas.

La S-22 se caracteriza por la producción de una enorme cantidad de escritos. Suelen llevar un registro de sus actividades. Por ejemplo, la Secretaría de Acuerdos y Actas escribe los resolutivos de cada asamblea estatal (principal espacio de toda de decisiones de la seccional). Además, tiene secretarías y organismos auxiliares para los que una de sus principales funciones es elaborar textos sobre sindicalismo, política, pedagogía y análisis de coyuntura, nacionales e internacionales. Pudimos acceder a la mayoría de estos textos gracias a la vinculación con los responsables de esos espacios, pero también a partir de las redes sociales, webs, blogs, y cadenas de *Whatsapp* de la S-22. Todas esas fuentes secundarias fueron de una invaluable utilidad para nuestra tesis. Gracias a ellas pudimos reconstruir lo que hizo la S-22 a lo largo de los seis años del gobierno de Peña Nieto con una precisión casi milimétrica. Pero, procedimos a la triangulación de fuentes para corroborar la veracidad de la información. Cuando eran actividades públicas (huelgas o marchas) lo triangulamos con fuentes periodísticas, y cuando eran procesos internos relevantes procuramos que existiese más de una fuente interna que refiera al mismo hecho. Cuando el tema era relevante procedimos también a preguntar a activistas de la S-22 sobre el mismo.

Además de las producciones de la S-22, se usaron:

- Constitución y legislación mexicana relativa al mundo del trabajo y educativo.
- Informes de gobierno de Enrique Peña Nieto (que hablen de la Reforma Educativa).
- Informes de gobierno de Gabino Cué y Alejandro Murat (que hablen de la Reforma Educativa).
- Producciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (que hablen de la Reforma Educativa), y declaraciones de sus voceros o representantes.
- Producciones de la organización *Mexicanos Primero* (que hablen de la Reforma Educativa), y declaraciones de sus voceros o representantes.
- Producciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (que hablen de la Reforma Educativa), y declaraciones de sus voceros o representantes.
- Periódicos: *La Jornada*, *Excélsior*, *Noticias*, *vos e imagen de Oaxaca*, *Educación Futura* (<http://www.educacionfutura.org/>), entre otros.
- Seguimiento a las redes sociales de la S-22, y de los debates que se generaron en sus publicaciones.

2.4.7 La cronología como herramienta metodológica

La dimensión temporal del conflicto fue central, la elaboración de una cronología detallada fue un certero vehículo para dar cuenta de ella. Procedimos a la elaboración de una cronología del enfrentamiento, que sirvió de base para establecer los subperiodos y realizar la reconstrucción del conflicto.

Tomamos las principales (en cuanto a calidad y rigurosidad) fuentes de datos secundarios y ordenamos cronológicamente en un *Excel* todos los hechos y declaraciones que encontramos relacionados con el conflicto. Esto nos dio una cronología por día de lo que fue sucediendo con relación al enfrentamiento, en donde se ponía el día, lo que había sucedido, los actores principales intervinientes y la(s) fuente(s) de donde se obtuvo la información. Luego, con

base en eso, se seleccionaron las principales acciones, hechos y/o declaraciones para realizar los subperiodos (lo que finalmente presentamos en el capítulo sobre el conflicto).

2.4.8 El mapa como herramienta metodológica

Si en la historia de las ciencias sociales lo temporal ha tenido relevancia no se puede decir lo mismo de lo espacial (Lindón, 2011). Cabe de muestra la centralidad que lo cronológico tiene en el *Dieciocho Brumario* frente a la prácticamente nula aparición de lo espacial. Entendemos que la dimensión espacial de la conflictividad social es relevante, por ello nos preguntamos qué estaba expresando la espacialidad del conflicto por la Reforma Educativa y buscamos ver la manera en que ella se fue modificando a través de los subperiodos. Por ejemplo, reflexionamos sobre lo que implicó “la vuelta a Oaxaca” luego de la movilización de 2013 en el DF; o lo que expresó la decisión de bloquear carreteras por todo el Estado de Oaxaca y no centralizar la fuerza en la capital de dicho Estado en 2016. Además, fue nuestra intención dar cuenta en distintos mapas de la forma espacial que adquirió el enfrentamiento. Por ejemplo, empleamos un mapa para graficar las principales acciones que realizó la S-22 en la Ciudad de México en el 2013, y para ver los bloqueos de carreteras en la huelga de 2016.

2.5 Síntesis del trabajo de campo

El trabajo de campo fue un apasionante desafío sociológico. Consistió, primordialmente, en dos estancias en Oaxaca: la primera, de julio a noviembre de 2017 y la segunda de mayo a octubre de 2018. En total once meses, a los que se sumaron distintas incursiones esporádicas durante los cuatro años del doctorado.

Fue durante ese tiempo en que hicimos la mayoría de las entrevistas, participamos de las actividades de la S-22, hicimos los grupos focales y reunimos los datos secundarios. La cuantificación de las actividades realizadas se puede ver en el siguiente cuadro:

Actividades trabajo de campo	Cantidad (si es pertinente)
Entrevistas individuales a maestros/as	91 (80 horas de grabación)
Actividades de la S-22 en que participamos	92
Entrevistas a académicos que abordan la S-22 o la educación en Oaxaca	5
Entrevistas a externos a la S-22 que participaron en el movimiento	10
Grupo focal	2
Reunión de producciones de la S-22	No aplica
Elaboración de diario de trabajo de campo	No aplica
Elaboración de cronología	No aplica
Seguimiento de prensa oaxaqueña y nacional (cuando aborda la reforma educativa o a la CNTE)	No aplica
Seguimiento de redes sociales y Web de la S-22	No aplica

El ingreso a campo fue a través de “conocidos de conocidos” quienes me acercaron a activistas de la S-22, y a partir de ellos fui acercándome a otros, en una típica estrategia de bola de nieve.

Pero, además de este ingreso típico, fue necesario dar un paso más para lograr poder insertarme más intensamente en la estructura de la S-22. Este segundo paso se dio a partir de ganarme su confianza y aprobación, lo que fue logrado mediante mi activa participación en actividades sindicales.

En septiembre de 2017 sucedió un sismo en Oaxaca que afectó a muchas comunidades del Estado y la S-22 decidió reunir víveres para los afectados. Uno de los centros de acopio de la S-22 estuvo en la Ciudad de México, en la *Casa del maestro oaxaqueño* (casa donde habitaban los integrantes del organismo auxiliar *Instancia de Coordinación Nacional*). Allí, al estar lejos de Oaxaca, requerían manos que realizasen tareas, entonces me sumé a las actividades de acopio. A partir de esa labor de algunas semanas, aparte de conocer muchas cuestiones de cómo funcionaba ese organismo auxiliar en el día a día (lo que fue todo anotado en un diario de trabajo de campo), me empezaron a ver como “un gallo probado” y me invitaron a participar de más actividades de la S-22.

Pero me dijeron que, para realizar eso, debía solicitar la autorización de la asamblea estatal de la seccional. Así es que asistí a la asamblea estatal del 7 de octubre de 2017 y en la parte denominada *saludos fraternos* expuse los objetivos de mi investigación y solicité su apoyo para hacerlo. Gracias a ello, la Secretaría de Relaciones de la S-22 me asignó una credencial

que avalaba mi investigación y solicitaba a los distintos espacios, organismos y maestros de la S-22 brindarme la información necesaria.



Credencial brindada por la Secretaría de Relaciones de la S-22.

Tener el apoyo de la asamblea estatal fue la manera en que los activistas de la S-22 no me mirasen con desconfianza y que más fácilmente me permitiesen participar de reuniones sindicales de distinto tipo (lo que a su vez expresó la relevancia que tenía la voz de la asamblea estatal dentro del magisterio).

Además, dicha credencial fue efectiva para acceder a espacios ajenos al magisterio. Por ejemplo, cuando fui a la comunidad Tilzapote (costa oaxaqueña), la credencial que respaldó mi estancia, y que favoreció que la comunidad no me mirase con tanta desconfianza, fue esa; no fue ni la de la UAM, ni la del Instituto Nacional de Migración (INM). Vale decir, cuando los habitantes de Tilzapote advirtieron que yo estaba apoyado por la Sección 22, la que le estaba ayudando en su lucha para evitar su desalojo, decidieron que era bienvenido en la comunidad (Casco Peebles, 2018).

Por otro lado, pienso que el vínculo construido con los/as maestros/as fue basado en la confianza, y creo que fui convincente cuando manifesté que era para una investigación independiente de cualquier espacio de poder, lo que favoreció el intercambio verbal y directo. Por lo que no pensaron que tenía que ver con el PRI, con algún grupo político específico, sino que iba a escuchar todas las voces sobre la temática.

Con los/as maestros/as con los que se construyó un vínculo afectivo el debate fue mayor y permitió la plática sobre un conjunto variado de temas sindicales y no sindicales que me ayudó a tener una visión más global de su participación en la S-22. Fue a partir de estos vínculos afectivos gracias a los cuáles participé de muchas actividades recreativas que me aportaron una valiosa información: asistí a bautizos, casamientos, cumpleaños, y jornadas recreativas basadas en mezcales y cumbias. Ellas fueron las prácticas no académicas necesarias para pulir el trabajo de campo.

Los once meses fueron intensos: asistí a maratónicas movilizaciones y nocturnas asambleas, presencié intensas discusiones sobre el qué hacer sindical, gocé -gracias a sus plantones- de la comodidad del suelo del Distrito Federal, me vi envuelto en represiones policiales, y disfruté de eclécticas pláticas que mezclaron la siembra del ajonjolí, la obra de Nietzsche con los trucos para sobrevivir a una huelga de hambre sin comer.

A lo largo de los meses escribí un diario de trabajo de campo. Mientras estábamos en actividades usé el celular como anotador y luego, en nuestra casa, la computadora, lo que generó cientos de hojas de diario que fueron muy útiles para la reflexión.

2.6 El análisis de la información

El fructífero trabajo de campo generó una abultada cantidad de información. La manera de abordarla fue, primero, sistematizarla. Para ello transcribimos las entrevistas y los grupos focales. De esta manera, la mayor cantidad de información estuvo escrita y en archivos en formato *Word*, lo que facilitó su manejo. Luego fue volcada al software de manejo de datos cualitativos *Atlas.Ti* ⁴². Con ese programa creamos categorías, y las fuimos asignando de manera *manual*⁴³ a cada extracto que consideramos pertinente. Por ejemplo, para entender la

⁴² Existió una discusión sobre si *Atlas.Ti* era un programa útil o estaba demasiado impregnado de la teoría fundamentada en los datos, en la cual se había inspirado. Lo cierto es que, aunque versiones más antiguas de *Atlas.Ti* tienen ciertas limitaciones producto de ello, en las más recientes lograron crear un programa más sofisticado que no solo pensase que las categorías “emergen” de los datos sin mediación de la teoría. Por lo cual se volvió una herramienta provechosa para investigaciones basadas en otras tradiciones de pensamiento.

⁴³ El programa tiene la opción de categorizar los archivos de forma automática o manual. El problema de la automática, aunque se hace de manera instantánea, es que el investigador termina perdiendo el control de la investigación.

manera en que funcionaba la estructura de la S-22 creamos categorías con cada parte de su organigrama (CES, CED, asamblea estatal, asamblea delegacional, organismos auxiliares, etc.). Y el programa, cuando lo solicitábamos, nos brindaba una hoja de procesador de texto con todos los extractos a los que le habíamos asignado manualmente esa categoría; lo que favoreció mucho el análisis de la información porque sistematizaba en unas pocas hojas una síntesis que nosotros habíamos creado usando miles de hojas de Word.

En estas hojas de procesador de texto aparecía la fuente originaria de donde había sido extraído y era posible, por ello, acceder al contexto en el cual se había producido esa información. A parte, la hoja de texto reunía a todas las fuentes empleadas, por lo que facilitaba la triangulación entre las entrevistas, el diario de campo y los archivos secundarios. Fue gracias a este tipo de análisis que fuimos estableciendo conexiones, matices, y arribando a conclusiones, síntesis y nuevas ideas.

Empero, no está de más recordar que el análisis de los datos no fue un momento dentro de la investigación totalmente separado de la construcción de los datos, ni tampoco del muestreo seleccionado. Estos diversos momentos, se vieron, muy por el contrario, íntimamente relacionados y estuvieron enmarcados en la estrategia metodológica detallada.

Capítulo III. Panorama de Oaxaca, su sistema educativo y maestros/as

3.1 Introducción

El vínculo momento/totalidad, abordado en el capítulo metodológico, es central para la explicación de la vida social. Por eso, para dar cuenta del despliegue sindical de las/os maestros/as de Oaxaca contra la Reforma Educativa de Peña Nieto se deben establecer los vínculos que dicho fenómeno social -dicho momento de la totalidad- tuvo con la totalidad social. Esto es: detallar las determinaciones presentes en la totalidad social que se presentan con particular fuerza en el fenómeno social; focalizando en las que están presentes de manera menos mediada.

El vínculo seguirá siendo delineando en los otros capítulos: en la reconstrucción de la lucha contra la RE se evidenció cierta relación, por ejemplo, entre la estructura educativa oaxaqueña y los momentos del conflicto. Pero en este capítulo es en el cual esa relación se estableció con mayor detenimiento.

En lo que sigue daremos cuenta -primero- del lugar secundario que tiene Oaxaca para la estrategia de acumulación de capital que predomina en el México de las últimas décadas y de las condiciones de precariedad económica en la cual viven la mayoría de la población oaxaqueña. Y estableceremos la relación que existe entre ese paisaje económico y el movimiento de los/as maestros/as oaxaqueños/as.

En segundo lugar, nos detendremos en las especificidades culturales y políticas del Estado, las que son: el alto porcentaje de población indígena, la predominancia de formas de organización política y social comunitarias, y la alta conflictividad social. Estos datos delinean un panorama político-social sin el cual no se puede entender las especificidades del sindicalismo de la Sección 22.

Por último, nos referiremos al régimen de relaciones laborales prevaleciente en México, y a la estructura educativa oaxaqueña y cómo estos influyeron en la forma que adoptó el sindicalismo magisterial. Nos detendremos en dos especificidades centrales de la estructura

educativa: la presencia destacada de los padres de familia y del sindicato. Finalmente diremos unas palabras de las condiciones laborales de los maestros y su identidad laboral.

3.2 Oaxaca en México y México en el mundo

Desde la década de 1980 México empezó a reformular su estrategia de acumulación de capital. Si antes de ese momento aspiraba a realizar una Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) centrado en el mercado interno, desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) empezó una reestructuración que se basó en la privatización de las empresas públicas, y la apertura a los capitales financieros y productivos internacionales con el objeto de industrializar el país pensando en el mercado internacional, principalmente el de Estado Unidos de América (EEUU). Dicha política fue profundizada y ampliada con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 (Bizberg, 2014).

Ella se basó en los bajos salarios de la clase obrera mexicana (los que se fueron reduciendo en las últimas décadas), la férrea estructura de control sobre la conflictividad laboral, la liberalización *de hecho* de las relaciones laborales, y la cercanía geográfica con EEUU. La estrategia era que las grandes empresas maquiladoras, y otras empresas no maquiladoras, del mundo decidiesen situarse en México buscando reducir costos en salarios y transporte, además de tener pocos conflictos fabriles.

Los defensores de esta política económica sostenían que la llegada de maquilas llevaría a aumentos en la calificación de la clase obrera mexicana, al surgimiento de nuevas empresas mexicanas proveedoras, y a importantes aumentos de salarios, lo que redundaría en un mejoramiento continuo de la estructura productiva mexicana. Décadas después quedó claro lo equivocadas de estas tesis: la alta tecnología se articuló perfectamente con poca calificación, los salarios no solo no aumentaron, sino que se redujeron, y hubo poca articulación entre las grandes empresas maquiladoras -y sus proveedores- y el resto de la estructura productiva mexicana dado que importaron buena parte de sus insumos (De la Garza, 2018b).

El modelo mexicano finalmente constituido fue “un capitalismo de *subcontratación internacional desarticulado*, o bien articulado externamente (...) [con una] integración dependiente y pasiva hacia la economía internacional y su dependencia acumulada frente a un solo mercado [el de EEUU]” (bizberg, 2014: 83,84).

Si durante la ISI las maquilas se situaron principalmente en la Ciudad de México y sus alrededores, con la reestructuración se situaron en la parte norte del país. De esta manera, Oaxaca jugó en el siglo XX y lo que va del XXI un papel secundario en la acumulación del capital a nivel país, durante la ISI y después.

Numéricamente esto se expresó en su licuado aporte al Producto Interno Bruto (PIB) nacional. En 2016 Oaxaca aportó el 1.5% del PIB, situándose en el lugar número 26 entre los 32 Estados de la república. Pero si tomamos en consideración de que fue el Estado número 10 en cantidad de población advertimos la poca aportación que realizó. Así, Oaxaca tuvo, también en 2016, el segundo *PIB per capita* más bajo del país, solo superado por Chiapas (INEGI, 2016).

Una de las actividades estratégicas para la acumulación de capital en México en la cual Oaxaca realizó una aportación ligeramente mayor es la minera, en donde con el 8% de la tierra estatal concesionada realizó el 1.95% del total nacional de la rama de actividad situándose como el Estado número 11 en relevancia. Pero muy lejos de los primeros: Sonora (34.77%), Zacatecas (21.61%) y Chihuahua (10.91%) (SGM, 2019). Aunque este número sigue siendo, todavía, relativamente pobre, diversos estudios manifiestan la potencialidad de los minerales que se encuentran en la tierra oaxaqueña, lo que posiblemente signifique una pretensión de aumentar su extracción (Fuente, Barkin, 2013).

Por su parte el turismo -actividad de relevancia en México- no ha hallado en Oaxaca, al menos por el momento, a uno de sus Estados más relevantes. Ni tampoco Oaxaca ha encontrado en la actividad turística -al menos en las actividades estrictamente turísticas- un sustancial aporte a su PIB (Sánchez Flores, 2016; Soriano Virafuentes, 2015).

Al mismo tiempo, la fuerte centralización de la vida política nacional en el otrora Distrito Federal provocó que Oaxaca tampoco fuese un espacio protagónico de la política del país⁴⁴. Es decir, cuando hablamos de Oaxaca nos referimos a un espacio secundario económica y políticamente. Y, aunque secundario no es irrelevante, la geografía en la cual se desenvuelve la S-22 no se caracteriza por su posición estratégica. Lo que redundaba en que las huelgas, mítines y bloqueos de carreteras no tienen el impacto nacional que si fueran efectuadas en otras partes del país⁴⁵.

3.3 Características generales de Oaxaca

Oaxaca, con una extensión de 93,757 km² (el 4.78% de la superficie del país), es el quinto Estado más grande de México. Es uno de los Estados más montañosos del país por ser el lugar donde se cruzan la Sierra Madre Oriental, la Sierra Madre del Sur y la Sierra Atravesada. Tiene, además, una fuerte diversidad climática: mientras que en las sierras las temperaturas pueden descender debajo de los 0 grados Celsius, en otras zonas -como el Istmo o la costa- alcanzan temperaturas por arriba de los 40.

La población, en 2015, era de 3,967,889 habitantes (el 3.3% del total del país) de la que el 51% vivía en poblaciones de hasta 2,499 habitantes, 23% de 2500 a 14 999 y 26% de más de 15,000. La mayor conglomeración urbana -264 251- era la del municipio Oaxaca de Juárez, capital del Estado, que junto con su área metropolitana alcanzó el número aproximado de 650,000 habitantes. Esta composición muestra el alto porcentaje de población rural y semirural que poseía (INEGI, 2015).

En México existen, legalmente, tres tipos de propiedad de la tierra: *estatal*, *privada* y *social*. Esta última está dividida en ejidal y comunitaria. Esta legislación es una consecuencia de la revolución mexicana. Gracias a ella, a lo largo del siglo XX, el Estado llevó a cabo un reparto de tierras (finalizado en 1992), con el cual el 51% del territorio mexicano sigue siendo

⁴⁴ Lo que no quiere decir que puede llegar a adquirir protagonismo en situaciones específicas, por ejemplo, como sucedió con la insurrección popular de 2006.

⁴⁵ El impacto de sus bloqueos serían distintos si llegasen a complicar la llegada de insumos a las máquinas de Audi o Ford, por ejemplo.

propiedad social. En Oaxaca ese número asciende a 79%, siendo el Estado con mayor superficie de tierra social de todo el país (CEDRSSA, 2017).

Según las mediciones de la CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) en Oaxaca, en el 2018, el 69 % de la población tenía un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos, y el 37.4% uno inferior a la línea de pobreza extrema, mientras que a nivel país las mediciones arrojaban un 48.8% y un 16.8% respectivamente (CONEVAL, 2018). Por lo que cuando nos referimos a Oaxaca, debemos destacar el grado de precariedad económica en que vive su población.

En relación a la estructura del mercado laboral, Oaxaca era el Estado con menos desocupación del país: tenía 1.4% frente al 3.3% nacional. Empero, era el Estado con mayor grado de informalidad: 80.4% (frente al 56.6% nacional) (INEGI, 2018).

En 2015, en México, se hablaban 68 lenguas indígenas, el 21.5% de la población se consideraba indígena y el 6.5% hablaba alguna lengua indígena. En Oaxaca se hablaban 16 de esas 68, el 32.2% del total de la población hablaba una lengua indígena, y el 65.7% se autoadscribía como indígena⁴⁶. Tomando como criterio cualquiera de las dos variables (lengua o adscripción) Oaxaca era el Estado con mayor población indígena del país. Además, el 4,95% de la población oaxaqueña se consideraba afrodescendiente (DIGEPO, 2015).

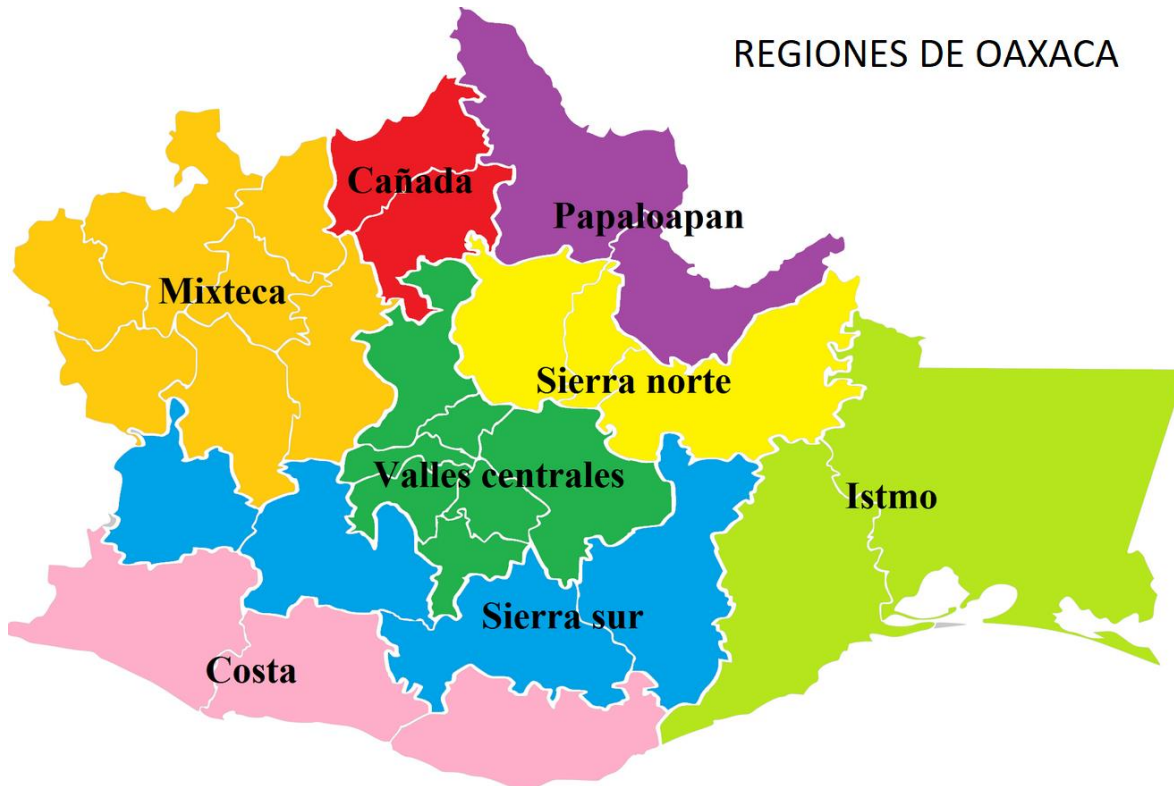
Las 16 lenguas indígenas que se hablan en Oaxaca son: zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, muzgos, chatino, chinanteco, chocho, chontal, cuicateco, huave, ixcateco, náhuatl, popoloca, triqui, y zoque. Pero el 89% del total de los hablantes hablan solo 5 de esas 16: el chinanteco (8.9%), mixe (9.5%), mazateco (14.9%), mixteco (22.1%) y zapoteco (33.6%) (DIGEPO, 2015).

En sus aspectos administrativos y políticos Oaxaca está dividida en ocho regiones: Valles centrales, Istmo, Sierra Norte, Sierra Sur, Costa, Mixteca, Cañada y Papaloapan⁴⁷; 30 distritos, 570 municipios y 10 511 comunidades. Pese a concentrar solo el 3.3% de la población total del país concentra el 23.19% del total de los municipios de México (2457).

⁴⁶ Para Benjamín Maldonado Alvarado, si se tomara como indicador de la indianidad la voluntad -manifestada en prácticas- de ser parte de una comunidad indígena -más allá de la autopercepción o manejo de una lengua- los números podrían ser aún mayores en Oaxaca (Benjamín Maldonado Alvarado, comunicación personal, 13 de septiembre de 2018).

⁴⁷ La Sección 22 llama Tuxtepec a la región Papaloapan y tiene un solo sector sierra, así tienen 7 y no 8 regiones.

De esos 570, 418 están manejados según la noción de “usos y costumbres”, es decir, sin intervención de los partidos políticos en la elección de autoridades municipales, un sistema de cargos obligatorios y el empleo de la asamblea para la toma de decisiones. Las regiones pueden verse en el siguiente mapa:



Mapa de las regiones de Oaxaca. Extraído de:
https://es.wikipedia.org/wiki/Regiones_de_Oaxaca#/media/Archivo:Regiones_Oaxaca_nombres.png

En cuanto a su infraestructura, Oaxaca tiene ocho carreteras federales, tres rutas de ferrocarril, cuatro puertos marítimos (el de Salina Cruz es el más importante), tres aeropuertos internacionales (Xoxotlán -en las afueras de la Ciudad de Oaxaca-, Puerto Escondido, y Huatulco⁴⁸), y dos plantas hidroeléctricas generadoras de energía: Tamazulapam y Temascal⁴⁹ (SGM, 2018).

⁴⁸ Las Bahías de Huatulco, paraíso turístico de arenas blancas, fue construido con base en el despojo de las comunidades indígenas que allí habitaban. El Aeropuerto fue construido para facilitar el turismo en esa región costera.

⁴⁹ La construcción de la presa hidroeléctrica Temascal (o presa Miguel Alemán) fue construida con base en un despojo al pueblo Mazateco. Para hacerla se inundaron tierras fértiles y comunidades, además se bloqueó el

En suma, cuando hablamos de Oaxaca nos referimos a un Estado de los más pobres del país, con mayor cantidad de trabajo informal, de mayor población indígena, de mayor superficie de tierra social de todo el país, y con una alta población rural. Tiene una enorme fragmentación municipal (el 23.19% de los municipios del país), en donde el 73.33% de los municipios practica formas comunitarias de gobierno.

A esto se suma su accidentada geografía y una red de caminos que no conecta, todavía, a gran parte de la población que vive en esas 10 511 comunidades. Es decir, gran parte de los oaxaqueños son indígenas que viven en territorios rurales donde se trabaja la tierra de manera colectiva (muchas veces a nivel de subsistencia), tienen formas de gobierno comunitarias, son muy pobres y tienen pocos medios de contacto con las grandes urbes del Estado.

Estas características son importantes para pensar el contexto en donde viven y laboran los/as maestros/as oaxaqueños/as, quienes diariamente en su trabajo deben lidiar con las carencias y las dificultades de los niños a los que le dan clase, las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas (aulas con niños que hablan zapoteco, mixe y/o español, por ejemplo).

3.4 La organización comunitaria en Oaxaca

Oaxaca es un Estado con fuerte presencia de poblaciones indígenas, esto se expresa, además de en las 16 lenguas que se hablan y en la autopercepción cómo indígena de un 65.7% de la población, en la predominancia de formas de organización política comunitarias. Estas existen hace siglos en Oaxaca⁵⁰, pero recién con las reformas estatales de 1995 y 1997 se les construyó un marco legislativo que las enmarque.

Cuando el PRI se constituyó como el Partido-Estado de México estableció una alianza con las comunidades indígenas de Oaxaca que consistía en que, por un lado, aceptaba sus especificidades organizativas comunitarias sin entrometerse en ellas, pero a cambio pedía

paso al santuario Otatitlán. Como consecuencia 22 000 mazatecos se vieron obligados a moverse a otras regiones (Maldonado, 2000).

⁵⁰ Existe una discusión sobre si lo que se llaman formas de organización políticas indígenas son del período prehispánico, o fueron conformadas durante la etapa colonial (Recondo, 2013).

que votasen colectivamente por sus candidatos en las elecciones⁵¹. Gracias a ese vínculo corporativo la comunidad mantenía una notable independencia en sus lógicas internas y el PRI obtenía sustantivas cantidades de votos que le aportaban a sus abultados resultados electorales y a la continuación de su dominio estatal y nacional. En la relación jugaron un papel clave los caciques que hacían de interlocutores entre el Estado y la comunidad. En las últimas décadas del siglo XX ese vínculo corporativo se empezó a resquebrajar y cómo respuesta a ello es que el PRI impulsó las reformas constitucionales en Oaxaca (Recondo, 2013).

Las reformas de 1995 y 1997 buscaron darle validez legal a las prácticas políticas de las comunidades en Oaxaca, para ello establecieron que las elecciones de autoridades municipales se basasen en dos lógicas claramente diferenciadas: las que elegían autoridades a través del sistema de partidos políticos, y las que la hacían sin ellos y gracias a formas colectivas como la asamblea.

Las reformas, por supuesto, obedecieron a muchos factores, tales como la lucha de grupos indigenistas desde la década de 1970 en Oaxaca, la creciente conflictividad en los periodos electorales, el contexto de la rebelión comandada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el vecino Estado de Chiapas en 1994 (y el miedo a un estallido similar en Oaxaca) y el crecimiento cada vez mayor de otros partidos políticos en el Estado (principalmente el Partido de la Revolución Democrática -PRD-). Esto fue lo que generó que fuesen 418 los municipios que oficialmente⁵² se manejasen bajo “usos y costumbres” en Oaxaca (Recondo, 2013).

Con la noción de usos y costumbres hacemos referencia a:

El conjunto de normas y prácticas que regulan la designación de las autoridades municipales y el ejercicio del gobierno local en una tercera parte [sic] de los municipios del Estado de Oaxaca (418 de 570). Se trata de prácticas de tipo comunitario que se basan en un imperativo de servicio

⁵¹ El partido heredero de la revolución mexicana no fue el único que tuvo que establecer un acuerdo respetando la independencia organizativa de los grupos indígenas oaxaqueños. Previo a él lo habían hecho el partido liberal y el poder porfirista (Bailón, 1999).

⁵² Existen otros municipios que lo hacen (o mantienen prácticas similares) pero sin ser reconocidos como tales (Maldonado, 2002).

a la colectividad al que, teóricamente, están sujetos todos los habitantes adultos o casados de un pueblo. El servicio comunitario está articulado en torno a una jerarquía de funciones o “cargos”, que cada individuo debe cubrir alternadamente y de manera ascendente durante toda su vida. En general, la designación de las autoridades locales se realiza sin la intervención directa de los partidos políticos. La elección se hace en asambleas que reúnen a un número variable de “ciudadanos” que adquirieron el derecho a participar por haber cumplido con su servicio comunitario. (Recondo, 2013).

Esto significa que en vez de que las autoridades municipales sean elegidas mediante una elección que dirime una disputa entre partidos políticos (la regularidad de México), lo que se hace es que mediante una asamblea se decide quiénes ocuparán ciertos cargos. En donde los cargos son escalafonarios (no se puede ir a cargos más relevantes sin haber pasado por los menos relevantes con anterioridad). Aunque hay muchas similitudes entre los distintos sistemas de cargos, vale aclarar que no todos son iguales en todas las comunidades, sino que adquieren múltiples particularidades en cada caso. El sistema de cargos es una propuesta coercitiva, en el sentido de que los integrantes de la comunidad deben cumplir los cargos que le son asignados.

Estos modos de gobierno alternativos son una dimensión de una vida comunitaria que abarca un cúmulo de aspectos que constituyen una totalidad con un importante grado de coherencia:

[las personas que integran una comunidad] no se piensan a sí mismas sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que constantemente están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el *poder comunal* (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), en el *trabajo comunal* (tequio y ayuda mutua interfamiliar), en el *disfrute comunal* (participación en las fiestas), y en el uso y defensa del *territorio comunal*. Una comunidad india (...) está formada por personas que de diferentes formas establecidas expresan mediante trabajo gratuito y reciprocidad su deseo de ser parte de esa colectividad. (Maldonado, 2002: 10).

Además, a la vida comunitaria, hay que agregar otros rasgos distintivos como la lengua común empleada para comunicarse entre sí, y la presencia de saberes construidos en y para

esas coordenadas geográfica-sociales. En conjunto la vida de los indígenas de Oaxaca expresa una cosmovisión del mundo cualitativamente distinta a las expresadas en sociedades más occidentalizadas, en la que hay una fuerte predominancia de lo colectivo. Y esta predominancia proviene por su matriz civilizatoria mesoamericana que alcanza a parte de lo que hoy es el sudeste mexicano, en donde se encuentra Oaxaca (Maldonado, 2002).

La existencia de comunidades en donde lo colectivo predomina de tal manera ha sido un freno al desarrollo de la acumulación de capital en Oaxaca⁵³. La pervivencia de esas prácticas socio-culturales ha estado objetivamente opuesta al desarrollo de varios proyectos extractivistas que requerirían de la destrucción de esos espacios geográficos/sociales para desarrollarse⁵⁴. Ejemplos de las últimas décadas son el turismo -Bahías de Huatulco como caso- y la megaminería -San José del Progreso Ocotlán como caso-. La megaminería ha sido un tema, incluso, señalado en los textos provenientes del mundo de los negocios. En *El Plan de Desarrollo de Oaxaca 2001-2016* afirmaban: “diversas empresas mineras han manifestado interés por operar en la entidad, pero han enfrentado diversas dificultades político-sociales al interior de las comunidades” (GEO, 2011: 177).

En suma, gran parte de la población oaxaqueña mantiene una vida comunitaria en donde hay una fuerte predominancia de lo colectivo. En sus aspectos más políticos estas han obtenido validez en la legislación estatal desde las reformas constitucionales de 1995 y 1997, pero lo comunitario excede -por mucho- esa reglamentación: están las tierras comunales, las fiestas comunales, el trabajo comunal. Y eso existe porque hay una matriz cultural que subyace -y se expresa allí- que piensa el mundo desde lo colectivo.

Las y los maestros de Oaxaca participan y están en contacto directo con ese tipo de comunidades. Ya sea porque allí nacieron y vivieron, porque allí viven, o porque allí trabajan (o trabajaron). Esto provocó que su movimiento sindical adquiriera corporeidades específicas, por ejemplo, veremos más adelante el vínculo entre la predominancia de la asamblea en el

⁵³ Al respecto, es interesante ver la obra del revolucionario oaxaqueño Flores Magón y el lugar que le asignaba a las prácticas colectivas de las comunidades de México en la construcción de una sociedad futura. Él sostenía que: “el pueblo mexicano es apto para llegar al comunismo, porque lo ha practicado, al menos en parte, desde hace siglos” (R. Flores Magón, 1911).

⁵⁴ Es absolutamente cierto, al mismo tiempo, que la mayoría de la tierra en Oaxaca -por ser tan accidentada y tener poca productividad- nunca fue mirada por las clases dominantes como un sostén económico de relevancia. Por ello, la burguesía oaxaqueña asentó su dominio más por el comercio que por la tenencia de la tierra (Recondo, 2013).

movimiento magisterial con la predominancia de la asamblea en las comunidades. Pero, también la relación maestro-comunidad tiene sus especificidades: muchas veces es la comunidad completa, y no solo un grupo de padres de familia, la que apoya al movimiento magisterial.

3.5 La movilización social en Oaxaca

La geografía oaxaqueña es una atravesada por la conflictividad social. El principal tipo de conflicto que existe es por la tierra, esto es por los límites de los territorios -y los recursos que allí existen-. Disputas de larga data, muchas veces violentas, que enfrentan a comunidades o pueblos entre sí por décadas y décadas.

Pero no es el único tipo: Oaxaca es un Estado que desde la década de 1970 tuvo diversas movilizaciones de magnitud y presencié el surgimiento de distintas organizaciones sociales con verdadera capacidad de movilización e impacto. El sindicalismo de la Sección 22 fue, a la vez, expresión y catalizador de esa conflictividad social.

Es al calor de la crisis del régimen del Estado-Partido a nivel nacional, provocada por el movimiento estudiantil de 1968 y la brutal represión contra él, que empezó a haber cada vez *más vida* fuera del PRI en Oaxaca, y empezaron a fortalecerse organizaciones no alineadas con el gobierno y a surgir movilizaciones que desafiaban sus decisiones; además de emerger nuevas.

En la década del setenta, en Oaxaca, el actor más activo y radical fue el movimiento estudiantil y universitario, en donde el rector Felipe Martínez Soriano jugó un papel destacado (Martínez Vásquez, 1990).

El movimiento estudiantil inició como uno con reivindicaciones universitarias, pero raudamente empezó a acercarse a ideas marxistas y buscar la transformación radical de la sociedad, vinculándose con otros sectores sociales. Algunos apostaron a la guerrilla urbana - y realizaron acciones de impacto estatal y nacional- y rural (hubo una fugaz experiencia vinculada a Lucio Cabañas en Jamiltepec), y otros al desarrollo de organizaciones políticas de masas. Surgió, así, la COCEO (Colación Obrero-Campesino-Estudiantil de Oaxaca) que

aglutinaba a la Federación Estudiantil Oaxaqueña (FEO), la Central Campesina Independiente (CCI), el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), el Movimiento Sindical Ferrocarrilero (MSF) y el Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM) y fue sobre todo fuerte en la región Valles Centrales. Y, en el mismo contexto surgió la COCEI (Coalición Obrero-Campesino-Estudiantil del Istmo) (Recondo, 2013).

La ebullición social en el Estado alcanzó su clímax en 1977 con la destitución del gobernador Manuel Zárate Aquino, uno de los momentos más críticos para el régimen político en el Oaxaca de la segunda parte del siglo XX.

La efervescencia no fue solo oaxaqueña, sino nacional. Y el PRI, como modo de encauzarla, llevó a cabo una reforma electoral en 1977, con un capítulo oaxaqueño en 1978, que favoreció un mayor juego electoral a nivel municipal. Lo que fue aprovechado por la COCEI y el Partido Comunista de México (PCM), quienes en la elección de 1981 ganaron la segunda ciudad más importante de Oaxaca: Juchitán. El triunfo se convirtió en un tema de impacto nacional y la ciudad zapoteca empezó a ser conocida como el primer distrito mexicano manejado por la izquierda (Rubin, 1997). La experiencia, luego de fuertes movilizaciones y enfrentamientos, finalizó en 1983 con la intervención del ejército federal (Martínez Vásquez, 1990).

El Juchitán de la COCEI fue la expresión más importante de un avance electoral de la oposición al PRI en Oaxaca a nivel municipal. Al mismo tiempo, esta mayor apertura generó que este tipo de elecciones se convirtiesen en un fuerte terreno de enfrentamiento, por lo que alrededor de ellas surgieron distintos conflictos de magnitud que terminaban en ocupaciones de palacios municipales y en disputas violentas.

Un actor que se empezó a conformar cada vez con más fuerza desde los setenta y sobre todo en la década de 1980 fue el movimiento indígena. Las organizaciones surgieron: “para enfrentar cacicazgos, defender recursos naturales, fortalecer su cultura y ampliar la capacidad de gestión de autoridades ante el Estado” (Maldonado, 2002: 34). En la sierra emergió el Movimiento indio, en la mixteca el Movimiento de Unificación Triqui (MULT) y en el Istmo la Unión de Comunidades de la Región del Istmo (UCIRI) y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (UCIZONI).

A la par de este crecimiento de la organización indígena, emergieron intelectuales indígenas tales como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna; los que jugaron un papel en la conceptualización de las experiencias indígenas en Oaxaca. Posiblemente su elaboración más duradera haya sido el concepto *comunalidad* (Díaz, 2007; Martínez Luna, 2013).

Otros actores que también participaron de la organización popular fueron los sectores de la iglesia católica adherida a la teología de la liberación, y desde la segunda mitad de la década de 1980 Organizaciones No gubernamentales (ONG's) que aportaron asesoría técnica a los diversos proyectos populares (Maldonado, 2002).

De todas formas, el actor más beligerante de la década fue el movimiento magisterial. Su lucha empezó con un estallido en mayo de 1980 por reclamos económicos que velozmente adoptó exigencias político-sindicales. Durante esas jornadas miles de maestros, sobre todo jóvenes, se movilizaron masivamente, constituyeron novedosas formas organizativas y desplegaron llamativos métodos de lucha -como un plantón en la Ciudad de México- que impactaron a nivel nacional (Yescas Martínez, Zafra, 2006).

Sus reclamos de democracia sindical estuvieron a lo largo de toda la década, y desembocaron en la *primavera magisterial* de 1989. Término con el que se hizo referencia a una movilización nacional de maestros mexicanos, dirigidas principalmente por la CNTE, que culminó con la caída de Carlos Jonguitud Barrios -líder del SNTE- y la desarticulación de su organización, Vanguardia Revolucionaria (VR), tiempo después (Cook, 1996; Ortega Erreguerena, 2012). Pero ese año surgió un nuevo grupo sindical que se hizo, con Elba Esther Gordillo a la cabeza, con el control del SNTE.

Por estos actores y motivos la década de 1980 en Oaxaca no siguió el típico desarrollo que sí tuvo la movilización social en el centro del país (Ciudad de México): si la entrada de los ochenta significó para otras geografías nacionales una drástica disminución del activismo social (al menos en la primera parte de la década), no sucedió lo mismo en Oaxaca.

En el marco de este auge en la movilización en Oaxaca, el PRI fue perdiendo cada vez más terreno, cada vez le costó más mantener la gobernabilidad y ser el casi único vehículo de expresión de las demandas populares. A tono con esto, su poderío electoral se fue reduciendo, aunque sin dejar de ser apabullante.

La década de 1990 fue de crecimiento del movimiento indígena. La temática fue ascendiendo en relevancia y legitimidad en Oaxaca, en México, pero también en América Latina y en otras partes del mundo. El quinto centenario de la invasión europea al continente, en 1992, fue una coyuntura que envalentonó a los múltiples grupos que abordaban la cuestión, lo que se expresó en el afianzamiento del movimiento, y en el desarrollo de espacios de convergencia.

Así se encontraba el movimiento indígena en Oaxaca cuando el primero de enero de 1994 el EZLN se alzó en armas y tomó algunas cabeceras municipales de Chiapas logrando hacer de ese acto militar un triunfo político de dimensiones impensadas en la escena nacional e internacional.

El efecto que tuvo sobre Oaxaca fue una mayor convergencia de las organizaciones, una mayor movilización, una mayor radicalidad en sus planteos y métodos de lucha y un sustancial aumento de la reivindicación de sus demandas. Fue en ese contexto que se impulsaron las reformas electorales que dieron validez a la elección de autoridades municipales mediante la noción de usos y costumbres (Maldonado, 2002).

En 1996 una nueva guerrilla hizo aparición en Oaxaca, atacando una serie de cuarteles y destacamentos militares: El Ejército Popular Revolucionario (EPR). Pero estuvo lejos de tener el impacto que tuvo el EZLN.

En relación a la movilización magisterial la década de 1990 fue de consolidación de su estructura y de obtención de importantes beneficios sindicales para sus afiliados. Así, en 1992, obtuvo una serie de puestos dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), y a lo largo de la década logró aumentar la cantidad de días de aguinaldo hasta llegar a los 90.

Pero la movilización más grande en la historia de la Oaxaca reciente aconteció en 2006. En medio de grandes movilizaciones a nivel nacional producto de una contienda electoral a la que se le dudaba su legitimidad, una multiplicidad de organizaciones populares de Oaxaca, con la Sección 22 a la cabeza, enfrentaron la represión policial y se hicieron con el control de la Capital del Estado y fundaron la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO)

con el objeto de lograr la caída del gobernador priista Ulises Ruiz Ortiz (URO) (objetivo que finalmente no sucedió) (Estrada Saavedra, 2016).

Posteriormente, en el 2007, la S-22, y la CNTE, se vieron envueltos en las movilizaciones contra la ley del ISSSTE que modificaba las contraprestaciones jubilatorias de los trabajadores estatales de todo México. El movimiento, de alcance nacional, abarcó a numerosos sectores, dado que eran millares los trabajadores afectados (Ortega Erreguerena, 2012).

En el 2008, la S-22 se tuvo que alzar contra la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) encabezada por el gobierno federal del PAN y Elba Esther Gordillo (Ortega Erreguerena, 2012). Que era una propuesta político-educativa, en alguna medida, antecesora de lo que luego fue la Reforma Educativa de Peña Nieto.

En 2010, la S-22 brindó un apoyo implícito al candidato opositor al PRI, Gabino Cué Monteagudo, quien logró -por primera vez en la historia- destronar a dicha fuerza política de la gubernatura de Oaxaca. La derrota electoral priista, fuertemente asociada a la movilización del 2006, se vivió por sectores del Estado oaxaqueño como un triunfo popular y democrático. Pero, rápidamente varios sectores se sintieron defraudados por las acciones del flamante gobernador. La S-22, en particular, fue acrecentando cada vez más las críticas a las decisiones de Gabino Cué, aunque sin romper relaciones. Lo que se modificó cuando en 2015 el gobernador decidió aplicar enfáticamente la Reforma Educativa en Oaxaca (lo que analizamos en el capítulo IV).

En suma, desde la década del setenta, pero con sus claros vaivenes, la movilización en Oaxaca mantuvo una continuidad. La Sección 22 no solo fue el principal actor movilizadado desde 1980 buscando obtener sus propias reivindicaciones (democracia sindical, mejores condiciones salariales y de trabajo), sino que se articuló con otras experiencias populares con un rol nada despreciable.

Esta movilización de los sectores populares oaxaqueños ha sido un sustrato de poder para la S-22. La organización comunitaria, las movilizaciones efectivas o potenciales de amplios sectores oaxaqueños -sobre todo rurales- y la plausibilidad de la S-22 de imbricarse con ellos abonó al fortalecimiento de la lucha sindical.

Por otra parte, la movilización de décadas y décadas de los sectores populares oaxaqueños ha sido influenciada y, a la vez, ha influenciado, a una cultura de la resistencia asociado a lo *oaxaqueño*. Es decir, fomentó la constitución de una noción de lo oaxaqueño asociado a la lucha, a “no dejarse”, y a resistir.

Una cultura de la resistencia que ha sabido reapropiar, en décadas recientes, la resistencia centenaria de los pueblos indios frente al imperio Azteca, la conquista⁵⁵ y el periodo colonial. Cultura que la S-22 hizo propia y ha usado como herramienta para explicarse su propia resistencia. Por ejemplo, la S-22 ha llamado a la capital del Estado: La ciudad de la resistencia. Y, como veremos en capítulos posteriores, los maestros, al explicar su propia participación sindical, han dicho que su rebeldía se debe a su condición de oaxaqueños.

De esta manera para pensar la movilización de la S-22 se la debe situar en el contexto de un Estado en donde la movilización de los actores subalternos, asociado a una cultura de la resistencia, se mantuvo con un grado de continuidad mucho mayor a la de otras partes de México.

3.6 El régimen de relaciones laborales en México y la S-22

El Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), el que empezó a hacerse con el control de la S-22 desde 1980, emergió y desarrolló en el marco de un régimen de relaciones laborales específico; lo que condicionó su despliegue sindical. Por ello, haremos un breve bosquejo de esas regulaciones laborales y de la manera en que influenció a la S-22.

El régimen de relaciones laborales no nació de la noche a la mañana, fue el fruto de un proceso de consolidación con una serie de hitos. El primero fue el establecimiento del artículo 123 de la Constitución mexicana en 1917. El cual, en un contexto revolucionario, les asignó una importante cantidad de derechos individuales y colectivos a los trabajadores mexicanos.

⁵⁵ Por ejemplo, Hernán Cortés en su intercambio epistolar con Carlos V habló de la valentía de los zapotecas y mixes y la dificultad de conquistarlos (Rendón, 2016).

Dicha constitución, y ese artículo específico, fueron motivo de orgullo de varios sindicatos, y un elemento legitimador del estado posrevolucionario que empezaba a emerger.

El segundo gran hito fue la aprobación de la Ley Federal del Trabajo (LFT) en 1931, en un contexto radicalmente distinto: mayor presencia de los empresarios en la superestructura estatal, crisis política y económica (producto de la crisis mundial de 1929). Entre otras cuestiones, la LFT consiguió disposiciones favorables a los sindicatos y sus dirigencias, pero especialmente construyó herramientas para aumentar la injerencia gubernamental sobre los gremios (Bensusán, 2000a).

De los elementos que mayor poder dio a los sindicatos estuvo la *cláusula de exclusión de ingreso* “qué obligan a los trabajadores a afiliarse a un sindicato reconocido como condición para ser contratado” (Bensusán, Middlebrook, 2013: 34); cláusula que hizo primar el derecho colectivo a la organización por sobre el derecho individual a la libertad sindical. A lo que se sumó una herramienta sustancial para que las dirigencias evitasen el surgimiento de oposiciones: la *cláusula de exclusión por separación*, la que establecía que un empleador debía despedir a un trabajador que haya renunciado o sido expulsado del sindicato (Bensusán, Middlebrook, 2013: 34).

Entre los recursos legales que el Estado dispuso para controlar a las dirigencias sindicales estuvieron (1) la necesidad del registro de un sindicato, ante una junta estatal de conciliación y arbitraje o ante el Registro de Asociaciones de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, antes de poder negociar un contrato colectivo o ir a huelga; y (2) la obligación de los sindicatos de comunicar a la autoridad el cambio de liderazgo (Bensusán, Middlebrook, 2013: 34).

Otro aspecto central del régimen de relaciones laborales fue el establecimiento de un sistema de justicia laboral tripartita que “dejó en manos del Poder Ejecutivo (local o Federal según la distribución constitucional de competencias establecida en 1929) la determinación del alcance real de la protección de los derechos individuales y colectivos de los asalariados” (Bensusán, 2000a: 138).

Posteriormente, sobre todo durante la presidencia de Miguel Alemán (1947-1952), hubo diversos medios para aumentar la subordinación de los trabajadores a sus dirigencias

sindicales, y de estas al Estado. Muchos de ellos no implicaron cambios legislativos, sino reinterpretaciones a las leyes existentes, así como el empleo de medidas ilegales para profundizar el autoritarismo (como el empleo del ejército para acallar acciones obreras independientes).

Entre esas reinterpretaciones estuvo que en vez de ser solamente una obligación *comunicar* el cambio de la dirigencia de un sindicato, pasó a ser una obligación *la aceptación* de ese cambio por parte de las autoridades, sin la cual no se podían ejercer las funciones de líderes sindicales. Disposición que, en el caso de la S-22 del SNTE, fue muy importante: durante algunos años en la década de 1980 se les negó la toma de nota, y, en 2017, durante la Reforma Educativa, sucedió algo similar (véase capítulo IV). En ambos casos para obtener la toma de nota, y por consiguiente poder fungir legalmente como representante de los trabajadores de la educación de Oaxaca, debieron realizar sustantivas jornadas de lucha.

En lo que respecta específicamente a los trabajadores al servicio del Estado, se les creó un régimen jurídico distinto en 1938. Que se elevó a rango constitucional en 1960 con la creación del apartado B del artículo 123; y del que, en 1963, se desprendió la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE). Estos dispositivos legislativos y constitucionales enfatizaron más el control del Estado a las organizaciones sindicales de trabajadores estatales, por ejemplo, haciendo muy dificultosa el estallido de una huelga legal en el sector público (por ello las huelgas en dicho sector siempre estuvieron ajenas a la ley). Lo que llevó a que, en el caso de la CNTE, absolutamente todas sus huelgas estuviesen al margen de la legislación correspondiente. Como manera de “compensar” este aumento del control, el Estado -a cambio- brindó estabilidad en el puesto a los trabajadores al servicio del Estado. Otra disposición importante para los sindicatos, emanada de la LFTSE, fue que, según el artículo 62, el 50% de las plazas nuevas iban a ser cubiertas por candidatos que propusiera el sindicato. A lo que se le sumó la creación de comisiones mixtas de escalafón, en donde el sindicato pasaba a tener voz sobre los asensos de los trabajadores. Ambas decisiones implicaron un aumento del poder de los sindicatos.

Es en este contexto en que se constituyó el SNTE en 1943. Organización que nació luego de unir, mediante presión estatal, a varios gremios preexistentes (Cortina, 1989). El SNTE se convirtió, así, en una enorme estructura fuertemente vinculada a la superestructura

gubernamental que, al mismo tiempo, ejerció un férreo control sobre la base magisterial (Sandoval, 2016).

Tres son los datos, inspirados en una visión corporativa y controladora, que mencionaremos de la estructura del SNTE:

(1) La centralización del poder en su dirección nacional a partir de distintos mecanismos administrativo y estatutarios. Por ejemplo, mediante estatutos que impedían la convocatoria a elecciones de seccionales sin la aceptación del Comité Ejecutivo Nacional (CEN), o gracias a la centralización de las cuotas sindicales de la totalidad de los agremiados a nivel nacional en el CEN para que luego él las distribuyese entre las seccionales (y pudiese mantener una importante discrecionalidad en la repartición). Nuevamente, la S-22 es un ejemplo: siempre requirió la aprobación del CEN para la realización de sus elecciones de autoridades seccionales, y las cuotas sindicales de sus agremiados fueron directamente al CEN, el que luego le destinó a la seccional una parte muy menor de la totalidad de las cuotas que le fueron extraídas a los trabajadores oaxaqueños.

(2) La fuerte vinculación SNTE-SEP a partir de un pacto corporativo que permitía el manejo y control del sistema educativo mexicano (Arnaut, 1992a; Arnaut, 1992b).

(3) La decisión de integrar al SNTE a personas con cargos directivos, como directores de escuela y supervisores. Este último punto fue particularmente relevante para el control de la base magisterial, dado que se podían usar las sanciones a disposición de las autoridades educativas para limitar la crítica de los maestros al sindicato o limitar la oposición a él⁵⁶ (Sandoval, 2016).

La descripción recién realizada del régimen de relaciones laborales en México es importante porque fue en ese contexto en que emergió el movimiento democrático de los trabajadores de la educación de Oaxaca. Por ejemplo, el movimiento no creó un nuevo sindicato, sino que *ganó* una seccional de uno existente. Para ello debió aprender sus modos de elección de autoridades y lograr ganar, en ese juego, la dirección de la seccional. También, luego debió

⁵⁶ Un tema interesante es que no todos los sindicatos de trabajadores al servicio del Estado afiliaron a cargos directivos. Por ejemplo, el Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS), explícitamente en sus estatutos manifestaba que los trabajadores que alcanzasen algún cargo directivo automáticamente dejaban de ser parte del sindicato (Ocampo, 2018).

obtener la toma de nota de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS); e, históricamente, ha tenido que batallar para recibir por parte del CEN del SNTE una porción (siempre minoritaria) de las cuotas sindicales de los/as maestros/as de Oaxaca.

Al mismo tiempo, tuvo que lidiar con que sus huelgas estuvieran siempre por fuera de la ley. Y por supuesto, su militancia siempre lidió con el conjunto de dispositivos “extralegales” de cooptación y represión que empleó el régimen para limitar su movimiento (véase capítulo V).

Pero, al mismo tiempo supo emplear a su favor herramientas que el régimen había creado con fines corporativos. Es decir, “las dio vuelta” y les asignó un lugar radicalmente distinto. Por un lado, el sindicalismo combativo de la S-22 siempre descansó en la casi imposibilidad de despido de sus afiliados (garantizado en las legislaciones mexicanas). El miedo al despido, uno de los más paralizantes para los activistas obreros, no ha existido -con excepciones- dentro de la S-22.

También, usó a su favor el hecho de que el ingreso al sindicato fuese directo desde la contratación (por lo que cada ingreso al sistema educativo oaxaqueño implicaba también un ingreso a la S-22⁵⁷), y empleó a su favor la existencia de comisiones mixtas de escalafón para fortalecer su sindicato agregándole nuevos requisitos como *la constancia de participación sindical*. Tampoco vio con malos ojos cuando, en 1992, fue invitado a participar dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

Finalmente, también ha demostrado ser particularmente útil para la S-22 que directores escolares y supervisores estuviesen afiliados al sindicato. Esto resultó un instrumento excelente para fortalecer su sindicalismo⁵⁸ (véase capítulo V).

En suma, el sindicalismo desplegado por la S-22 ha sido influenciado desde 1980 a la fecha por el régimen de relaciones laborales en que se inscribía y contra el cual se enfrentó, pero

⁵⁷ Con el surgimiento de la S-59 en 2006, y el reconocimiento en Oaxaca del SITEM en 2016, más la existencia de ingresos no sindicalizados (producto de la Reforma Educativa), esto cambió ligeramente dado que los ingresos mediante la S-59, SITEM o “suelos” (sin sindicato) también existieron. Pero, esta cuestión hay que matizarla porque en la práctica casi que el ingreso siguió siendo mediante la S-22.

⁵⁸ Es una pregunta relevante por qué, cuando inicia el movimiento democrático en 1980, tantos supervisores se sumaron al mismo abandonando las directrices de la dirección corporativa. Interrogante que, de todas formas, excede a nuestra investigación.

del que también retomó cosas cambiándole su significado. Cambio que fue posible, porque dichas herramientas, inicialmente corporativas, fueron insertas en un sindicalismo con subjetividades y formas organizativas anticorporativas y movimientistas, las cuáles daremos cuenta en los capítulos subsiguientes. Es decir, que la S-22 haya nacido en el contexto de un régimen corporativo no significó que sea, indefectiblemente, corporativa (como afirma la bibliografía hegemónica que abordó la S-22). Lo que sucedió fue que retomó aspectos, pero los insertó en una lógica sindical que les cambió su contenido.

3.7 Sistema educativo oaxaqueño

3.7.1 Actores de la educación oaxaqueña

Del conjunto de determinaciones de la totalidad social, una de las más importantes -por su relación tan constitutiva con el fenómeno que buscamos comprender- es la estructura educativa oaxaqueña. Por supuesto, ella es incomprendible aislada de los datos ya reseñados sobre Oaxaca y del régimen de relaciones laborales mexicano. A continuación, desarrollaremos algunos de sus rasgos más fundamentales.

Cuando hablamos de la estructura de la educación oaxaqueña debemos destacar tres actores fundamentales: el gobierno (estatal y federal), el sindicalismo (S-22 y S-59) y, en menor medida, los padres de familia (y sus organizaciones).

La estructura educativa nacional se cimentó bajo el pacto corporativo SEP-SNTE. Un pacto de mutuo beneficio que garantizó la gobernabilidad y funcionamiento de un sistema tan vasto y en expansión a lo largo de buena parte del siglo XX. El Gobierno federal en general y la SEP en particular cedían al CEN del SNTE cotos de poder en la estructura educativa a cambio de que el SNTE se encargase de evitar conflictos dentro de ella. Ese pacto, con sus diferentes momentos, ascensos y caídas, continuó desde prácticamente la fundación del sindicato en 1943 hasta el siglo XXI⁵⁹ (Arnaut, 1992a; Arnaut, 1992b).

⁵⁹ La tesis, defendida por Carlos Ornelas (2012), de que el SNTE *colonizó* al SEP no resiste el más mínimo análisis de la relación de mutuo entendimiento entre ambos actores.

El pacto estuvo avalado en prácticas establecidas aunque no escritas, en la legislación educativa y laboral, y en numerosos acuerdos de distinto tipo. No es que la estructura educativa fuera una excepción, también existieron pactos con algunas similitudes que garantizaron, por ejemplo, la gobernabilidad del seguro social (Ocampo, 2018).

Lógicamente, en Oaxaca también existió un pacto corporativo. Y cuando emergió el movimiento sindical democrático retomó esos espacios de poder previamente pensados para una seccional corporativa y los empleó para fortalecer su movimiento anticorporativo. En lo que respecta a la estructura educativa oaxaqueña esto generó una configuración radicalmente distinta.

Los espacios de poder fueron usados por la S-22 para aumentar su poder de movilización, pero al mismo tiempo, esto no implicó que en el día a día no se tomaran acuerdos entre el gobierno y la S-22 para el desarrollo de la práctica educativa diaria. Es decir, hubo una tensión constante entre acuerdos y conflictos. Por parte de la S-22 esto siempre implicó la conflictividad y movilización para lograr acuerdos. De esta manera, más que un *pacto corporativo* como sucedía a nivel nacional, lo que hubo en Oaxaca fue un *acuerdo conflictivo* gobierno estatal/S-22. Este *acuerdo conflictivo* fue una base que abonó a la constitución de la estrategia sindical predilecta de la S-22: movilización-negociación-movilización.

El pacto corporativo SEP-SNTE nunca implicó la falta de conflicto y tensión. Estos siempre estuvieron, pero dentro de ciertos marcos y con claros acuerdos estratégicos (Street, 1992). En cambio, los acuerdos entre el gobierno oaxaqueño y la S-22 tuvieron un grado mayor de inestabilidad dado que eran entre dos sujetos con visiones eminentemente antagónicas y con intereses y objetivos contradictorios.

Por último, el tercer actor de relevancia fueron los padres de familia. No tanto en las altas esferas de la educación, pero sí en las escuelas. De los tres actores es el menos relevante en cuanto poder, pero debe ser manifestada su preeminencia para entender las dinámicas de la educación y del sindicalismo de la S-22.

Otro actor menor, pero que desde su surgimiento en 2006/2007 cambió en algunos sentidos la estructura educativa, fue la Sección 59 (y luego el SITEM -Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México-). Aunque fue un actor menor, su aparición hizo

que la S-22 ya no tuviese el monopolio casi exclusivo de la representación sindical en la entidad.

Como se ve, sería imposible comprender las dinámicas de la estructura educativa oaxaqueña, es decir, del espacio de trabajo de los/as maestros/as, solamente desde la visión clásica sobre el espacio laboral que solamente considera tres actores: patrón-trabajador-gobierno. Si se cerrara el fenómeno sólo a esos actores no estaríamos dando cuenta de la complejidad del mundo laboral de los maestros oaxaqueños. De igual forma sería imposible comprender la estructura educativa oaxaqueña desde una visión que considerase como único actor al Estado/gobierno.

3.7.2 Magnitud del sistema educativo

Empecemos con una definición general de los distintos tipos y niveles educativos existentes. Para ello, recurrimos, *in extenso*, a las publicaciones de la SEP:

La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación de tipo básico se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar está constituida por tres grados, el primero para niños de tres años, el segundo para niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años; de acuerdo a la reforma al artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el ciclo escolar 2008-2009 es obligatoria la educación preescolar para niños desde tres años de edad. La educación primaria se imparte en seis grados para niños de seis años hasta jóvenes menores de 15, su conclusión, que se acredita mediante un certificado oficial, es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados y su conclusión, que se acredita mediante certificado oficial, es requisito para ingresar a la educación media superior. (...)

El tipo medio superior comprende el nivel bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller y la educación profesional técnica. El bachillerato general se imparte en dos o tres años; su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior. (...)

La educación de tipo superior se conforma por los niveles: técnico superior universitario (también conocido como profesional asociado), licenciatura y posgrado. El nivel de técnico superior universitario forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura. La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros (normales); forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Para cursar el posgrado se requiere haber acreditado la licenciatura y se imparte en especialidad, maestría y doctorado; con alto grado de especialización, que se acreditan mediante un título de grado. (...)

Además de los tres tipos educativos descritos, el SEN [Sistema Educativa Nacional] comprende otros servicios, como la educación inicial, la educación especial, la educación para adultos y capacitación para el trabajo. La educación inicial atiende a niños desde los 43 días de nacidos hasta los menores de tres años once meses, con el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social, incluyendo la orientación de padres de familia y tutores para la educación de sus hijos o pupilos. (...) La educación especial está orientada a la atención de individuos con discapacidades transitorias o definitivas, o de aptitudes sobresalientes, incluyendo la orientación a padres de familia y tutores. (...) La educación para adultos está destinada a personas de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende la alfabetización, la educación primaria, la secundaria y la formación para el trabajo. (SEP, 2017).

Para la educación pública en Oaxaca los datos estadísticos generales de estos niveles recién descritos se pueden ver a continuación⁶⁰:

⁶⁰ Cuadro de elaboración propia con base en la información extraída del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (<http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>). Los números son un resultado de la resta de los datos de la educación particular a los datos globales. Excluimos la educación privada/particular porque la S-22 no representa a ninguno de sus trabajadores.

Estadísticas de la Educación Pública en Oaxaca ciclo lectivo 2016-2017								
Tipo de educación	Nivel educativo	Total docentes	Docentes hombres	Docentes mujeres	Total trabajadores	Total alumnos	Establecimientos	
Educación básica pública	Preescolar	Inicial	105	5	100	105	2596	28
		General	5,932	356	5,576	8,297	108442	1876
		Comunitario	734	153	581	734	4847	709
		Indígena	3,921	1,002	2,919	4,106	77,523	1,870
	Primaria	General	18866	7096	11770	25542	367699	2963
		Comunitaria	806	374	432	806	7,897	724
		Indígena	6,853	3,396	3,457	7,592	133,450	1,762
	Secundaria	General	3,408	1,778	1,630	6,359	56449	245
		Para trabajadores	65	38	27	130	486	7
		Técnica	4,105	2,155	1,950	8,829	71850	279
		Telesecundaria	5,705	2,925	2,780	7,319	90,009	1,551
		Comunitaria	428	211	217	428	4,203	334
	Educación capacitación para el trabajo		1,348	0	0	1,802	86056	59
Educación media superior pública	Bachillerato	9,321	5,423	3,898	11,758	139841	638	
	Profesional técnico	61	36	25	111	328	3	
Educación superior pública	Técnico superior	85				1,241	2	
	Normal licenciatura	315				2,680	15	
	Lic. Universitaria tecnológica	3,491	0	0	0	48,214	49	
	Posgrado	354	0	0	0	898	23	
Total		65903	24948	35362	83918	1,204,709	13,137	
Fuente: Sistema interactivo de Consulta Estadística educativa de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación: http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/								

La información vertida reúne datos de la educación pública de Oaxaca dividida según nivel educativo. En estos números están contenidos todos los niveles educativos, desde inicial a posgrado. La fuerza de la S-22 reside en que representa a la mayoría de los trabajadores de los niveles de educación básica. Por su magnitud (cantidad de trabajadores, alumnos y establecimientos) los niveles más importantes son: primaria general (25542 trabajadores), bachillerato (11758 trabajadores), preescolar general (8297 trabajadores), secundaria técnica (8829 trabajadores), primaria indígena (7592 trabajadores), Telesecundaria (7319 trabajadores), Secundaria general (6359 trabajadores), y preescolar indígena (4106 trabajadores). Se pueden ver en el siguiente cuadro:

Principales niveles educativos en Oaxaca según magnitud (ciclo 2016-2017)			
Nivel	Trabajadores	Alumnos	Establecimientos
Preescolar general	8,297	108,442	1,876
Preescolar indígena	4,106	77,523	1,870
Primaria general	25,542	367,699	2,963
Primaria indígena	7,592	133,450	1,762
Secundaria general	6,359	56,449	245
Secundaria técnica	8,829	71,850	279
Telesecundaria	7,319	90,009	1,551
Bachillerato	11,758	139,841	638
Total	79,802	1,045,263	11,184

Fuente: Sistema interactivo de Consulta Estadística educativa de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación:
<http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

De esta manera, cuando hacemos referencia a la S-22 y su sindicalismo se debe tener presente el impacto que su actividad tiene en todo el Estado oaxaqueño, impacto que no debe ser disminuido pero que tampoco debe ser exagerado. Es decir, es importante al afectar a tantos trabajadores y establecimientos educativos, pero sus huelgas no afectan tan directamente la acumulación de capital -si se lo compara con otras ramas laborales-.

Habría que agregar la incidencia que tiene la S-22 en las normales del Estado, y mencionar la poca existencia del sindicato en las universidades, por ejemplo en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) (Samael Hernández Ruiz, comunicación personal, 31 de julio de 2018).

Por último, destacamos un dato relevante de la estructura educativa oaxaqueña que abona a pensar el trabajo docente en Oaxaca; esta es la cantidad de escuelas multigrado que existen. En las escuelas multigrado la labor pedagógica se complejiza, el aprendizaje se reduce y la carga laboral aumenta.

Escuela multigrado, según la definición manejada por el INEE, es aquella en la que *todos* los docentes tienen a cargo más de un grupo al mismo tiempo⁶¹. Por ejemplo, en el nivel de primaria (incluyendo sus diversas modalidades) el 53% de los establecimientos lo son. En el nivel primaria general llegan a ser el 36.6%, en primaria indígena el 62% y en el comunitario el 100%.

Total de escuelas primarias multigrado en Oaxaca (Ciclo lectivo: 2012/2013)		
Total	Multigrado	%
5586	2926	53%
Fuente: Elaboración propia con datos del INEE 2013.		

Escuelas primarias multigrado por nivel educativo en Oaxaca (Ciclo lectivo: 2012/2013)								
General			Indígena			Comunitario		
Total	Multigrado	%	Total	Multigrado	%	Total	Multigrado	%
3099	1134	36.6	1739	1078	62	748	748	100
Fuente: Elaboración propia con datos del INEE 2013.								

Luego de dar cuenta de la magnitud del sistema, pasemos a detallar su manera de organización.

⁶¹ La definición del INEE, que es la empleada en la construcción de su estadística, oculta la enorme cantidad de escuelas en donde son varios los docentes que atienden más de un grupo, pero no *todos*.

3.7.3 El Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)

Para entender el funcionamiento de la educación oaxaqueña hasta el periodo en donde quiso implementarse la Reforma educativa en Oaxaca (2015-2018) hay que remontarse a 1992. Con el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) se sentaron las bases del funcionamiento de la educación en Oaxaca.

Aquella reforma fue descentralizadora. La SEP en el Distrito Federal hizo un traspaso a los Estados de la gran mayoría de los servicios educativos (y los recursos financieros para sostenerlos, incluyendo los salarios. Es decir, la federación empezó a enviar a los ejecutivos estatales el dinero para el manejo del sistema educativo). Con ella, los Estados o conformaron sus propias secretarías o crearon institutos de educación. La descentralización, entre otras cosas, iba a favorecer el funcionamiento de un sistema que había crecido a pasos agigantados en las décadas previas, y también iba a permitir abordar las especificidades educativas de cada Estado.

Con el ANMEB la operación de las escuelas de educación básica y normal que estaban bajo la órbita directa del ejecutivo federal pasaron a los gobiernos estatales, junto con la relación laboral de todo el personal docente, directivo y administrativo que estaban en ellas (Arnaut, 2010). Pero, para garantizar la unidad del sistema nacional mantuvo para sí “las tareas de planeación, regulación, evaluación, [y] determinación de contenidos educativos” (Arnaut, 2010: 235), por tal motivo fue el único facultado para el diseño de los libros de textos que luego serían distribuidos en las escuelas.

En el caso de Oaxaca el traspaso consistió en el “93% de los 7 807 centros escolares públicos -desde los Centros de Desarrollo Infantil (Cendis) hasta escuelas normales-, 98% de los 30 777 docentes adscritos; 97% de los 38481 grupos y 99% del total de la matrícula, que para entonces era de 818 665 alumnos” (Ruiz Cervantes, 1999: 511).

La descentralización mantuvo en la federación la decisión de abrir nuevas plazas docentes, así que toda autorización de nuevas plazas siguió emanando de la SEP y la Secretaría de Hacienda.

En materia de relaciones laborales surgió una doble negociación. El CEN del SNTE mantuvo la negociación salarial anual para los maestros de todo el país (cuyos resultados se anunciaban en mayo), pero adquirieron notoriedad las negociaciones de las seccionales con los gobiernos de sus respectivos Estados.

Esta segunda negociación le dio más autonomía y capacidad de presión a las seccionales, y aunque no podían negociar aumentos salariales directos, sí podían presionar para obtener otro tipo de recursos que directamente impactaban en la remuneración total de sus afiliados (ej: bonos monetarios), o distintos tipos de recursos o atribuciones.

Mirado de manera conjunta el SNTE se fortaleció al fortalecerse sus seccionales sin llegar a debilitarse de manera clara su dirección nacional (los controles del CEN a las secciones se mantuvieron intactos en los estatutos del sindicato). El principal grupo opositor dentro del SNTE, la CNTE, se fortaleció al fortalecerse las seccionales que dirigía, pero también la fraccionó, dado que cada seccional vio más provechoso el combate contra su propio gobierno estatal que la lucha conjunta contra el ejecutivo nacional. Al mismo tiempo, al fortalecerse las direcciones seccionales oficiales se limitó el desarrollo de la CNTE en los Estados en donde no eran dirección (es decir, en la gran mayoría de las seccionales).

El SNTE mantuvo, al mismo tiempo, “su carácter de cogestor en el ámbito de la gestión de las condiciones de trabajo del personal docente y la operación de los servicios educativos tanto en la SEP como en las administraciones educativas estatales” (Arnaut, 2010: 261).

En los hechos, a los planificadores del ANMEB *el tiro les salió por la culata*: quisieron construir un armado administrativo que debilitase al SNTE fraccionándolo, pero consiguieron fortalecer a las seccionales sin debilitar su dirección nacional. Es posible, por ello, pensar que la recentralización propuesta por la reforma de 2012/2018 buscó reducir, en parte, el poder que la ANMEB le había dado a las seccionales (Aboites, 2015).

En Oaxaca, el gobierno estatal le ofreció a la S-22 -para que acompañase al proceso descentralizador- una serie de cargos directivos dentro del flamante IEEPO⁶². Estos cargos

⁶² En términos formales la S-22 proponía una terna para que el directorio del IEEPO decidiese. Pero, en los hechos, lo que la S-22 decidía era lo que quedaba (Samael Hernández Ruiz, comunicación personal, 31 de julio de 2018).

fueron los de *jefe de departamentos* (o coordinadores estatales) de los distintos niveles educativos del IEEPO y sus responsables más inmediatos. Veamos, pues, sus funciones⁶³.

Estas jefaturas tenían varios miembros que rondaban la media docena, con excepción de los niveles de educación indígena que al necesitar distintos equipos lingüísticos su cantidad era sensiblemente mayor. Todos pasaron a ser elegidos por la S-22 mediante procesos asamblearios de nivel educativo y eran cargos que duraban 4 años sin posibilidad de reelección. Los trabajadores elegidos debían, a mitad y fin de su mandato, rendir cuentas de las labores realizadas a las bases magisteriales. Para que hubiese más control sobre el maestro que iba a asumir el cargo de jefe departamental del nivel -el cargo más importante- se nombraba un equipo completo de maestros que él comandaba.

Las jefaturas departamentales tenían 4 funciones sustantivas.

1. La ronda de cambios. Los trabajadores de la educación tenían el derecho de cambiarse de lugar de trabajo. Los cambios podían ser dentro de la misma zona escolar (lo que era decidido por el supervisor de la zona), de una zona a otra zona dentro del Estado, y entre Estados. Las rondas de cambios se realizaban a fin de cada ciclo escolar. Pero para que un maestro pudiese cambiarse de lugar de trabajo tenía que ir a un lugar que estuviese disponible, y de igual forma alguien tenía que ocupar el lugar que él dejó libre. Por ejemplo, un maestro que trabajaba en la ciudad de Oaxaca y decidía jubilarse dejaba una vacante, que era ocupada por un maestro que trabajaba en una zona de la costa, ese espacio de la costa quedaba libre y debía ser llenado por otro maestro. El conjunto de cambios se llamó *ronda/cadena de cambios* y deberían dar cero, esto es, con la ronda de cambios no deberían surgir nuevos espacios libres más allá de los espacios que previamente se habían vaciado por diversas cuestiones (jubilación, fallecimiento, crecimiento escolar, etc.). Cuando la ronda de cambios estaba hecha quedaban los nuevos lugares vacíos, y para completarlos se debía recurrir a la contratación de nuevo personal.

Las rondas de cambios de zona a zona dentro de Oaxaca (no dentro de la zona -que las organizaba el supervisor-, sino entre zonas y con otros Estados de la república) las hacían, en

⁶³ Existen diferencias, aunque no significativas, en las tareas según cada nivel, nos detendremos en primaria general, al ser el nivel más relevante. La información sobre el funcionamiento del IEEPO se obtuvo de dos entrevistas al experto en la temática Samael Hernández Ruiz (Samael Hernández Ruiz, comunicación personal, 19 de octubre de 2017; Samael Hernández Ruiz, comunicación personal, 31 de julio de 2018).

común acuerdo, la jefatura de departamento del IEEPO junto con la Secretaría de Conflictos de la S-22 del correspondiente nivel educativo (Ej.: la jefatura del nivel de primaria general del IEEPO con la Secretaría de Conflictos del nivel de primaria general del Comité Ejecutivo Seccional de la S-22), dado que existía bilateralidad IEEPO/S-22. Es decir, era decidida por dos espacios cuyos integrantes eran de la S-22.

2. Contratación de personal. Para saber cuántos maestros eran necesarios contratar *planeación educativa* (parte de la estructura del IEEPO que no controlaba la S-22) elaboraba todos los años la PRODET (Programación Detallada) con el cual se sabía cuántos grupos de estudiantes y maestros había en cada escuela y servía para saber cuántos maestros nuevos eran requeridos. La información provenía de las mismas escuelas bajo el *formato 911* y era reunida de cada escuela por los supervisores junto con los secretarios generales de la delegación sindical. Había un PRODET por nivel educativo. Con los nuevos requerimientos ya establecidos, el IEEPO enviaba a la SEP federal la información emanada de los *formatos 911*⁶⁴ y la solicitud de las nuevas plazas requeridas en Oaxaca, y la SEP, en conjunto con la Secretaría de Hacienda (federal), autorizaba o no ese número (podía dar más o menos del requerido).

Una vez establecidas las plazas requeridas y una vez que fueron creadas por la SEP federal era que provenía el momento de la contratación. Quien autorizaba el manejo de las plazas era Recursos Humanos. Luego intervenía la jefatura departamental del nivel educativo (manejado por la S-22), el que, por un lado, le solicitaba las plazas ya autorizadas a Recursos Humanos y, por el otro, recibía los expedientes y documentación de los postulantes, que podían ser de los normalistas egresados (que tenían ingreso directo a trabajar en el sistema educativo), los familiares de jubilados (con derecho a una plaza, pero que debían cumplir ciertos requisitos como empezar a estudiar una licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional) y los otros egresados de licenciaturas que no fuesen de normales. La

⁶⁴ La SEP sistematizaba toda la información para conocer el Sistema Educativo Nacional (SEN) en su conjunto. Por ejemplo, en sus textos se puede leer: “La información presentada en esta publicación se recabó directamente de las escuelas del país, tanto públicas como privadas, al inicio del ciclo escolar 2016-2017, mediante el formato 911. Esta tarea de recopilación se realiza con la participación de las autoridades educativas de las 32 entidades federativas, a partir de un sistema de información coordinado por la SEP. Los datos generados constituyen la información estadística oficial del gobierno federal y de los gobiernos estatales y es la base para llevar a cabo los procesos de planeación, programación, presupuesto y asignación de recursos, evaluación y rendición de cuentas del sector educativo, entre otras actividades” (SEP, 2017).

jefatura departamental elaboraba una lista completa de los postulantes según idoneidad con el puesto⁶⁵ y procedía a la contratación, la asignación de clave presupuestal del nuevo trabajador y lo derivaba al supervisor de la zona correspondiente.

Este proceso era ligeramente distinto en el caso del nivel de educación indígena, según Coronado allí: “Quien aspire a ocupar una plaza docente en el subsistema de educación indígena debe acordar con la supervisión escolar y la parte sindical que éstos lo propongan para ocupar un interinato o una vacante” (Coronado, 2016: 27). Es decir, en vez de presentarse al IEEPO se presentaban a los responsables oficiales (supervisor) y sindicales (secretario general de la delegación sindical) de determinada zona escolar.

Al existir bilateralidad las contrataciones también eran realizadas de manera conjunta con la Secretaría de Conflictos de la S-22 del nivel correspondiente. Desde el momento de la contratación el nuevo trabajador también se afiliaba al sindicato, sin posibilidad real de elegir si deseaba hacerlo o no.

3. Supervisión del servicio. La jefatura departamental se encargaba de las supervisiones escolares para que el servicio educativo funcionase bajo las normas establecidas: que tuviesen alumnos, que los trabajadores cumplieren con el horario y trabajo, que la labor pedagógica se desarrollase según lo contemplado. La jefatura era, de esta manera, el jefe de los jefes de sector y supervisores.

4. Función técnica. Las jefaturas se encargaban de la capacitación y actualización de los docentes en servicios. Principalmente asesoría didáctica realizadas por las *mesas técnicas*.

Las tareas de las jefaturas departamentales tenían procedimientos y un funcionamiento burocrático precisos, y ocupaban un lugar en la estructura del IEEPO claro, no era que los que eran elegidos por el sindicato podían llegar a modificar la manera en que se realizaban las cosas, sino que debían aprender y ejecutar esos procedimientos. A su vez, debían acatar

⁶⁵ En este punto existieron actos irregulares. Cuando al momento de presentar la lista se acomodaba mejor a un postulante y no a otro para que fuese contratado a cambio de favores o dinero. La cuestión aquí era el perfil, es decir que el candidato fuese acorde para el puesto, el hecho era que entre dos candidatos con perfil adecuado se seleccionaba a uno y no a otro. Por otro lado, más facilidad para el manejo discrecional de plazas tenían los del Departamento de Recursos Humanos.

las órdenes de sus superiores (como el director del IEEPO). Es decir, por más que fueran del sindicato y elegidos mediante una asamblea no significaba que pudiesen hacer lo que la asamblea les dictase o lo que ellos considerasen pertinente. Incluso, cuando llegaban con ideas novedosas no podían implementarse si no cumplían los procedimientos requeridos para eso (Patricia, comunicación personal, 01 de agosto de 2018).

Vemos, entonces, que dentro del organigrama del IEEPO la S-22 alcanzó puestos de relevancia y con capacidad de toma de decisiones sustantivas. Pero no es posible pensar que la rectoría del IEEPO estaba en la S-22 -como se afirmó en los medios de comunicación durante el gobierno de Peña Nieto-. Lo que hubo fue un cogobierno del IEEPO entre el gobierno y la S-22, dado que siempre los puestos más relevantes, tales como la dirección del instituto, recursos humanos, planeación educativa y finanzas fueron manejados por el gobierno estatal.

Pero la asignación de las jefaturas a la S-22 le dio un mayor poder -en términos administrativos- a la seccional, sobre todo en el manejo diario de la educación oaxaqueña como las rondas de cambios, la contratación y la supervisión. El gobierno estatal se quedó con pocas herramientas administrativas para controlar y limitar el movimiento magisterial, favoreciendo el poder del activismo. Cualquier militante de la S-22 dejaba de tener el riesgo que cualquier activista obrero en una fábrica usualmente tiene por su actividad sindical. Puesto en otras palabras: los activistas de la S-22 no tenían miedo a represalias administrativas directas como lo tienen la mayoría de los activistas obreros en otros espacios laborales (o como lo pueden tener activistas de la CNTE en otros Estados). El gobierno lo que hacía, como modo de controlar al magisterio, era dejar de pagar las quincenas a los maestros de manera colectiva frente a las huelgas (mantenía el control del pago de cheques, como vimos), recurría a la represión policial o parapolicial o a la presión de los presidentes municipales contra los maestros en las escuelas; pero le era difícil efectuar represalias administrativas a maestros específicos debido a su actividad sindical. Esto con excepción de los principales dirigentes de la S-22, que estaban totalmente identificados, pero al “militante promedio” ese tipo de afrentas administrativas difícilmente llegaban.

Fue importante, por otro lado, para la S-22, tener esos espacios para evitar que sus adversarios los tuviesen y con eso atacasen al movimiento. Con anterioridad a 1989 los espacios

directivos de la educación oaxaqueña estaban en gran medida en manos de Vanguardia Revolucionaria, el grupo del CEN del SNTE de Carlos Jongitud Barrios, y desde esos espacios de poder se abocaban a desarticular al movimiento de la S-22 (Ruiz Cervantes, 1999). Por eso, alcanzar las jefaturas evitó que, por ejemplo, esos espacios fuesen tomados por los aliados de Elba Esther Gordillo.

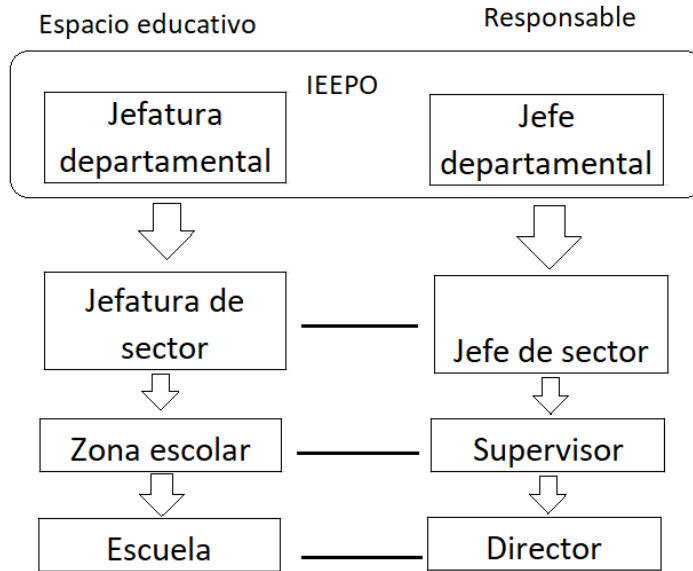
Por último, el fortalecimiento administrativo de la S-22 tuvo una consecuencia más: la creación de la *constancia de participación sindical* y su adhesión al escalafón magisterial. Con esos cambios, un maestro para obtener un cambio de zona, o lograr un ascenso además de acumular años de antigüedad y credenciales académicas (cursos oficiales, posgrados, etcétera) le servía tener una *constancia* con un nivel de participación sindical alto. Esta constancia aumentó el volumen de la movilización de la S-22 (véase el capítulo V).

Pero, aunque los espacios dentro del IEEPO le dieron poder a la S-22, lo cierto es que también la orientó, en alguna medida, a una cuestión administrativa sin lograr desburocratizar la estructura educativa en Oaxaca. Por eso el arribo de la S-22 al IEEPO que pudo haber sido “una poderosa fuerza desburocratizadora de la educación, ha significado una continuidad en la inercia del sistema hacia el burocratismo administrativo y docente” (Maldonado, 2010: 115).

El ocupar o no cargos dentro del IEEPO ha sido un debate importante dentro de la S-22, la posición mayoritaria ha sido seguir ocupándolos y mantenerlos (y luego de 2015, volver a recuperarlos), pero también es cierto que dentro de la S-22 existieron minoritarios grupos que consideraban que no era pertinente tenerlos. Por último, dentro del IEEPO los trabajadores de base estaban afiliados a las delegaciones D-3-1, D-3-4 y D-3-5 de la S-22. Delegaciones que se caracterizaron por su beligerancia y capacidad de movilización.

3.7.4 Estructura educativa bajo el IEEPO

Los espacios educativos y sus respectivos responsables, bajo responsabilidad del IEEPO, eran los siguientes:



En esta estructura el cargo fundamental era el de supervisor. Él tenía responsabilidades administrativas y académicas/pedagógicas. Tenía bajo su responsabilidad una zona escolar y debía organizar y distribuir la fuerza laboral, controlar que los trabajadores cumplieren cabalmente con sus tareas, debía solucionar conflictos (entre trabajadores, con sus directivos, con padres de familia o jefes municipales), y era el que le imprimía la dirección educativa a la zona, es decir, en qué proyectos se enfocarían (de lectura, deportivos, de escritura, etc.). Tenía su propia oficina con trabajadores que estaban bajo sus órdenes, es el que iba a las escuelas y conocía lo que sucedía en cada establecimiento dentro de su zona escolar.

Al haber bilateralidad, generalmente las decisiones y proyectos de la supervisión se realizaban de manera conjunta con la representación sindical, que era, generalmente, el secretario general de la delegación que correspondía a la zona escolar⁶⁶. Y, cuando trabajaban de manera conjunta (articulando las responsabilidades gremiales con las educativas) era cuando se consideraba que la zona “avanzaba correctamente”. Por el contrario, cuando había peleas entre lo oficial y lo sindical era cuando los proyectos no avanzaban.

⁶⁶ En la mayoría de los niveles educativos más relevantes zona escolar y delegación sindical empalmaban, tales como primaria, preescolar, secundaria, en otros -como educación física- no.

Por su parte, las principales ocupaciones de la estructura educativa oaxaqueña eran las siguientes:

Principales ocupaciones estructura educativa oaxaqueña	
Jefes de sector	
Supervisor	
Asesor Técnico Pedagógico	
Director	
Sub-director	
Docente	
Administrativo	Prefecto
Intendente	

La sección 22 aglutinaba a todos los trabajadores con estas distintas ocupaciones. Para el sindicato todos estos tenían exactamente el mismo peso, más allá de que para la estructura educativa fuesen muy distintos. La circunstancia de que para el sindicato los que se encargaban de controlar a los maestros eran parte del sindicato ha servido para disminuir la presión contra la movilización sindical de los maestros (siempre y cuando el director o supervisor respondiese a los llamados de la S-22). El hecho de que muchos directores y supervisores fuesen militantes sindicales de décadas sirvió, incluso, para incentivar la movilización de las bases. Esto convirtió al supervisor en una figura ambivalente.

Contra esa dificultad chocó el gobierno federal cuando a mediados de 2015 decidió expulsar a la S-22 del sistema educativo. Se encontró con que el principal basamento del poder de la S-22 no residía en los cargos dentro del IEEPO, sino en que supervisores, directores y maestros eran afiliados de la S-22 y no tenían aspiraciones de dejar de serlo; que las prácticas en el terreno educativo -en las escuelas- se llevaban a cabo por trabajadores que miraban con más atención a los resolutivos de las asambleas del sindicato que a las iniciativas del Nuevo IEEPO y el gobierno.

En suma, dentro de la estructura educativa oaxaqueña, la S-22 poseía un importante poder. Este residía en que tenía cargos de dirección dentro del IEEPO, pero sobre todo en que la

mayoría de los trabajadores eran afiliados de la seccional, incluyendo a los cargos directivos (directores, supervisores, jefes de sector). Este poder robusteció la posición de la S-22 y favoreció el desarrollo de su movimiento sindical. Le fue difícil al gobierno limitar la movilización magisterial cuando las herramientas de control que tenía la estructura educativa para controlar a sus trabajadores estaban en las manos de quienes eran parte de la estructura que convocaba a la movilización.

3.7.5 Los padres/madres de familia en la estructura educativa oaxaqueña

3.7.5.1 Los Comités de padres/madres de familia

Del trabajo de campo realizado en nuestra investigación se evidenció la incidencia que tenían los padres/madres de familia en el sistema educativo oaxaqueño: existían *comités de padres de familia* en los establecimientos educativos de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y, en menor medida, de media superior⁶⁷. Aunque el sistema educativo era público los familiares de los educandos estaban obligados a aportar una cuota anual en pesos que era administrada por el comité y principalmente se debía usar para el mantenimiento y mejora de la infraestructura escolar (esto no era una característica exclusiva de Oaxaca, sino que sucedía en otros Estados del país). Las cuotas anuales en el nivel primaria podían ir desde los 200 pesos a los 400, y en el nivel secundaria desde los 400 a los 800. Usualmente había disputas entre familiares que no querían pagar y el comité que presionaba para que lo hicieran mediante amenazas, tales como que no podrían inscribir a sus hijos. El comité estaba compuesto por padres/madres de familia elegidos en una asamblea general de ellos y su cargo duraba todo el ciclo escolar anual. Los comités también organizaban actividades para recaudar fondos (trabajo de campo, 2017 y 2018).

Además del manejo del dinero para las modificaciones en la estructura edilicia, los comités intervenían en la realización de fiestas como el día del maestro y del estudiante, o podían

⁶⁷ En el nivel media superior aparecen también como relevantes los comités estudiantiles.

solicitar la suspensión de clases por algún día específico (día de muertos o la fiesta del santo del pueblo); o ser el vehículo por el cual la comunidad reclamase la intervención de la escuela en cierto aspecto de la vida en la comunidad (como que los maestros/as participasen en la organización de la fiesta del pueblo)⁶⁸. En algunas comunidades los padres/madres de familia podían *dar servicio* a la escuela haciendo tareas de limpieza (en las que no había intendentes), como si fuera una tarea más dentro del régimen de *usos y costumbres*.

Había una asamblea general de padres/madres de familia que el comité presidía (y debía ordenar) y a la que debía responder tanto sobre el manejo de fondos como de sus intervenciones. La asamblea era el principal espacio de incidencia que tenía el conjunto de los padres/madres sobre lo que sucedía en la escuela.

Estos comités servían de vehículo para cualquier problemática que tuviesen los padres/madres con sus hijos, eran un contrapeso claro a las decisiones que tomaban los directores, los supervisores y los maestros. Las familias, a través de su comité y las asambleas que éste tenía, se convirtieron en un espacio de peso dentro de la escuela, lo que influía en la vida laboral de los/as maestros/as y en su vida sindical.

El comité era un vehículo para expresar los pareceres de los padres/madres de familia sobre lo que sucedía en las escuelas: podían expulsar maestros⁶⁹, evitar que llegasen algunos, o reclamar maestros con ciertas características. Si el conflicto se agudizaba (por ejemplo, si se reclamaba la expulsión de un maestro por alcohólico y sus colegas lo defendían) los padres podían amenazar con tomar la escuela e impedir el ingreso de los maestros. Así, los comités se volvieron herramientas de control sobre la vida laboral de los trabajadores de la educación. A veces, incluso, sobre las prácticas pedagógicas: podían existir quejar por que los maestros/as reemplazaban el libro de texto oficial por uno alternativo para dar clase. Al

⁶⁸ En algunas ocasiones pueden pedir cosas más extremas. Por ejemplo en 2017 hubo un enfrentamiento entre dos comunidades de la sierra mixe: Ayutla contra Tamazulapam mixe por el control de un manantial de agua. El enfrentamiento escaló fuertemente y hubo 3 muertos con armas de grueso calibre (con esa información empírica muchos argumentaron que “el narco” había llegado allí). En el momento más duro del enfrentamiento los maestros decidieron no ir a Tamazulapam mixe a dar clases por 15 días por los riesgos que existían a su integridad física, y en ese entonces fue el comité que exigió la vuelta de los maestros a clases. Además, desde ese entonces, han seguido reclamando a los maestros su falta de apoyo a la comunidad en esa temática (trabajo de campo, 2018).

⁶⁹ No expulsar maestros del sistema educativo, pero sí de la escuela. Si un maestro era expulsado de una escuela se lo ubicaba en otro lado. Excepcionalmente podría ser dado de baja del sistema educativo.

respecto, el secretario general de la delegación D-1-503 de Zimatlán sostuvo sobre algunos profesores de dicha zona:

Hay compañeros que tienen miedo de los padres de familia, entonces [les dicen cuando ellos llegan a] las escuelas: “hasta aquí nada más llegas, yo me hago cargo de los muchachos aquí adentro. Tú padre de familia no tienes acceso a la escuela a menos que se te cite”. (Gilberto, comunicación personal, 29 de agosto de 2017).

Al ser las asambleas de padres/madres de familia un espacio de disputa de poder, dentro de ellas intervenían diversas visiones: algunas en favor del movimiento magisterial y otras en contra, con una amplia gama de posiciones intermedias. La asamblea se convertía en una clara arena de forcejeo entre miradas contrastantes, lo que incidía fuertemente en las posibilidades del movimiento magisterial. Veamos el siguiente ejemplo del debate en una asamblea de padres/madres de familia en una escuela de primaria general situada en la colonia *Dolores* de la Ciudad de Oaxaca:

Maestra Tania: Hay asamblea de padres de familia [en la escuela] también. Si somos madres de familia, como mi caso, sí nos permiten ir [la entrevistada era maestra y mamá de alumnos de la misma escuela].

Mariano: ¿Cómo es eso? Porque debe haber padres a favor y en contra...

T: Así es, en la asamblea de padres puede hablar un papá: “sabe qué”. Y empiezan a hacer la crítica a la suspensión de clases [por las huelgas], a que les estamos faltando el derecho a la educación de los niños y son fundamentos correctos. Pero también, así como ellos se fundamentan así nosotros lo hacemos en mi condición de madre de familia. Pero también hay papas que son muy conscientes y hablan: “es que los maestros y su lucha”. Y ahí es cuando debe entrar el presidente del comité porque tiene que también buscar el equilibrio, sino se armaría la pelea. (Tania, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017)

Lo que se advierte en este extracto es la disputa entre las diversas visiones al interior de la asamblea de padres/madres de familia, los encontronazos entre los padres a favor y en contra, así como la función mediadora del presidente y el comité.

Aunque la subjetividad de los padres/madres de familia no fue tema de nuestra investigación, percibimos que tenían una apropiación fuerte de la escuela como un territorio que “les pertenece a ellos” o a su comunidad. Por ejemplo, una Asesora Técnica Pedagógica del nivel

secundaria generales me dijo: “para los padres la escuela no es ni de los maestros, ni del Estado, es de su comunidad y de ellos; entonces se sienten con el derecho de decidir todo lo que sucede allí” (trabajo de campo, 28 de junio de 2018). Esto se puede explicar -en alguna medida- porque si no fuera por su aporte material la escuela, posiblemente, no existiría. Es decir, frente al abandono de la dimensión social/educativa del Estado han sido los padres/madres de familia quienes mantuvieron las escuelas, sobre todos en las comunidades más alejadas. En algunos casos junto con maestros, en otros solos.

Hubo organizaciones que aglutinaron a padres/madres de familia a nivel estatal tales como la *Coordinadora Estatal de Madres, Padres y Tutores en Defensa de la Educación Pública, Laica y Gratuita* que nucleaba a los comités vinculados a la Sección 22, y el *Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE)*⁷⁰ que creó el IEEPO y estuvo en contra de la movilización magisterial e hizo campaña para limitar las huelgas magisteriales. Ambas se arrojaron la representación a nivel estatal de los padres/madres de familia.

La Coordinadora Estatal de Madres, Padres y Tutores en Defensa de la Educación Pública, Laica y Gratuita se movilizó en varias ocasiones junto a la S-22 contra la Reforma Educativa, y el CEPSE buscó hacer lo propio en su defensa. Además, ambas establecieron diversas estrategias jurídicas y mediáticas a favor y en contra de la Reforma Educativa. Por la histórica cercanía de los medios de comunicación oaxaqueños con el gobierno estatal, estos - sistemáticamente- le dieron el micrófono a los padres/madres de familia que hablaban contra el movimiento magisterial.

Con lo dicho se evidencia la relevancia que tienen los padres/madres de familia y sus comités en el sistema educativo oaxaqueño, tanto en las escuelas como, en menor medida, a nivel estatal. Por ello sostenemos que es una característica central del sistema educativo oaxaqueño que no debe soslayarse para pensar la movilización contra la Reforma Educativa.

⁷⁰ Este se creó en 2017, pero es heredero de distintas experiencias de tinte político similar.

3.7.5.2 El vínculo maestros de la S-22 y los padres/madres de familia

La S-22 veía a los padres/madres de familia como “aliados naturales”, por lo que a lo largo de su historia buscaron construir vínculos con ellos, estrategia que le rindió muchos frutos. La relación maestros-familias fue clave para pensar el sindicalismo de la S-22 contra la Reforma Educativa; veamos, por tanto, algunos de sus aspectos.

La relevancia social de la escuela y los maestros varía según las condiciones de cada comunidad oaxaqueña: a medida que las poblaciones son de menor tamaño y su situación económica y social es más precaria es mayor la predominancia social de los establecimientos educativos y sus trabajadores. Mientras que en las ciudades el maestro podría aparecer como un profesionista más que cumple con su horario laboral, en las comunidades más alejadas el protagonismo del maestro crece y puede adoptar otras labores, tales como mediar conflictos, realizar trámites en los centros urbanos en beneficio de algún habitante, gestionar frente al gobierno mejoras de infraestructura, o aportar a la organización/movilización social sobre alguna temática que aqueje a la comunidad:

En las comunidades rurales va más allá, allí el maestro es visto como el abogado, el médico, de muchas maneras, ósea que el maestro en las comunidades rurales tiene más de una profesión, no es solo el simple maestro sino que el maestro ahí la puede hacer de cualquier cosa (Salvamaría, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

Décadas atrás, con menos carreteras, menor educación formal en las comunidades, menor manejo del idioma español (escrito y oral), menor cantidad de profesionistas, la descripción recién realizada alcanzaba a mayor cantidad de comunidades, pero a medida que se fueron dando ciertos cambios culturales y socio-demográficos la magnitud del fenómeno recién descrito se redujo.

En las comunidades, sobre todo las rurales, una particularidad que se le reclama al maestro es la labor por fuera del horario de trabajo e incluso por fuera de la escuela. Ha sido ese trabajo el que históricamente vinculó a los/as maestros/as con los padres/madres de familia. Ese trabajo extra principalmente debía ser ayudando en diversas tareas comunitarias (en

donde existía una comunidad), específicamente en las festividades de cada pueblo. Otras tareas fuera del horario de clase podían ser ayudar a arreglar la escuela o hacer gestiones para obtener fondos para mejorar la escuela, mediar en conflictos, o hacer gestiones con autoridades externas a la comunidad para lograr alguna mejora como una carretera nueva o el servicio de electricidad.

Además, era común que los profesores destinasen parte de su dinero para mejorar las condiciones de vida de sus alumnos; por ejemplo, podían comprarle con dinero de su bolsillo calzado o uniformes a los alumnos, o llevarles algo de comer. Al respecto, una maestra de la comunidad rural *La soledad santa Inés del monte* (Zaachila, región Valles centrales) me relató: “Por ejemplo les llevo pan a todos para que coman algo antes de empezar la clase y los niños emocionados. Les llevé una playerita blanca para que tengan uniforme” (Ángeles, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

Las cargas laborales extra aula de los maestros pueden ser verdaderamente cansadoras y extenuantes, veamos el ejemplo de Nicolás del nivel de educación indígena de la sierra mixe sector Ixtlán:

[Antes de ser representante sindical de sector –cargo comisionado- era] director comisionado, pero atendía mi grupo⁷¹. O sea, ahí por las características de las comunidades eres director, atiendes grupo y pues a sacar los trabajos entonces ahí en nuestras comunidades pues es tiempo completo. Desde que inicias a veces desde las 7 de la mañana ya están los padres que quieren algo que tiene que ver con la escuela y a veces en las prisas estas de que te tienes que bañar, tienes que almorzar y ahí están ellos y todas esas cuestiones. Pero ahí empieza y se termina, sales a comer, regresas por la tarde a dar talleres con los niños de otro tipo o biblioteca, atención a biblioteca, banda de guerra, otras actividades y terminas esas y ya llegan los integrantes del comité [de padres] a la dirección y pues no puedes decir “ya me voy” porque eres director y ellos platican sus temas y asuntos y vamos saliendo de la dirección temprano, temprano 9 de la noche, a veces tarde, tarde 10, 11 de la noche. Porque va la agencia municipal a plantear ciertos temas, regresan, lo valoran para la comunidad estudiantil, para estar viendo las necesidades que hay y esa situación orilla que los comités pues se tengan que estar reuniendo seguido o casi todas las noches, pero también hay que estar presentes, entonces sí implica tiempo completo cuando uno está ahí en las comunidades y pues mi función era esa: director y con grupo. (Nicolás, comunicación personal, 06 de noviembre de 2017).

⁷¹ En escuelas con poco personal un maestro de grupo se hace cargo de las tareas de dirección.

Todo este tipo de tareas construye una sólida relación -muchas veces también afectiva- entre los/as maestros/as y los padres/madres de familia que se volvía más aguda cuando el maestro decidía vivir en la comunidad donde trabajaba. Vale de ejemplo Blas, profesor rural en *San Miguel Tequixtepec* (región mixteca):

...Como [la comunidad] es por usos y costumbres entonces el apoyo es más directo, te lo piden como parte de un apoyo en cuestión de trabajo en la comunidad. Y aunque aquí en la ciudad [por la ciudad de Oaxaca] ya no se festejan ciertas fiestas cívicas o acontecimientos, en la comunidad donde estamos sí es importante y el maestro es el “mero mero” que lleva todo eso acabo y si tú te niegas y dices que “no” pues entras en conflicto.

M: ¿Y qué otro tipo de actividades hacen?

B: Y fiestas de los 15 y los 16 por ejemplo. En los eventos del 20 de noviembre [aniversario de la revolución mexicana], todas las fechas cívicas que se celebran en México nosotros nos la dan directamente, somos los encargados, hasta nos preguntan y si decimos algo eso es lo que se va a ser. Y hasta en las festividades para ir a comer viene la autoridad con la Banda municipal llegan a la escuela y de ahí nos esperan y nos llevan a comer a desayunar o a cenar con la banda entonces el maestro tiene un papel importante.

M: ¿Y usted como maestro cómo se siente con esa función esas tareas y responsabilidades?

B: A mí me han ayudado mucho como ya soy parte de la comunidad es más fácil dialogar con ellos y convencerlos de que se transformen, de que ayuden a sus hijos, de que me ayuden en tareas que tengo que hacer. Entonces es mucho más fácil que si yo viajara a diario como que ya no habría esa comunicación, sería un externo. (Blas, comunicación personal, 08 de septiembre de 2017).

En el texto recién presentado se ve lo que venimos comentando: el trabajo extra aula, principalmente en las fiestas, la presión de la comunidad para que ese trabajo existiese, el protagonismo social del maestro en una comunidad rural y también el cambio en la relación producto de que él vivía allí.

Una condición de posibilidad de esta articulación entre los/as maestros/as y los padres/madres de familia es el propio trabajo que realizan los docentes. Al ser su labor la transmutación de la subjetividad de los niños y adolescentes en aspectos cognitivos,

emocionales y sociales están continuamente en contacto con los padres/madres de familia, y estos confían –o más bien, deben hacerlo- en ellos para que cuiden y eduquen a sus hijos por cierta cantidad de horas semanales. A diferencia de otros trabajos que se llevan a cabo en la obscuridad de la fábrica el del docente es a plena luz del día, en donde los ojos de muchos están puestos. Esta diferencia propia del trabajo se expresa –como veremos a continuación- en la forma que adquiere el movimiento magisterial.

No se trata de idealizar ni la labor de los maestros en las comunidades, ni la relación maestro-familia. No todos los maestros realizan tareas extra aula ni se preocupan por construir un vínculo con la comunidad, y algunos si lo hacen es por mera presión social y con desgano. De la misma manera, el vínculo que se construye es uno atravesado por la tensión y la constante negociación. Muchas veces hay un fastidio de los maestros por el control que busca la comunidad ejercer sobre su trabajo y un enojo de la comunidad por cosas que hacen o dejar de hacer los trabajadores de la educación. Lo fundamental, aquí, es esa porción significativa de maestros que se interesan en la realización de tareas extra aula, que se preocupan por el desarrollo de la comunidad donde laboran y que quieren tener sólidos vínculos con ella.

3.7.5.3 Los comités, el vínculo maestro/padres de familia y el sindicalismo de la S-22

A ese entramado social que se construye, a esos lazos sociales de la vida cotidiana el movimiento sindical supo convertirlos en una herramienta fundamental para su propio desarrollo: no se puede comprender el despliegue de la acción sindical de los maestros sin verlo a la luz de la relación que los trabajadores de la educación tuvieron con los padres de familia. Una estrofa, reiterada incontables veces en las movilizaciones de la S-22, que expresaba ese horizonte político es: “Magisterio y pueblo unido jamás serán vencidos”.

El elemento mencionado de la estructura educativa oaxaqueña, la intervención de los padres/madres de familia, la S-22 lo tomaba en consideración para ir a la huelga. Los maestros avisaban en sus escuelas a los familiares para comunicarles la decisión. Si era un paro de poco tiempo (dos o tres días), el representante sindical de escuela se lo comunicaba al presidente del comité de padres de familia. Pero si se trataba de una jornada de lucha más

extensa o incierta se podía convocar a una reunión masiva de padres de familia y comentar la movilización. En dichas reuniones se podían o no explicar a detalle las razones de dicha movilización, lo que incidía directamente en el apoyo que pudiesen o no obtener de los padres de familia.

Esas reuniones tenían objetivos tales como: impedir que actuasen contra la movilización; neutralizar aquellos que podrían actuar contra la huelga; pedir que se apoyase la movilización cuidando la escuela (para que no fuese ocupada por sectores en contra de la movilización); solicitar la intervención de los padres de familia o la comunidad en general en la movilización. Los activistas sindicales más comprometidos -o los que se encontraban en las comunidades más solidarias con la lucha magisterial- convocaban a los padres a apoyar la acción sindical monetariamente, con víveres (maíz, frijol, tortillas) o participando en las acciones de masas.

No era excepcional que hubiera padres y madres en contra de la movilización magisterial. Estos grupos eran más relevantes en los grandes centros urbanos que en las comunidades rurales. También había los que no estaban ni a favor ni en contra y podían ir variando su mirada según la coyuntura (cuando consideraban que se justificaba o no la movilización). Podía suceder que, cuando las huelgas se hacían extensas y provocaban complicaciones a los familiares es que se generaba un aumento en la oposición a la medida de lucha.

El Partido Revolucionario Institucional, principal partido político de Oaxaca (al menos hasta 2018), ha operado para debilitar la movilización magisterial atacando la unidad de ellos con los padres de familia: la disputa S-22/PRI -latente en el día a día- se agudizaba en cada movilización. En los conflictos largos la estrategia del gobierno era hacerse fuerte en un grupo de padres de familia y lograr obtener la fuerza o la legitimidad necesaria entre el conjunto de los padres para tomar la escuela. Estas acciones obligaban a los/as maestros/as a volver a sus comunidades a continuar con sus labores, adelgazando la movilización magisterial en las calles. A medida que los paros se extendían semanas y semanas la preocupación de los padres de familia se agudizaba y cada vez existía un terreno más propicio para la labor del PRI.

Esta estrategia del gobierno, hasta el 2006, tuvo pocos resultados porque, aunque consiguieran generar un repudio a los maestros no tenían manera de reemplazarlos en las

aulas dado que el control sobre el ingreso al magisterio lo tenía la S-22. Entonces los maestros cuando volvían a las clases nuevamente se preocupaban por recuperar la confianza de los padres de familia que habían perdido producto de su ausencia prolongada.

Pero desde 2006 emergió una nueva seccional sindical con ex dirigentes de la S-22⁷²: la Sección 59 (S-59). Desde sus orígenes la S-59 se planteó como una seccional contra los paros y plantones, y ese fue su rasgo distintivo durante el sexenio de Peña Nieto. Con la S-59 el régimen logró obtener una gran herramienta para controlar la movilización magisterial. En las movilizaciones, la S-59 intentó poner a disposición maestros para que ocupasen escuelas en huelga; esto generó verdaderas batallas campales por el control de las escuelas: una especie de guerra de posiciones magisterial en algunas regiones de Oaxaca.

Cuando la S-22 iba huelga, la manera que tenía de evitar la ocupación era solicitar a los padres de familia que les cuidasen la escuela, sin ese cuidado se podía perder la escuela y pasar a manos de la S-59⁷³. En sus pliegos petitorios, la S-22 exigía la devolución de las escuelas ocupadas por la S-59, fue una demanda que se mantuvo desde 2006/7 hasta el fin de la Reforma Educativa.

Con la Reforma Educativa se agudizó la campaña para separar la “alianza natural” entre la S-22 y los padres/madres de familia. Además de los líderes priistas locales, fungieron un papel central los medios de comunicación como la prensa escrita, la radio y la televisión. De 2012 a 2018 las campañas de desprestigio desde los medios de comunicación contra la S-22 y sus maestros fueron constantes. Esta campaña tuvo efectos sobre un sector no menor oaxaqueños. La campaña no solo desprestigiaba a la S-22, sino que buscaba incentivar prácticas concretas como no dejar ir a huelga a los maestros, convocar a maestros de la S-59 a dar clase, controlar la asistencia de los maestros a las aulas, exigirles que se evalúen (en el examen de la Reforma Educativa), solicitar los resultados de sus evaluaciones y exigir su expulsión si el resultado no era idóneo (trabajo de campo, 2017 y 2018).

⁷² El Consejo Nacional del SNTE en una sesión extraordinaria fundó la S-59 el 22 de diciembre de 2006. Ella inició bajo la dirección de Humberto Alcalá Betanzos (secretario general de la S-22 en el periodo 1998-2001), Joaquín Echeverría Lara, y Erika Rapp Soto. La S-59 reclamó, en 2017, tener 3000 afiliados en establecimientos educativos que contenían 40 000 alumnos. En 2017 la S-59 se dividió, y Humberto Alcalá conformó la seccional oaxaqueña del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México (SITEM).

⁷³ Muchas veces las organizaciones sociales de Oaxaca también aportaban al cuidado de las escuelas.

Es decir, la estrategia del régimen para limitar a los maestros y su movimiento sindical empleó (además de los medios de comunicación) este elemento de la estructura educativa oaxaqueña que estamos señalando como fundamental: la intervención de los padres/madres de familia en la vida educativa. La estrategia tuvo impacto y con la Reforma Educativa el control de los padres de familia fue mayor sobre el movimiento magisterial, por lo que, los maestros tuvieron que tenerlos mucho más en cuenta que antes para ir a la huelga.

En resumidas cuentas, podemos decir que, al momento de una movilización magisterial, sobre todo prolongada, existió una fuerte disputa por el apoyo de los padres de familia. La S-22 buscaba movilizarse y evitar que la S-59 tomase la escuela, y en las escuelas en donde la amenaza era potente la S-22 no se movilizaba para evitar perder más escuelas. Ejemplificativo de esto último es el caso de la secundaria técnica de *Santa Ana del Valle* (sector Tlacolula, Valles centrales):

Y en la escuela desde hace como 2 años [desde mediados de 2015] siempre se nos ha limitado, los papás o los directores que son oficialistas dicen “no se suspenden las clases porque si no entran los de la 59” entonces se ha ido como frenando [la actividad sindical]. Entonces nosotros hemos entrado como que ya somos oficialistas en mi escuela alguno que otro podrá decir que es sindicalista pero realmente en la práctica no, entonces siento que se ha perdido el sindicalismo. (Leticia, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Este caso ejemplifica el de muchas escuelas en el que el control se agudizó durante la Reforma Educativa, y que el modo de control fue con la existencia de la S-59, y la amenaza provenía del comité de padres de familia (y en este caso del director de escuela, ajeno a la S-22), el que era influenciado por el gobierno o los medios de comunicación y los líderes locales en contra de la movilización.

Aunque hay padres que no se movilizan, y hay otros que quieren evitar la movilización de la S-22, hay una significativa cantidad que sostuvo y apoyó la movilización magisterial. No solo les decían: “cuidaremos la escuela mientras no están”, sino que activamente intervinieron. En términos políticos, esto sucedía porque visualizaban en los maestros un actor social que se enfrentaba al gobierno y denunciaba la situación de pobreza y marginación

en la que se vivía en el Estado (lo que suponía, a su vez, la amplia deslegitimación que existía del Estado/gobierno en los sectores populares oaxaqueños).

Y la S-22 ha sabido construir un pliego petitorio, un discurso y una práctica política que interpelaba a ese sector más amplio que se sumaba a su movilización. En el pliego petitorio se podían ver muchas reivindicaciones que aludían al mejoramiento de la infraestructura escolar, de las condiciones de cursada de los alumnos (como el logro obtenido por la S-22 de que se brindasen uniformes gratis para todos los alumnos de Oaxaca), y de la vida en las comunidades; en su discurso la S-22 hacía énfasis en la defensa de la educación pública, criticaba al gobierno, denunciaba las carencias de la población y las consecuencias de las reformas estructurales, además de decir que “no luchamos solo por salario, sino por una educación para todos”.

Pero más importante fue su práctica política -sostén material de su pliego petitorio y discurso político-, la que iba desde la intervención de los maestros en las luchas específicas de las comunidades (contra la megaminería, y proyectos extractivistas en general, por ejemplo), hasta la intervención de la S-22 frente a desastres naturales o la exigencia en la reducción del precio del transporte público de Oaxaca. Fue su pliego petitorio diverso, su discurso que articulaba lo social con lo gremial criticando al gobierno, y su práctica social/sindical, sumado a las labores de los maestros/as en las comunidades, la base que permitió ese apoyo activo de un sector de los padres/madres de familia. Este tipo de discursos y prácticas, aceitadas y sistemáticas, indicaron el sindicalismo de movimiento social expresado por la seccional oaxaqueña.

La intervención de las familias a favor de la movilización magisterial robusteció cuantitativa y cualitativamente al movimiento sindical de la S-22. La capacidad de movilización aumentó, lo que se expresó en mayor cantidad de personas en las acciones de calle, pero, sobre todo aportó una diferencia cualitativa al movimiento. Su aparición protagónica permitió hacer de las luchas de la S-22 no una “meramente gremial”, sino una de amplios sectores sociales. En el caso de la lucha contra la Reforma Educativa, se le hizo más difícil al gobierno manifestar que la S-22 era una estructura que defendía “intereses corporativos” cuando se veían allí miles de padres/madres de familia diciendo que apoyaban a la seccional porque defendía la educación pública.

A modo de resumen de lo recién comentado, en este apartado vimos que los padres/madres de familia y sus comités eran relevantes dentro de la estructura educativa oaxaqueña y que los/as maestros/as los debieron tomar en consideración para su movilización. A su vez, afirmamos que se convirtieron en un elemento en disputa dado que el gobierno buscó romper la alianza que existía entre ambos y a partir de los comités buscó aumentar el control sobre los maestros. A la vez vimos el papel que jugó la S-59 y cómo el proceso de ir a huelga o movilización requería de un proceso de negociación con los padres de familia en donde se jugaban varias cosas. Por último, destacamos que existía un sector significativo de padres de familia que participó activamente en las movilizaciones de la S-22 que la robusteció cuantitativa y cualitativamente y que la seccional ha sabido construir un discurso, un pliego petitorio y una práctica política que apostó a interpelar a ese sector que se movilizaba con ella. Y que esas prácticas fueron indicadoras del sindicalismo de movimiento social que desplegó la S-22.

3.8. Condiciones de trabajo magisterial

3.8.1 El ingreso a la profesión

La profesión docente en Oaxaca era una a la que ingresaban, mayormente, integrantes de los sectores humildes del Estado, los que eran, como vimos en las estadísticas de pobreza e informalidad laboral, una importante porción de la población total⁷⁴. Ser maestro era, en este sentido, una posible vía de escape a marcadas carencias económicas. Esa marca de nacimiento generalmente ha sido un rasgo significativo para los/as maestros/as, la que destacaron en la narración de sus biografías (Cardoso, 2016). También ingresaban a la profesión docente hijos o familiares de maestros/as, aprovechando o no la posibilidad de heredar una plaza, los que tuvieron una situación económica más estable que los anteriores, pero sin dejar de ser parte de los sectores populares oaxaqueños. Al mismo tiempo, vieron en

⁷⁴ Según Tenti y Steinberg (2007), la docencia en México, a diferencia de Argentina y Brasil, se caracterizaba por provenir de estratos económicos más bajos. Posiblemente este rasgo estuvo más marcado en el caso de uno de los Estado más pobres de México, como lo es Oaxaca.

el ingreso al magisterio una posibilidad los egresados de licenciaturas con dificultades para insertarse en el mercado laboral de su profesión.

El principal atractivo distintivo de ingresar al sistema educativo era la estabilidad laboral: en un contexto en donde el 80.4% de la población económicamente activa estaba en la informalidad, tener un ingreso estable de por vida -junto con una jubilación- era relevante. Esta cuestión es clave, también, para pensar la movilización de la S-22: la amenaza de despido (hasta antes de la Reforma Educativa) no sobrevolaba la cabeza de los manifestantes magisteriales.

Los otros atractivos eran las prestaciones laborales y el salario. Conjunto de derechos que hicieron de los docentes uno de los sectores mejor posicionados de la clase obrera oaxaqueña. Esto no significó que los maestros considerasen sus ingresos como suficientes, por el contrario, manifestaron -reiteradamente- la poca paga que recibían frente al trabajo que realizaban. Tampoco implicó que tuviesen una situación privilegiada o acomodada, en efecto -y según las mediciones de la CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social)- no fue raro, durante la Reforma Educativa, que trabajadores de la educación hayan estado debajo de la línea de pobreza por ingresos (como veremos en los párrafos subsiguientes).

Otros atractivos importantes para ser docente eran el reconocimiento social que tenía la profesión⁷⁵, y por supuesto, la significancia que tenía dicha actividad para las y los que la practicaban o deseaban practicarla.

Había distintos tipos de plazas para ingresar al magisterio antes de obtener un nombramiento definitivo. La *inicial* duraba 6 meses y, luego de transcurrido ese tiempo en el puesto sin ninguna nota desfavorable, se podía obtener una plaza *definitiva*. La *interina* era para contratos que durasen menos de seis meses. La *provisional* era para contratos temporales mayores a seis meses.

La *definitiva*, como su nombre lo indica, era la que obtenían los/as trabajadores de la educación una vez plenamente establecidos en el servicio y provenía luego de la *inicial*,

⁷⁵ Hay que considerar que dicho reconocimiento ha ido disminuyendo en sectores de la población. Y, durante la Reforma Educativa, los medios masivos jugaron un importante papel de desprestigio de la labor con el objeto de depositar en ellos la crisis educativa de México.

interina o provisional. Aquellos que ingresaron al sistema sin un título que avalara su conocimiento en pedagogía (aquellos que no estudiaron en una normal o en la Universidad Pedagógica Nacional) no iban a ser definitivos hasta tanto no obtuviesen la certificación. El requisito para el ingreso al sistema, cuando no se poseía estudios de pedagogía, era, justamente, que iniciasen dichos estudios y para continuar en el sistema debían periódicamente evidenciar el avance en esos estudios⁷⁶ (SEP, 2004).

Ha existido una masa importante de docentes con plazas provisionales o interinas por largos periodos de tiempo, y la conversión de su plaza a una definitiva ha sido una reivindicación de la S-22.

Una plaza consistía en un bloque unificado de horas trabajadas frente a curso. A los maestros se les pagaba por esa cantidad de horas que tuviese la plaza. La cantidad de horas variaba según el nivel educativo, por ejemplo, en preescolar las plazas tenían menos cantidad de horas que primaria general porque eran menos las horas frente al curso. En general una plaza tenía una cantidad de horas cercanas a 20 horas (y se le pagaba al docente por esas horas), lo que consistía en hacerse cargo de un grupo estudiantil completo (darle clases de lunes a viernes al mismo grupo a lo largo de un ciclo escolar).

Pero, en otros niveles, como secundaria técnica o secundaria general, el profesor no dictaba clases a un mismo grupo de lunes a viernes, sino que dictaba la misma asignatura (matemáticas, español, historia, etc.) a distintos grupos de la misma escuela o de varias escuelas (relativamente cercanas geográficamente). Este tipo de organización en estos niveles educativos llevó a la práctica informal -pero totalmente extendida- de dividir plazas (dividir una plaza de 20 horas en dos de 10 o cuatro de 5, por ejemplo). La idea de dividir plazas era reducir la cantidad de profesores que estaban a la espera de ingresar al sistema educativo. Así, un grupo significativo de maestros ingresó al sistema educativo tomando solamente pocas horas, con la aspiración de ir obteniendo más horas en el futuro.

Un camino usual que encontraban estos docentes para sumar más horas era “tequiar”, término que refiere a dictar clases en donde faltasen profesores sin que estuviesen asignadas las plazas

⁷⁶ Estos estudios generalmente se hacían en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Oaxaca, la que tenía un programa que se dictaba los fines de semana para que pudiesen asistir los trabajadores de la educación en servicio.

(sin recibir salario), con la aspiración de que se la asignasen en un futuro; lo que les generaba una situación todavía más complicada porque trabajaban muchas horas sin cobrarlas, dificultando la posibilidad de conseguir otro ingreso ajeno al sistema educativo. Esto generó que un importante número de maestros poseyeran salarios sustancialmente bajos durante muchos años.

3.8.2 Salario y prestaciones

La gran mayoría de los docentes (incluyendo a los directores de escuela) de educación básica de Oaxaca -en todos sus niveles- con una plaza (cercana a las 20 horas) cobraron, a lo largo del sexenio de EPN, un salario mensual neto que estuvo entre los \$ 7,500 Mx y los \$ 10,000 Mx. Los docentes con dos plazas alcanzaron cifras el doble mayores⁷⁷, y los que poseían menos horas que el total de una plaza recibieron un estipendio menor. Por su parte, los trabajadores no docentes percibieron ingresos entre los \$ 4,500 Mx y los \$7,500 Mx (trabajo de campo, 2017 y 2018).

Quienes ostentaron ingresos significativamente superiores a los recién mencionados fueron los docentes que ingresaron al programa Carrera Magisterial⁷⁸ (sobre todo los que se ubicaban en sus categorías más altas); y los trabajadores de cargos jerárquicos como los supervisores y jefes de sector; grupos que eran verdaderamente minoritarios.

En 2017, para la CONEVAL, una familia de cuatro miembros dejaba de ser pobre por ingresos solo si poseía un ingreso superior a 11,290.80 Mx. Vemos que -según este dato- dependía de la composición familiar de los maestros de Oaxaca si estos se encontraban o no bajo el nivel de pobreza. Los trabajadores no docentes, con ingresos más bajos, estuvieron en una situación peor (CONEVAL, 2017).

⁷⁷ La posibilidad de acceder a una doble plaza quedó trunca hace varios años, y solo quedaron los que lograron acceder a ellas en el pasado. El máximo de horas posibles de laborar era alrededor de 42.

⁷⁸ Carrera magisterial fue un programa nacional nacido en 1993 consistente en un nuevo escalafón (paralelo al antiguo escalafón) que buscaba incidir en el mejoramiento de la calidad educativa mediante el estímulo salarial a los esfuerzos que los maestros en servicio hicieran por mejorar su formación y su desempeño docente (Arnaut, 2010: 254).

Además del ingreso mensual, que se pagaba dividido por quincena, tenían derecho a una serie de ingresos monetarios en distintos momentos del año. Sobresale, por su magnitud, el aguinaldo de 90 días abonado mitad en diciembre y mitad en enero. Los afiliados de la S-22 alcanzaron ese número luego de sucesivas movilizaciones en la década de 1990. Además, tenían la *gratificación por el día del maestro* (14 de mayo), la *compensación nacional única* (29 de agosto), el *bono de imagen* (14 de septiembre), y la *compensación por fortalecimiento a la CPC y CTC* (no todos percibían esta última) (14 de octubre).

Cuando cumplían 20 años de servicio recibían el premio *Licenciado José Vasconcelos* (\$ 5,000 Mx y un diploma), y a los 30 años se les entregaba el galardón Maestro Rafael Ramírez (\$ 46,782 Mx, diploma y medalla de plata). El Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE), recibía reconocimientos y recompensas a los 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 y 50 años de servicio efectivo (IEEPO, 2017).

Por su parte, las prestaciones que ostentaban fueron las siguientes⁷⁹

Prestaciones docentes en México	
Nombre	Definición
Ajuste de calendario	Es el pago adicional que se otorga para compensar los días de los meses del año que exceden de 30.
Anteojos o lentes de contacto	Esta prestación se otorga para la adquisición de Anteojos o Lentes de Contacto.
Aparatos ortopédicos, auditivos, sillas de rueda y prótesis	Esta prestación se otorga para la adquisición de Aparatos Ortopédicos, Auditivos, Sillas de Ruedas y Prótesis.
Ayuda a despesas	La despensa es una ayuda económica que se otorga para coadyuvar a elevar la capacidad adquisitiva de bienes de consumo de los trabajadores.
Ayuda para el festival del día del niño	Esta prestación consiste en organizar un festival con motivo de la celebración del Día del Niño, en función de la disponibilidad presupuestal del Subsistema.
Ayuda para gastos de administración del sindicato	La ayuda para los Gastos de Administración es una cantidad que se otorga en material de oficina a las Delegaciones Sindicales, a fin de coadyuvar al desarrollo de sus funciones.
Ayuda para la adquisición de libros por el día del maestro	Esta prestación consiste en proporcionar una ayuda económica para la adquisición de libros, con motivo de la celebración del Día del Maestro.
Ayuda para tesis	Esta prestación se otorga por concepto de ayuda de titulación a nivel de Licenciatura o para la obtención de grados de Maestría o Doctorado, a fin de coadyuvar al desarrollo profesional de los trabajadores.
Canastilla maternal	La Canastilla Maternal es una ayuda económica que se otorga a las madres trabajadoras por el nacimiento de su hijo.
Defensa en caso de accidentes en vehículos, embarcación y/o viajes oficiales	Esta prestación consiste en proporcionar una ayuda jurídica y económica al personal que se accidente en vehículo, embarcación y/o viaje oficiales.
Estímulo por antigüedad	Estímulo por Antigüedad, es la prestación que se otorga al personal por el tiempo efectivo de servicios prestados en el Subsistema.
Estímulo por puntualidad y asistencia	El Estímulo por Puntualidad y Asistencia es la prestación que se otorga al personal docente y de apoyo y asistencia a la educación, por no haber incurrido en faltas de asistencia ni retardos injustificados durante el año (del 1° de enero al 31 de diciembre) tratándose de 1999 y a partir del año 2000, durante los periodos comprendidos del 1° de enero al 30 de junio y del 1° de julio al 31 de diciembre.

⁷⁹ Algunas ya están dentro del salario mensual mencionado, por ejemplo, la prima por antigüedad. Es decir, no aumentan el monto mensual por arriba de los números anteriormente mencionados.

Estímulo por puntualidad y asistencia	El Estímulo por Puntualidad y Asistencia es la prestación que se otorga al personal docente y de apoyo y asistencia a la educación, por no haber incurrido en faltas de asistencia ni retardos injustificados durante el año (del 1° de enero al 31 de diciembre) tratándose de 1999 y a partir del año 2000, durante los periodos comprendidos del 1° de enero al 30 de junio y del 1° de julio al 31 de diciembre.
Extensión del pago por inscripción para trabajadores, hijos y cónyuge en los planteles del subsistema centrales homologados	Esta prestación, consiste en exentar al personal de los Subsistemas Centrales de la SEP, incorporados al Modelo de Educación Media Superior y Superior, así como a sus hijos y cónyuge, de cubrir el monto de la inscripción, reinscripción o de aquellos pagos que correspondan a estos conceptos, aún cuando se les denomine de diferente manera e incluso se les modifique su importe, en planteles de los mismos Subsistemas.
Gratificación por jubilación	Es la compensación adicional que se otorga al trabajador con motivo de su pensión por jubilación, de retiro por edad y tiempo de servicios o por cesantía en edad avanzada.
Licencias Médicas (reposición de días vacacionales no disfrutados)	Esta prestación consiste en reponer los días de vacaciones no disfrutados, con motivo de una Licencia Médica expedida por el ISSSTE.
Licencia por crianza de hijos menores de dos años	Se le concederá al personal femenino, licencia sin goce de sueldo hasta por un año, para la atención de sus hijos menores de dos años
Licencia por parto (reposición de días de vacaciones no disfrutadas)	Esta prestación consiste en reponer a las trabajadoras, los días de vacaciones no disfrutados, con motivo de una licencia por gravidez expedida por el ISSSTE.
Material didáctico	Es una compensación por la adquisición de material escolar que sirva de apoyo en el desarrollo de las funciones pedagógicas.
Pagos de días de descanso obligatorio	Esta prestación consiste en compensar los días oficiales de descanso obligatorio, que coincidan con sábado, domingo o vacaciones.

Pagos de días económicos no disfrutados	El Pago de Días Económicos No Disfrutados es una prestación que se otorga por no haber disfrutado alguno de los días económicos a que se tiene derecho durante el año, comprendido éste del 1° de enero al 31 de diciembre.
Pago por defunción	El Pago por Defunción es la prestación de carácter económico, tendiente a resarcir los gastos efectuados con motivo de la inhumación o cremación del trabajador fallecido perteneciente a algún Subsistema Central de la SEP, incorporado al Modelo de Educación Media Superior y Superior.
Pago por incapacidad permanente	Esta prestación consiste en otorgar una ayuda económica a quien sufra un riesgo no profesional, independientemente de las prestaciones que por este motivo le correspondan conforme a la Ley del ISSSTE. - Se entenderá como riesgo no profesional, a los accidentes y enfermedades a que está expuesto el personal siempre y cuando ocurran en circunstancias ajenas al ejercicio del trabajo.
Pago por renuncia (gratificación por terminación de los efectos del nombramiento)	El pago de esta prestación, se otorga a los trabajadores con motivo de presentar su renuncia al total de las plazas que ostentaban en el Subsistema correspondiente.
Permiso por lactancia	Esta prestación consiste en autorizar a las madres trabajadoras, dos descansos extraordinarios por día, de media hora cada uno, para amamantar a sus hijos durante seis meses.
Prima de antigüedad	La Prima de Antigüedad es una prestación que se otorga por el tiempo efectivo de servicios prestados en los Subsistemas Centrales de la SEP, incorporados al Modelo de Educación Media Superior y Superior.
Prima dominical	Esta prestación consiste en otorgar al personal una prima adicional al sueldo de los días ordinarios de trabajo, cuando por necesidades del servicio debidamente justificadas, labore en día sábado o domingo en el centro de trabajo de su adscripción, según sea el caso.
Servicio de guardería	Consiste en proporcionar un apoyo económico para el pago del servicio de guardería particular, cuando no se haya encontrado lugar en los Centros de Desarrollo Infantil de sostenimiento oficial a que se tenga acceso.

Eficiencia en el trabajo	Con el propósito de optimizar la utilización de los recursos presupuestarios destinados a incrementar las prestaciones de guardería y canastilla maternal, éstos se canalizarán a la prestación genérica denominada EFICIENCIA EN EL TRABAJO (ET), que beneficiará a la totalidad de los trabajadores adscritos a los Subsistemas de Educación Media Superior y Superior, modificando los valores de la ET, para llegar a un incremento total de 25%, Cuyos montos se establecen en los anexos para el sector central.
---------------------------------	--

Fuente: Elaboración con base en el manual de prestaciones del SNTE.

En relación al régimen jubilatorio, los hombres pueden jubilarse luego de 30 años de servicio y con una edad mínima de 53 años en 2014, 54 años en 2016 y 55 años a partir de 2018; y las mujeres con 28 años de servicio y con una edad mínima de 51 años en 2014, 52 años en 2016 y 53 años a partir de 2018 (CIEP, 2015).

Hasta la Reforma Educativa de Peña Nieto los docentes cuando se jubilaban tenían la posibilidad de heredarle una plaza base inicial a un familiar directo. Dicha práctica ayudaba

a la planificación de la economía familiar, y a su vez, incentivaba la creación de “familias de maestros”. El fin de la herencia de plazas fue uno de *los caballitos de batalla* de la Reforma Educativa. Interesante fue que, aunque indudablemente ayudaba a los maestros/as, nunca fue una reivindicación que la S-22 tomó como propia, es decir, en sus pliegos petitorios -de 2013 a 2018- nunca apareció explícitamente que se volviese a la posibilidad de heredar una plaza.

Los derechos recién enunciados fueron resultado de las negociaciones del pacto corporativo SEP-SNTE sumado a las movilizaciones de la S-22 en Oaxaca y las de la CNTE a nivel nacional.

Por último, era una práctica extendida de los/as trabajadores de la educación de Oaxaca tener una segunda actividad remunerada, generalmente informal. Las mismas eran realmente muy variadas. Sobresalía dar clase en escuelas particulares/privadas o de manera privada a alumnos individuales. Pero podía ser la venta de productos (libros, repostería, indumentaria, utensilios de cocina, etc.), el ofrecimiento de servicios tales como arreglar computadoras o realizar carpintería, o, incluso, trabajar alguna pequeña parcela de tierra o tener algún pequeño negocio.

Los derechos alcanzados por los trabajadores de la educación de Oaxaca eran superiores a los que tienen la mayoría de la población económicamente activa del Estado. Es por eso que el consumo de los maestros ha servido como un dinamizador “por abajo” de la economía. Tanto en las comunidades donde laboraban, donde compraban café, tortillas, almuerzos, etcétera, como en los negocios de las ciudades medianas y hasta en la capital del Estado. Se podía ver, en las manifestaciones de la S-22, cómo se acercaban a las manifestaciones de la S-22 contingentes de vendedores ambulantes ofreciendo sus productos (por más que estas manifestaciones fuesen en medio de una carretera sin urbanización a la vista), y que se repartiesen volantes ofreciendo préstamos de dinero.

Como ejemplificación histórica, la iniciativa privada local, en una extensa huelga magisterial de 1986, le reclamó al gobierno estatal que les pagara el salario a los docentes porque se resentía el consumo en la ciudad de Oaxaca, sin dejar de manifestar -al mismo tiempo- que se debía reestablecer el orden y poner fin a la movilización que realizaba la S-22 en ese entonces (Ruiz Cervantes, 1999: 499).

El crecimiento en las condiciones de vida materiales de los docentes ha sido la explicación que algunos maestros dieron del porqué de la reducción de la movilización magisterial en las últimas décadas. Para maestros que participaron en las movilizaciones de la década del 80, los más jóvenes han sido absorbidos por el consumismo, se creen de clase media, y ya no luchan como antes: “[la crisis del movimiento se debe a] las diferentes comodidades a las que nos acostumbramos a tener los maestros: el tener un vehículo, tener cierto nivel económico y de alguna manera a varios compañeros eso los llama a la comodidad y por eso no están ya en las movilizaciones” (Gamelian, comunicación personal, 1 de septiembre de 2017). Es decir, sostuvieron una tesis economicista clásica sobre la movilización obrera.

3.8.3 Trabajo docente y carrera profesional

Escapa a las pretensiones de la presente tesis abordar las especificidades del trabajo docente en Oaxaca, pero es pertinente referirse, de manera muy genérica, a las tareas que realizaban.

Según el calendario de la SEP los docentes tenían 190 días de clase durante un ciclo escolar. Por día, en el nivel de preescolar la jornada de clases dura 3 horas, en primaria 4,5 y en secundaria 7 horas.

Además, los docentes planificaban clases, y realizaban actividades como preparar y corregir exámenes. Sumadas a un conjunto de tareas que se derivan de trabajar con niños y jóvenes de las que se hacían cargo fuera del horario escolar. A estas se suman las tareas administrativas obligatorias.

El inicio y el final del ciclo lectivo eran los dos momentos de mayor carga de trabajo, no solo por la propia lógica pedagógica, sino por las labores administrativas que debían cumplir. Por último, hay que sumarle las labores extra aula propias de Oaxaca, descriptas con anterioridad.

El momento más pesado y dificultoso de la actividad magisterial era el inicio de la carrera. Los ingresantes al sistema educativo eran enviados a las comunidades más alejadas de Oaxaca a dar clase, las que eran, casi sin excepción, escuelas multigrado. Generalmente trabajaban allí en la semana y en el fin de semana volvían a su lugar de pertenencia. Con la antigüedad en el servicio educativo, el puntaje sindical y la acumulación de credenciales

educativas (cursos, posgrados, maestrías, doctorados) es que podían ir realizando el cambio dentro de la misma zona escolar o de zona a zona dentro de Oaxaca, hasta alcanzar un espacio laboral que deseasen: ya sea uno cerca de su lugar originario de residencia o en una ciudad. Pero era un proceso que llevaba años y hasta décadas.

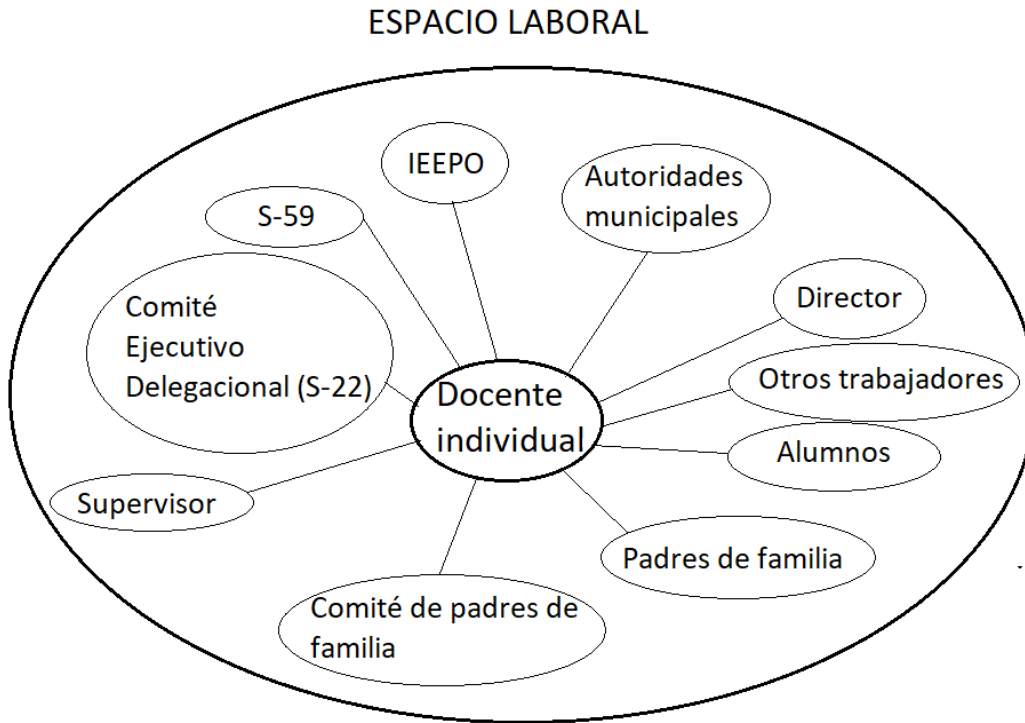
Los ingresantes tenían una posición difícil, no solamente realizaban su labor en una situación social y económica adversa, y tenían una plaza no definitiva, sino que debían, si no los tenían, continuar con sus estudios de pedagogía y cumplimentar con actividades sindicales dentro de la S-22. Sobre la dificultad del inicio de la tarea docente, Coronado lo expresó con precisión para el nivel de educación indígena:

Si el docente de recién ingreso es asignado una escuela unitaria, tendrá que atender a un grupo multigrado con los seis grados organizados en tres partes: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto. También deberá encargarse de la organización de la escuela y de las celebraciones cívicas y las actividades artísticas. Además de atender tareas como el mantenimiento y aseo de la escuela. Una tarea particularmente complicada y delicada que les consume mucho tiempo, es el llenado de la documentación escolar: boletas, informes y demás, para lo cual requieren mucha orientación cuando recién ingresan al servicio. Las escuelas multigrado unitarias plantean un enorme reto a quien recién ingresa al subsistema de educación indígena, y aún más si el docente no conoce la lengua materna de su grupo escolar. Por otra parte, la mayor parte de las escuelas multigrado están en comunidades pequeñas, generalmente alejadas de los centros urbanos, en situación económica difícil, generalmente con alta migración, y difícil acceso. (Coronado, 2016: 31).

El pasaje por esas condiciones el magisterio lo consideraba formativo y una experiencia única que marcó su experiencia laboral. Fue recurrente que refieran al trabajo en esas condiciones con orgullo y como un rasgo distintivo de su profesión: “trabajar en la serranía y caminar horas es lo que te hace comprender por qué debes amar esta bonita profesión” (Eugenio, diario de campo, 15 de mayo de 2018). Al mismo tiempo, la S-22 enfatizó ese rasgo de la labor docente al momento de legitimar su actividad sindical; reivindicando ser la expresión sindical del maestro rural que trabaja en el México profundo.

El cambio de lugar de trabajo a zonas más conectadas y cercanas a ciudades, o de la región a la que pertenecían, era significativo en la vida laboral y personal de los maestros. Estar cerca de sus familiares o personas cercanas, no viajar tantas horas a la semana, o sencillamente acceder a los servicios de una pequeña o mediana ciudad muchas veces podía ser más importante que cualquier otra mejora económica o laboral⁸⁰.

El mundo laboral de los/as maestros/as era uno con múltiples actores irreductibles solamente a una versión clásica obrero-patrón. Y el maestro *individual* debía aprender a lidiar y salir a flote con esos múltiples actores. Las dinámicas que se daban las desarrollamos a lo largo de los capítulos de la tesis. Corresponde, de todas maneras, graficarlas en conjunto:



Son un conjunto de relaciones que eran un desafío para cada docente y su resolución un aprendizaje que, mayormente, llevaba tiempo. Desde su relación con el alumno (dentro y fuera del aula) -clave para lograr el proceso educativo-, con los padres y madres de los estudiantes (y su comité), con sus colegas de trabajo, con su inmediato superior (el director),

⁸⁰ Este dato emana de nuestro trabajo de campo, pero también de la bibliografía existente (Arnaut, 1996).

con el supervisor, con los representantes sindicales de la S-22, con la omnipresente amenaza de la S-59, y hasta con las autoridades del IEEPO.

Detengámonos en la relación con su sindicato unos párrafos. Indistintamente de la adhesión de cada maestro al sindicalismo de la S-22, todo trabajador de la educación de Oaxaca entablaba durante su ejercicio profesional una relación con la S-22, debido a la presencia que la seccional tenía en el sistema educativo oaxaqueño. Este vínculo se daba directamente con sus representantes más directos que son los integrantes de su Comité Ejecutivo Delegacional (CED). Pero la relación también se daba con las prácticas sindicales de la S-22 en general.

El secretario general de la delegación, por más que fuese un cargo controlado por la asamblea delegacional y de rotación constante y sin capacidad de reelección, tomaba decisiones que afectaban la vida laboral de los docentes (véase capítulo V). Por ello cualquier maestro debía saber cómo relacionarse con los que ostentaban los cargos. Por un lado, sentía la presión de la S-22 para movilizarse, pero por otro lado, sabía que esa participación era una garantía en la defensa de sus derechos laborales individuales. Por eso, la relación del maestro *individual* con el sindicato, y directamente con sus representantes más directos frente a él -el Comité Ejecutivo Delegacional-, era una de ida y vuelta, atravesada por la tensión y la negociación.

Por último, la labor docente es una calificada; por lo que, aunque no todos, sí la mayoría cursaron en una escuela normal o en la universidad. Al mismo tiempo, la propia labor docente exige, en su práctica diaria, un saber hacer pedagógico eminentemente complejo. Esto generaba que los/as maestros/as usualmente tuviesen desarrolladas aptitudes muy útiles para la práctica sindical: (a) la comprensión de textos escritos de cierta complejidad, (b) el empleo de la palabra oral para expresar una idea, y (c) el uso de la escritura para desarrollar una idea. Estas tres habilidades, desarrolladas por la docencia en su paso por la universidad y en su trabajo diario, favorecieron la práctica sindical de la S-22. Un vehículo importante de comunicación dentro de la sección era la palabra escrita (comunicados, informes, y textos en general), la discusión en asamblea estuvo favorecida por la oratoria que desarrollan los/as maestros/as en su trabajo, y, por otro lado, en distintos cargos sindicales era requerida la elaboración de textos (desde el volante elaborado por un CED, hasta los análisis de coyuntura escritos por la Secretaría de Orientación Política e Ideológica).

3.9. Características de la identidad del maestro/a oaxaqueño/a

Los/as maestros/as de la S-22 compartían ciertas experiencias similares que abonaron a su construcción como grupo social específico: condiciones de trabajo, nivel de ingresos, una profesión para toda la vida, y experiencias comunes (como ser -o haber sido- maestro rural o participar en las acciones de la S-22).

Su trabajo era un eje rector en su vida, tanto porque debían modificar sus vidas cotidianas producto del mismo -empezando por el cambio de su zona de residencia-, como porque muchas de sus experiencias vivenciales más fuertes, esas que “marcan”, tuvieron que ver con lo que hacían en su calidad de tales. Además, los espacios de recreación, extra laborales y/o de la vida privada estuvieron, en varios casos, teñidos por su profesión. Todo esto generó un marco que abonó, en alguna medida, a la construcción de una *identidad magisterial colectiva*.

Elegimos abordar la identidad magisterial de manera situada, es decir, nos preguntamos (y les preguntamos) sobre el ser maestro *oaxaqueño*. Con esto buscamos focalizar en su práctica docente situada en su Estado.

Excedió a los objetivos de la presente investigación abordar en sus múltiples aristas y complejidad a la identidad magisterial de los docentes oaxaqueños. Por el contrario, nos centramos en aquellos aspectos más transparentemente vinculados a la participación sindical.

La tesis central en este acápite es que para ellos participar sindicalmente era una consecuencia directa de su condición de ser maestros oaxaqueños: era porque eran maestros que decidían intervenir en las acciones colectivas de la S-22. Este punto es importante porque teje una relación entre la identidad profesional/laboral con su actividad sindical. Desde ya este vínculo no significa excluir los otros vínculos que existieron (es decir, no caemos en una explicación unicausal del fenómeno).

Los maestros oaxaqueños eran un grupo social que tenían fuertemente interiorizado su nosotros colectivo. Ellos lo suponían en su manera de ser y estar en el mundo. Su trabajo para ellos era parte constitutiva de su ser; ellos *eran* maestros, y no solamente *estaban* trabajando de maestros.

A la vez, su profesión era fuertemente significativa para ellos, es decir, en lo que ellos *eran*, *ser* maestro no era algo menor. Al respecto, una maestra dijo: “Es un orgullo ser maestra oaxaqueña, y representar como cierta rebeldía que hay en estos Estados del sur de México” (Tania, comunicación personal, 1 de noviembre de 2017). Se puede ver, también, esa significancia en el día del maestro (15 de mayo), momento en que expresaban en redes sociales, por *WhatsApp* y personalmente lo importante que era ese día para ellos, contaban cómo ingresaron a la profesión, su sacrificio y lo que ella “les había dado”. Los quince de mayo se movilizaban en masa por las calles de la Ciudad de Oaxaca elevando su pliego petitorio al grito de consignas combativas para, luego, colmar, también en masa, los bares que rodeaban al zócalo y compartir -entre ellos- un festivo momento.

Una característica que sobresale del ser maestro oaxaqueño es la asociación de su profesión con el contexto de carencia económico-social en el que era realizada la actividad. Es decir, ser maestro oaxaqueño consistía en realizar la profesión en una situación de adversidad. Y porque la realidad externa al aula perjudicaba lo que sucedía dentro del aula era que la actividad laboral no podía quedarse dentro del aula y debía abordar también cuestiones extra educativas:

Ves mucha pobreza, mucho rezago educativo y llegas a una comunidad así y quisieras ser mago y ayudar a todo el mundo a toda la comunidad porque lo necesitan. A mí lo que más me agrada es poder ayudar, es poder ver a esos niños contentos, ellos tienen ese deseo de aprender algo nuevo, de que esa maestra o maestro que esté enfrente de ellos les enseñe algo. (...) Viven en el monte. Tengo un niño que camina tres horas a la escuela, ver a ese niño que llega cansado, que llega con hambre. Me preocupa que aprenda pero me preocupa también que coma, no es lo mismo que lleguen bañados y cambiados a que lleguen con hambre y estén pensando con hambre, no es la misma educación, no es el mismo nivel que el niño lleva. (Ángeles, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017)

La situación de adversidad en la cual se desarrollaba su labor profesional desembocaba, dentro de las características de la identidad magisterial, en la percepción de que era parte de su condición de maestro esforzarse en cambiar esa realidad. Por eso, una característica nodal

del ser maestro oaxaqueño era concebirse como un *agente del cambio social*. Cambiar la subjetividad de sus alumnos, cambiar la subjetividad de las personas de la comunidad en donde trabajaban, y cambiar, también, las condiciones materiales de existencia:

Ser un maestro oaxaqueño es saber que vas hasta más allá y que tu trabajo no es nada más netamente en el aula, o sea no vas a trabajar nada más tu horario de clases. Cuando te metes en las comunidades vas a ver las necesidades de los pueblos: el cómo apoyar a esa comunidad, las gestiones y cómo vas a orientarlos hacia quienes tienen la obligación de ayudar, no a mendigar, sino a exigir lo que por derecho nos corresponde. (Norma, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

Esta característica de ser maestro oaxaqueño se traducía en distintas prácticas, desde comprar pan para los alumnos antes de empezar la clase, hasta intervenir en conflictos de la comunidad. Por ejemplo, una maestra de telesecundaria me relató su intervención en la lucha que tuvo la comunidad rural *Paso de la reina* (región costa) cuando el gobierno quiso imponer una represa, y al preguntarle por qué lo había hecho -sobre todo cuando el conflicto adquirió ribetes violentos- afirmó que cómo no lo iba a hacer si era la maestra de allí (Yasnaia, comunicación personal, 1 de noviembre de 2017).

Ser maestro oaxaqueño, entonces, consistía -en la construcción conceptual realizada por ellos- en aportar al cambio social, lo que se expresó en múltiples esferas de la sociedad y de varias maneras. Pero *también* se traducía, y con fuerza, en la participación sindical en la Sección 22. Dicho de otro modo, los maestros oaxaqueños concebían que en su condición de maestros debían aportar al cambio social, y una de las maneras de hacerlo era participar en las actividades de la Sección 22. Así, participar sindicalmente era un modo más de aportar al cambio social. Pero era un modo complementario de los anteriores, cuyo rasgo distintivo era que era uno propio del *colectivo* magisterial. Es decir, la S-22 terminaba siendo la expresión *colectiva* de ese grupo social específico, maestros oaxaqueños, para cambiar la sociedad:

De acuerdo a los tiempos en que estamos viviendo ser maestro oaxaqueño implica dos cosas fundamentalmente. Una, estar siempre presente en las movilizaciones donde los maestros

estamos tratando de que se respeten nuestros derechos. Esa es una. Y la otra es, para poder tener el reconocimiento, el respeto y el apoyo de los padres de familia también necesitamos hacer el trabajo en las comunidades, en la escuela, no solamente el trabajo académico, sino que esto incluye también el trabajo de concientización donde a los padres de familia se les tiene que explicar cuál es la política de la clase rica, de la clase en el poder. Cómo esa clase en el poder cada día busca minar, destruir los derechos no solamente de los trabajadores de la educación, sino de los trabajadores en general, pero también de los ciudadanos, de los pueblos, entonces implica tener el compromiso con tus alumnos, con la comunidad, pero también el compromiso con el movimiento del magisterio. (Delfino, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Había una relación, entonces, entre la característica señalada de la identidad maestro oaxaqueño y la decisión de participar en la S-22. Todavía más, había una clara relación, entre la forma sindical adoptada por la S-22, un sindicalismo de movimiento social, y la propia profesión magisterial y las características identitarias de ser maestro oaxaqueño. Al respecto, en las movilizaciones de la S-22, se escuchaba la entonación de estrofas que referían a este vínculo maestro-participación política/sindical, tales como:

"Maestro campesino, Maestro proletario,
Que llevas en el alma coraje libertario,
Enséñame las letras con el abecedario,
Y enséñame el camino del revolucionario..."

Si no fuera porque los maestros concebían su actividad como un modo de transformar la sociedad (dentro y fuera del aula), si no fuera porque la práctica diaria de la docencia en Oaxaca implicaba desarrollar un conjunto de actividades extra aula, difícilmente podríamos pensar que el sindicalismo de la S-22 adoptó la forma que tuvo.

Había una vinculación entre la aspiración del sindicalismo de la S-22 de defender los derechos laborales y otros aspectos de la sociedad, con la aspiración de los docentes de realizar cambios en las condiciones de vida de sus alumnos y de las comunidades en donde

trabajaban. Y esa vinculación, estuvo mediada por las características del nosotros *maestros oaxaqueños*. Entre su *nosotros* y la manera en que ese *nosotros* actuó colectivamente.

La noción del maestro como agente del cambio social tiene una larga tradición en México que se remonta al periodo posrevolucionario. En los inicios de la SEP bajo la órbita de Vasconcelos (1921), pero sobre todo a lo largo de la educación socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), predominó la idea del maestro rural como motor de la transformación social y de la vinculación aula-comunidad (Raby, 1968; Ruiz Lagier, 2012). Dichas nociones prevalecieron, según diversos estudios, en el ideario escolar mexicano hasta fechas más recientes (Rockwell, 2007). Es decir, no fue una excepción que los maestros oaxaqueños se pensasen como agentes de cambio social; lo específico en los maestros de la S-22 del siglo XXI fue la reivindicación de su seccional como un vehículo -entre otros vehículos, tales como su propia práctica docente- para llevar a cabo ese cambio social.

3.10 Conclusiones

Es un desafío de las ciencias sociales desarrollar investigaciones científicas que no den una primacía absoluta ni a las estructuras ni a la voluntad de los sujetos en la explicación de los fenómenos sociales. Objetivo que implica, a su vez, una correcta clarificación de la relación que hay entre el fenómeno a explicar y las estructuras que lo condicionan. No se trata, pues, de rellenar espacio con datos estadísticos, o de describir largamente condiciones sin expresar por qué ellas son relevantes para el caso de investigación; mucho menos la meta es ensalzar, apoteósicamente, la relación que puede existir entre la nimiedad de la situación social estudiada con un oceánico fenómeno como el capitalismo, la modernidad, o la colonización.

En este capítulo intentamos dar cuenta de manera articulada de un conjunto de condicionantes que abonaron a la explicación del sindicalismo desplegado por la S-22 contra la Reforma Educativa de Peña Nieto. Nos detuvimos en los más relevantes, y buscamos, a su vez, vincular ello con los fenómenos sociales de mayor dimensión. Así es que la estructura educativa oaxaqueña, y sus componentes, fue el condicionante al que le prestamos más atención, pero además tejimos el vínculo, imposible de no mencionar, con el desarrollo del

capitalismo en México y el lugar subsidiario de Oaxaca en él. Es decir, el vínculo con los grandes fenómenos existió, pero fue uno mediado, y no vinculado mecánicamente.

En este capítulo nos preocupamos de reconstruir la situación concreta en la cual el sindicalismo de la S-22 se desplegó, en donde dicha concreción estuvo asociada a las especificidades de Oaxaca; esto con el objeto de no crear la imagen de un sindicalismo genérico. El lugar subsidiario de Oaxaca en el capitalismo mexicano, la situación de pobreza y marginalidad que sufrían los oaxaqueños, la movilización social que predominó en las últimas décadas, la predominancia de lo colectivo y comunal en la política y cultura en las vidas rurales, el régimen de relaciones laborales mexicano y la estructura educativa condicionaron, aunque no determinaron, al sindicalismo de la S-22. Así el sindicalismo de la S-22 emanó, en parte, de estas determinaciones/condicionantes; los cuales se enumeran en el siguiente cuadro:

Principales determinaciones del sindicalismo de la S-22
Determinaciones con más mediaciones
Lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México
Determinaciones con menos mediaciones
Condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña
Predominancia de formas de organización comunitarias
Fuerte movilización social en Oaxaca
Régimen de relaciones laborales en México
Sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia

A estas determinaciones también le agregamos la *identidad del docente oaxaqueño/a*, que, aunque no es una determinación presente en la totalidad, fue un condicionante subjetivo específico del sindicalismo desplegado por la S-22.

No alcanzan estos condicionantes para dar cuenta del fenómeno social. Los/as maestros/as fueron los hacedores, aunque en circunstancias que le fueron dadas, de su propio sindicalismo. Fueron ellos los que decidieron sacrificar otros aspectos de su vida -como pasar más tiempo con sus familiares, tomarse un mezcal, tener otro trabajo, hacer un posgrado o

tejer una nueva blusa- para dar vida cotidianamente a la Sección 22. A esas acciones y subjetividades sindicales, como a la seccional que dieron vida, nos dedicamos en los próximos capítulos.

Capítulo IV. La disputa por la Reforma Educativa. México: 2012-2018

4.1 Introducción

Luego de bosquejar el enfoque teórico, metodológico y haber presentado los condicionantes esenciales que influenciaron al sindicalismo de la S-22 corresponde reconstruir el enfrentamiento por la Reforma Educativa acontecido a lo largo del sexenio de Enrique Peña Nieto. La reconstrucción no fue realizada de forma ecléctica, sino con base en los criterios metodológicos presentado en el capítulo II (2.2.4.3 Criterios para reconstruir el conflicto). En términos generales importó establecer los principales hechos/acciones/declaraciones, definir subperiodos y acontecimientos.

4.2 Cronología general del enfrentamiento

Como paso previo a detallar el desenvolvimiento del conflicto, presentamos una cronología con los subperiodos y sus principales hechos.

Inicio, desarrollo y fin del enfrentamiento por la Reforma Educativa (2012-2018)	
Periodo	Acciones más relevantes de cada periodo
Acontecimiento/s	10/12/2012: Envía la SEP propuesta de reforma de los artículos 23 y 73 de la Constitución Política
Inicio ofensiva estratégica del gobierno. Ofensiva táctica de la CNTE	26/02/13: Cárcel a Elba Esther Gordillo.
	28/02/13: Asume Juan Díaz de la Torre la presidencia del Consejo General del SNTE.
	15/03/13: Se presentan amparos de trabajadores de la educación contra los cambios en la constitución en la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
	10/04/13: Se presentan amparos de padres de familia contra los cambios en la constitución en la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
	02/05/13: CNTE entrega a la Secretaría de Gobernación el documento titulado "Hacia la educación que necesitamos los mexicanos" a raíz del cual se acordó convocar a la realización de "Foros sobre la Reforma Educativa".
	31/05/13 al 12/07/13 foros educativos regionales y nacional producto de un acuerdo SEGOB/CNTE. Participaron padres de familia, empresarios, intelectuales, maestros y sociedad en general.
	15/06/13: Se instala el Congreso del Frente Único de Lucha hacia la reconstitución de la APPO (FUL-APPO). Iniciativa de la S-22 para robustecer su lucha.
	19/08/13: Inicio plantón de la CNTE en el DF. Y paro indefinido en Oaxaca.
	11/09/13: Se publican en el Diario Oficial de la Federación las leyes secundarias de la reforma educativa: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del INEE y diversas modificaciones a la Ley General de Educación.
	13/09/13: Represión al plantón de la CNTE. Reinstalación del plantón en el monumento a la revolución.
	15/09/13 y 16/09/13: Antigrito de la CNTE en el Monumento a la revolución y Paro cívico nacional de la CNTE. Se suman diversos sectores, desde estudiantes de la UNAM y UAM hasta profesores wixaritari de Jalisco.
	26/09/13 al 29/11/13: Censo de escuelas, alumnos y maestros a nivel nacional. En Oaxaca es rechazado, y lo hace la propia S-22.
Acontecimiento/s	06/10/13: Fin del plantón masivo en la CDMX. Inicio del plantón representativo.
Se pasa del nivel nacional al estatal de la lucha	21/10/13: Presenta S-22 amparos en la CDMX contra las leyes secundarias de la Reforma Educativa.
	27/11/13: Inicio campaña de la S-22 de <i>recuperación</i> de las escuelas tomadas por la sección 59 y los padres de familia. La cifra total de escuelas tomadas fue de 458, la S-22 <i>recupera</i> la gran mayoría.
	10/03/14: Firma del acuerdo entre S-22 y gobierno estatal para los foros de Consulta para la creación de la Nueva Ley Estatal de Educación en Oaxaca.
	12/03/14: Finaliza el plazo para adecuar leyes estatales a la Reforma Educativa. Oaxaca fue el único Estado que no inició ningún proceso legislativo con ese objetivo.
	Marzo-Abril/14: Se realizan los 37 foros de Consulta para la creación de la Nueva Ley Estatal de Educación en Oaxaca.
	01/03/14 Consulta a las bases (que resulta favorable) para realizar 37 radios magisteriales con el objetivo de contrarrestar el poder de los medios hegemónicos.
	12/04/14: Se realiza el primer congreso de la Coordinadora Estatal de Padres de Familia por la Defensa de la Educación Pública y Gratuita impulsado por la S-22 para luchar contra la Reforma Educativa.
	10/04/14: Primera convocatoria para ingreso al magisterio basándose en los criterios de la Reforma Educativa. En Oaxaca no se realiza ningún proceso.
	15/05/14: En el día del maestro el gobernador Gabino Cué reafirmó el respaldo al magisterio oaxaqueño.
	14/08/2014: El gobernador de Oaxaca presentó el proyecto ley estatal de educación emanado de las negociaciones con la S-22. La S-22 manifiesta sus diferencias con el proyecto final. Se aprueba la ley días después.
	18/08/14/ al 12/09/14: III Congreso Político de la Sección XXII del SNTE.
	28/08/14: El Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE) reemplaza al Fondo de Participaciones de Educación Básica (faeb). (el pago inicia el 14/01/15).
	05/11/14 al 05/11/14: VII Prepleno Ordinario Democrático.
	19/12/14 al 21/12/14: XII congreso ordinario estatal de la CNTE.
	21/03/15 al 23/03/15 II Congreso Estatal de Padres de Familia a realizarse en la Ciudad de Oaxaca.
	29/05/2015: Suspenden evaluación a nivel nacional con el objeto de distender la situación previa a las elecciones federales.
	01/06/15: Inicia S-22 paro indefinido de labores y la campaña "Boicot a la farsa electoral".
	04/06/15: Negociación SEGOB-CNTE con minuta que cancelaría examen punitivo.
	06/06/15: Ingreso de fuerzas federales a Oaxaca, previo a la elección. Se mantendrán e irán incrementándose en número las próximas semanas. S-22 denuncia militarización del Estado.
07/06/15: Elecciones federales. En Oaxaca la S-22 buscó impedir las con su campaña: "Boicot a la farsa electoral".	
09/06/15: Se desdice el secretario de educación pública de lo dicho el 29 de mayo: la evaluación no se suspende y continúa el calendario establecido. La decisión fue por motivos técnicos y políticos.	
22/06/15: El Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) avaló la constitucionalidad de las normas y los artículos de la Reforma Educativa que hacen obligatoria la evaluación al magisterio, ya que los derechos laborales no están por encima del derecho a tener una educación de calidad.	
25/06/15: La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) avaló, por unanimidad, que las normas impugnadas por los maestros no son retroactivas en su perjuicio y no violan sus derechos a la dignidad humana, nivel de vida adecuado así como tampoco afectan el principio de progresividad.	
01/07/15: La CSJN declara que es legal la medida establecida en la LGSPD que 3 faltas por mes genera despido.	
16/07/15: El gobernador Gabino Cué dice a los senadores federales que intervengan Oaxaca para imponer la Reforma Educativa.	

Acontecimiento/s	20/07/15: Ocupación del IEEPO con miles de policías federales por parte del gobierno Estatal de Gabino Cué (por presión del gobierno federal). 22/07/15: Se congelan cuentas bancarias de la S-22. 27/07/15: Megamarcha de la S-22 y organizaciones sociales oaxaqueñas con apoyo de las otras secciones de la CNTE. Es la respuesta al decretazo. 05/08/15: Los gendarmes y la policía federal van a las escuelas de Oaxaca. Bajo el argumento de las Jornadas de Dignificación de Escuelas en Oaxaca la Policía federal limpiará escuelas. 11/08/15: S-22 realiza amparo contra la ocupación del IEEPO. El que es rechazado dos días después. 20/08/15: Reunión de Gabino Cue con autoridades municipales con el objeto de que controlen a los maestros de las escuelas de Oaxaca. 27/08/15: Aurelio Nuño reemplaza a Emilio Chuayffet como secretario de educación pública. 05/09/15: La Asamblea Estatal de la S22 efectúa una fuerte depuración de la comisión política (uno de los principales espacios de dirección de la seccional). 09/15: Sin fecha exacta. Comienza la resistencia administrativa consistente en que trabajadores de la educación desconozcan toda medida promulgada por el IEEPO. Continuará hasta el fin del mandato de EPN (al menos). 09/15: La S-22 realiza rondas de asambleas con autoridades municipales y padres de familia para dar a conocer la situación del Nuevo IEEPO. 07/10/15: Aurelio Nuño va a Oaxaca como Secretario de Educación Pública. 29/10/15: La madrugada del 29 de octubre de 2015 la policía federal detuvo a cuatro integrantes de la S-22. 20/11/15: El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (inifed) publicó los documentos que rigen el Programa Certificados de Infraestructura Escolar Nacional (CIEN). 28/11/15: Se realiza evaluación docente en Oaxaca. El 68.01% (según cifras oficiales) no se presenta. De esa cifra, la mayoría están afiliados a la S-59, son 200 o 300 los afiliados a la S-22 que asisten a la evaluación. 25/01/16: SEP lanza el plan La Escuela al Centro. Inicios 2016: Sin fecha exacta. Acuerdo S-22/gobierno estatal para que normalistas egresados en 2015 vayan a un examen sin resultados para ser contratados. El gobierno rompe el acuerdo, muestra resultados y solo contrata a los que obtuvieron resultado idóneo. 28/01/16 al 30/01/16: I Congreso político Extraordinario de la S-22. 11/04/16: El Congreso de Oaxaca cambia la ley que había realizado junto a la S-22 y homologa la legislación local con la Reforma Educativa, la que contempla la evaluación para los docentes de Oaxaca e impide que comisionados sindicales sigan cobrando sueldos como maestros. 14/04/16: Detienen a Aciel Sibaja Mendoza, secretario de finanzas de la S-22.
Ofensiva táctica de la ofensiva estratégica del gobierno	10/05/16: Detienen a Heriberto Magariño, representante de la región del Istmo de la S-22. 15/05/16: Inicio de paro indefinido de labores en Oaxaca. 19/05/16: Nuño dice que despedirá 3100 maestros que faltarán más de tres días por el artículo 76 de la LGSPD (luego no lo hará). 27/05/16: Megamarcha de la S-22. 11 y 12/06/16: Cárcel al secretario general y de organización de la S-22. 11/06/16: Bloqueo del IEEPO por detención del secretario de organización -Villalobos- es reprimida y producto de esa represión muere semanas después José Caballero Julian. 16 y 17/06/16: Represión a bloqueos de la S-22 y pobladores en Tequisistlán, Jalapa del Márquez, Zanatepec, situados en la región Istmo (Oaxaca).

10/05/16: Detienen a Heriberto Magariño, representante de la región del Istmo de la S-22. 15/05/16: Inicio de paro indefinido de labores en Oaxaca. 19/05/16: Nuño dice que despedirá 3100 maestros que faltarán más de tres días por el artículo 76 de la LGSPD (luego no lo hará). 27/05/16: Megamarcha de la S-22. 11 y 12/06/16: Cárcel al secretario general y de organización de la S-22. 11/06/16: Bloqueo del IEEPO por detención del secretario de organización -Villalobos- es reprimida y producto de esa represión muere semanas después José Caballero Julian. 16 y 17/06/16: Represión a bloqueos de la S-22 y pobladores en Tequisistlán, Jalapa del Márquez, Zanatepec, situados en la región Istmo (Oaxaca).

Acontecimiento/s	19/06/16: Masacre de Nochixtlán: 7 muertos y 280 heridos, según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). 22/06/16 (o 23): Inicia negociación entre CNUN (Comisión Nacional Única Negociadora) de la CNTE y SEGOB (no había interlocución desde junio de 2015). Luego de varias reuniones concluirán que no habrá despedidos en Oaxaca por los días de paro ni descuentos. Se liberan los presos políticos (del último conflicto) de la S-22. 27/06/16: Segunda reunión CNTE-SEGOB. Bloqueos estratégicos de la CNTE a nivel nacional en apoyo. 05/07/16: Fallece José Caballero Julian. Había sido herido en los enfrentamientos del 11 de junio en el IEEPO. 06/07/16: El titular de la SEP -Aurelio Nuño- (no se reunió a negociar con la CNTE) se sienta a negociar con Juan Díaz de la Torre (SNTE), quien le pidió "replantear todo el proceso de la implementación de la Reforma Educativa". 11/07/16: Reunión CNUN-SEGOB acuerda establecer tres mesas para la resolución del conflicto: Mesa Política (13/07/16), Mesa Educativa (19/07/16), Mesa de carácter Social (21/07/16). Movilizaciones y bloqueos de la CNTE en apoyo. 13/07/16: Mesa política CNTE-SEGOB. Marcha en la CDMX en apoyo. 16/07/16: Liberan a Aciel Sibaja Mendoza, secretario de finanzas de la S-22. 17/07/16: Inicia Caravana de presidentes municipales de Oaxaca a la CDMX con el objeto de exigir justicia por la masacre de Nochixtlán. 18/07/16: Remoción del titular del IEEPO Moisés Robles Cruz, el nuevo titular es Germán Cervantes Ayala (cercano a la SEP). 18/07/16: Comienzan los pagos a algunos maestros de Oaxaca, retenidos desde el 15 de mayo de 2016. 20/07/16: Presenta Aurelio Nuño, secretario de la SEP, el Nuevo Modelo Educativo. Asisten Juan Díaz de la Torre (SNTE), Sylvia Schmelkes (INEE), Gabino Cué (Gobernador Oaxaca) 30/07/16: Liberan a Efraín Picaso, militante de la S-22. 1/08/16: Reunión CNUN-SEGOB en la continuación de la mesa política. 12/08/16: Liberan a Rubén Núñez (secretario general S-22) y Francisco Villalobos (secretario de organización S-22). 02/09/16: Finaliza la huelga magisterial iniciada el 15 de mayo de 2016. 20/09/16: Inicio de interlocución de la S-22 con el IEEPO. No había relación desde el decretazo del 20 de julio de 2015. 24/11/16 al 26/11/16: IV Congreso político de la S-22. 30/11/16: Reunión S22-IEEPO-Equipo de Murat (virtual gobernador de Oaxaca).

<p>Abandono de la ofensiva táctica del gobierno. Dos etapas</p>	<p>Se mantiene latente la gran ofensiva</p> <p>07/12/16 Reunión gobernador Murat-S22. Hay minuta con acuerdos, entre ellos "regularizar" a los 3900 trabajadores de la educación que están realizando laborales pero sin percibir pago.</p> <p>21/01/17: Se renueva el Comité Ejecutivo Seccional (CES) de la S-22. Asume Eloy López Hernández la secretaria general de la S-22. Recién en octubre la autoridad laboral dará la toma de nota.</p> <p>02/17: Se les deja de pagar a los maestros que asumen cargos en el nuevo Comité Ejecutivo Seccional (CES). Empiezan en febrero con la comisión política y van dejándole de pagar el salario a todos los integrantes. Durará hasta inicio/mediados de 2018 cuando empiezan nuevamente a pagarles a algunos, lo que se hará luego del cambio del titular del IEEPO.</p> <p>03/02/17: Mesa de negociación S22-Gobernador Alejandro Murat.</p> <p>11/02/17 y 12/02/17: INEE y IEEPO sacan comunicación sobre jornada de evaluación de permanencia en Oaxaca, pero es absolutamente desestimado por la S-22 y los maestros de Oaxaca.</p> <p>15/02/17: Mesa de negociación S22-Gobernador Alejandro Murat. Comienzan mesas de negociación S22-MURAT-IEEPO.</p> <p>24/03/17 al 26/03/17: XIII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE en la ciudad de México.</p> <p>30/03/17: Se reestablecen los préstamos para maestros de Oaxaca que distribuye la S-22.</p> <p>01/05/17 al 03/05/17: Paro de 3 días de la S-22 con bloqueos en los 37 sectores.</p> <p>26/05/17 y 27/05/17: Evaluación en Puebla de 1124 "regularizados" como parte del acuerdo S22-Murat del 07/12/16. Fue una evaluación sin resultados ni consecuencias (nadie supo el resultado de cada evaluado).</p> <p>29/05/17: Maestros idóneos de Oaxaca realizan acciones colectivas frente al incumplimiento por parte del gobierno del incremento salarial estipulado en la Reforma Educativa. La S-22 rechaza las acciones.</p> <p>10/06/17: El gobierno difundió una supuesta capacitación para la evaluación. Estuvo alerta la S-22 en las 37 sectores y construyeron además brigadas móviles, pero no sucedió nada.</p> <p>1/07/17 y 2/07/17: Acuerdo Murat/S-22 para que maestros con problemas de pago ("mal llamados regularizados") realicen la evaluación de permanencia de la Reforma Educativa, aunque fue una evaluación sin resultados. Fueron 366 que se sumaron a los 1124 de mayo.</p> <p>10/08/17: Se realiza la primera ronda de cambios de puestos de trabajo de los maestros desde el decreto del 20 de julio de 2015 con base en los criterios tradicionales de la S-22, considerando la constancia de participación sindical.</p>
<p>Se establece que no habrá exámenes este sexenio. La reforma educativa se pone en pausa en Oaxaca</p>	<p>07/09/17: Primera llegada de EPN como presidente a la Ciudad de Oaxaca. Duros enfrentamientos entre S-22 y organizaciones político-sociales contra policías.</p> <p>07/09/2017: Sismo en sudeste mexicano. La SEP decide cancelar esa ronda de exámenes en el sudeste mexicano y la pasa para 2018, luego para después del fin del sexenio.</p> <p>23/10/17: Plantón masivo rotativo por regiones con el que se obtiene la toma de nota el 07/11/17. Aunque no quedó claro con cuantos miembros reconocidos.</p> <p>06/12/17: Renuncia Aurelio Nuño a la SEP para sumarse a la campaña de Meade (candidato del PRI). Asumió Otto Granados Roldan la secretaria de la SEP. El relevo no implica un cambio en la política educativa.</p> <p>11/12/17 y 12/12/17: VI Congreso Estatal de Educación Alternativa.</p> <p>14/12/17: VI Congreso Nacional de la CNTE de Educación Alternativa</p> <p>15/01/18: Renuncia German Cervantes Ayala -hombre de Nuño- a la dirección del IEEPO, asume Francisco Ángel Villarreal (más adepto al diálogo con la S-22).</p> <p>31/01/18: Huelga Nacional de la CNTE contra la Ley de Seguridad Interior.</p> <p>04/02/18: Por acto del candidato presidencial del PRI (Meade) en Oaxaca hay fuerte enfrentamientos entre S-22 y aliados al gobierno.</p> <p>26/02/18 al 28/02/18: V congreso político de la S-22 decide apoyo (aunque no explícito) a la candidatura de AMLO.</p> <p>15/03/18 al 17/03/18: V congreso político extraordinario de la CNTE decide el no apoyo (ni siquiera implícito) a ningún candidato. Gana la postura de Chiapas frente a la de Oaxaca.</p> <p>inicios/mediados 2018: Comienzan a pagarle a los integrantes del CES su salario como maestros. Bajo el argumento de que están dando clases (aunque no lo hacían).</p> <p>12/05/18: Por el diario Reforma se conoce que la SEP durante 2017 gastó mil 963 millones de pesos en comunicación social cuando el Congreso de la Unión sólo había aprobado una partida de 70.6 millones de pesos; es decir, un sobreejercicio de recursos de 2680 %. El mismo artículo afirma que de 2013 a 2017, la SEP destinó 4 mil 443 millones de pesos a comunicación social a pesar de que el Congreso de la Unión le autorizó únicamente 406 millones de pesos en ese lapso.</p>
<p>Acontecimiento/s</p>	<p>28/05/18: Inicia paro indefinido de la S-22 en Oaxaca con plantón en el zócalo y bloqueos en puntos de la ciudad. Se busca solucionar problemas específicos de Oaxaca previo a la jornada nacional de la CNTE.</p> <p>04/07/2018: Jornada de lucha de la CNTE con epicentro en la CDMX, aunque con presencia en distintos Estados del país. La CNTE evidencia que sigue existiendo y es un actor más en la escena nacional.</p> <p>14/06/18: Marcha en Oaxaca por el aniversario del desalojo del 14 de junio de 2006 evidencia -por su magnitud- el fortalecimiento de la S-22.</p> <p>20/06/18: Finaliza la jornada de lucha de la CNTE a nivel nacional empezada el 04 de junio.</p>
	<p>01/07/2018: Pierde el PRI la presidencia del país. Gana un candidato que había dicho que iba a cancelar la Reforma Educativa. La CNTE tiene varios ex integrantes con cargos electos: presidentes municipales, diputados locales y federales. La Reforma Educativa se convierte en un cadáver político.</p> <p>Inicio del ciclo escolar 2018/2019: La situación escolar es dramática, por el enfrentamiento por la Reforma Educativa faltan 4000 profesores en el Estado. Solo en el nivel de educación primaria general faltan 500 maestros y 50 supervisores. Además hay 3000 incidencias laborales.</p> <p>08/08/18: Queda en libertad Elba Esther Gordillo.</p> <p>27/08/18: Inician los Foros para Consulta Educativa en Chiapas impulsados por AMLO. Él manifiesta que se va a cancelar la Reforma Educativa y pidió "ceró ausentismo en las aulas". La CNTE intervino con un Manifiesto a la Nación donde explicitó todo lo que implica la abrogación de la reforma.</p> <p>24/09/18: El nivel Telesecundarias de la S-22 inicia jornada de lucha para exigir contratación de trabajadores de la educación faltantes.</p> <p>28/09/18: Adela Piña Bernal, maestra jubilada de la Sección 9, integrante de la CNTE y diputada por MORENA obtuvo la Comisión de Educación de la Cámara de diputados. Rubén Rocha Moya, profesor normalista e integrante de MORENA obtuvo la Comisión de Educación del senado. Ninguno expresa al línea dura contra la Reforma Educativa, pero sí su cancelación.</p> <p>07/10/18: Foro para la Consulta Educativa en Acapulco (Guerrero) se cancela por enfrentamiento entre la CETEG (CNTE) y el SNTG-Guerrero. La S-22 manifiesta que no permitirá que en el Foro de Oaxaca participe la S-59 y el SITEM.</p>

Ofensiva de la S-22 para recuperar espacios perdidos y abrogar la Reforma Educativa.	07/10/18: AMLO manifiesta que el FONE no se modificará. Y el pago de la nómina permanecerá en manos del gobierno federal. La CNTE expresó su rechazo a esa medida.
	11/10/18: Iran Santiago Manuel, ex integrante del CES de la S-22 y actual diputado por MORENA presentó una iniciativa legislativa para desaparecer el INEE, y modificar aspectos de la RE.
	15/10/18: AMLO trata de "radicales" a la CNTE sin nombrarla. La S-22 dice que no se siente aludida porque no son radicales, son democráticos. Y critica la alianza Elba Esther-Moctezuma.
	21/10/18 al 23/10/18: El I congreso político-educativo de la S-22 ratifica que se deslinda de Azael Santiago Chepi e Irán Santiago Manuel y de todos los legisladores que hablen en nombre de la CNTE.
	26/10/18 al 28/10/18: Congreso Político-Educativo Nacional de la CNTE.
	28/10/18: Primera Reunión oficial AMLO-CNTE. AMLO propone la cancelación de la Reforma, la reincorporación de cesados y la cancelación del examen, no así la eliminación del FONE. Nunca un presidente electo se había reunido con la CNTE antes de asumir. La reunión con la CNTE fue anterior a la reunión con el CEN del SNTE y con Elba Esther.
	07/11/18: Se cancela el Foro para la Consulta Educativa en Oaxaca por probables disturbios.
	Se robustece la S-22 en los distintos centros educativos de Oaxaca que había perdido. Aumenta la participación sindical, la base magisterial asume -aunque no sin reservas- que ganaron el conflicto por la Reforma Educativa. Las asambleas estatales alcanzan el 65% de asistencia, cuando llegó a ser del 10% en los peores momentos.
	11/11/18: Comienza a realizarse la contratación de normalistas sin examen. Pero no todos los requeridos en el Estado (hubo acuerdo para que se haga el año que viene).
	23/11/18: Renuncia Juan Díaz de la Torre a la presidencia del SNTE.
01/12/18: CNTE moviliza masivamente a la asunción de AMLO en el Zócalo de la CDMX para sentar su posicionamiento por la abrogación de la Reforma Educativa. López Obrador en su discurso en el zócalo manifestó que cancelará la Reforma Educativa.	

4.3 Subperiodo: Inicio ofensiva estratégica del gobierno. Ofensiva táctica de la CNTE

4.3.1 Contexto político y sindical general en los albores del gobierno de EPN

El 01 de diciembre de 2012, luego de 12 años de ausencia, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) volvió a poner a una figura suya -Enrique Peña Nieto- en la silla presidencial. Con él, el grupo Atlacomulco -ostentador del poder en el Estado de México durante seis décadas consecutivas- llegó por primera vez al Palacio Nacional. En la ceremonia de asunción estuvo la elite política priista (ex presidentes, ex gobernadores y ex secretarios de Estado), importantes empresarios como Carlos Slim, Emilio Azcarraga y Ricardo Salinas Pliego y figuras del espectáculo mexicano. A los analistas políticos le pareció que la fuerza política había llegado para quedarse otros 71 años más (Rodríguez García, 2015).

Desde los primeros instantes de su mandato el PRI aprovechó la potencia con la que volvió: el nonagenario agrupamiento construyó una alianza, el *Pacto por México*, que reunió a los principales partidos políticos. Así, junto al Partido Acción Nacional (PAN) -que dejaba la presidencia del país luego de dos mandatos-, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y -luego- el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), emprendieron un conjunto de modificaciones constitucionales y legislativas a las que llamaron *reformas estructurales*

debido a que apostaron a modificar las bases económico-sociales de México. Fueron once reformas: energética, telecomunicaciones, competencia económica, financiera, hacendaria, laboral, educativa, Código Nacional de Procedimientos penales, Ley de amparo, político-electoral, y transparencia⁸¹. Las reformas consistieron en 58 modificaciones a la constitución, 81 a leyes secundarias y la creación de tres nuevas instituciones de gobierno. Ellas, en términos generales, tuvieron una mirada gerencial y proempresarial sobre el mundo social. La reforma laboral, por ejemplo, desreguló las relaciones entre obreros y empresarios disminuyendo derechos a los primeros; la reforma energética favoreció la inserción del capital privado en el sector petrolero y gasífero; y la Reforma Educativa intervino en los modos en que ingresaban, permanecían y promocionaban los docentes en el nivel de educación básica y media superior.

Es posible definir a estas modificaciones como una nueva oleada de reformas neoliberales continuadoras del proyecto de país comenzado con las presidencias de Miguel de la Madrid (1982-1988) y de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Un rasgo central de esta nueva oleada fue la rapidez con la que se llevaron a cabo los cambios.

Aunque el conjunto de reformas fue un todo con bastante grado de articulación -por ejemplo las modificaciones a la Ley de amparo bloquearon la posibilidad de que se realizasen con éxito acciones legales de ese tipo contra las reformas- posiblemente la más importante haya sido la reforma energética. Ella fue un quiebre histórico con el espíritu de la constitución de 1917, con la nacionalización petrolera promulgada durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), que rompía con un rasgo distintivo de la identidad nacional mexicana - expresado simbólicamente en el día de la expropiación petrolera (18 de marzo)-. Ella estuvo orientada al beneficio del capital internacional, principalmente estadounidense, rompiendo el monopolio estatal sobre un recurso estratégico (Cárdenas García, 2016).

La expeditiva aprobación de estas reformas tuvo un fuerte impacto internacional. Esa expectativa se expresó en la revista *Times International* el día 24 de febrero de 2014:

⁸¹ En términos estrictos no todas las modificaciones empezaron luego de la asunción de EPN, la reforma laboral, por ejemplo, fue aprobada el 29 de septiembre de 2012.

Después de un año en la presidencia, Peña Nieto logró aprobar el más ambicioso paquete de reformas sociales, políticas y económicas del que se tenga memoria. Las fuerzas económicas globales, también se han movido en dirección hacia su país. Agrega la apertura de las reservas petroleras mexicanas a la inversión extranjera por primera vez en 75 años, y el dinero inteligente ha comenzado a apostar por el poder del peso. “en la comunidad inversionista de Wall Street, yo diría que México es, por lejos, el país favorito en este momento,” dijo Ruchir Sharma, cabeza mercados emergentes en Morgan Stanley. “Pasó de ser un país al que las personas se habían resignado a convertirse en el favorito”. (Cromley, 2014).

Por la radicalidad del contenido, velocidad de aprobación, magnitud de temas tratados, dimensión histórica e impacto nacional e internacional de las reformas estructurales es posible situarlas como uno de los momentos clave de la nueva ofensiva del capital que arreció a América Latina en la segunda década del siglo XXI. Fueron contemporáneas de la iniciativa imperial acaecida en Venezuela luego de la muerte del presidente Hugo Chávez (2013), antecesoras de la llegada al ejecutivo nacional de Mauricio Macri en Argentina (2015), y de Michel Temer en Brasil (2016)⁸².

Como se avizora, la fuerza de Peña Nieto fue realmente avasallante en la superestructura política-mediática-empresarial nacional e internacional, pero esta primavera de las altas esferas de la sociedad no llegó a otros órdenes de la sociedad mexicana. Por eso, el proceso electoral y la asunción estuvieron rodeados de fuertes movilizaciones contra el partido gobernante, entre los que se destacaron los jóvenes de procedencia urbana con el explosivo, aunque efímero, #Yosoy132. Movimiento con epicentro en la Ciudad de México y con una clara presencia en varias partes del país que *molestó* el anunciado retorno del PRI al poder.

La Reforma Educativa (RE), parte central de esta coyuntura política, fue anunciada en el discurso inaugural de Peña Nieto el 01 de diciembre de 2012. Nueve días después el ejecutivo envió una iniciativa para reformar los artículos 3 y 73 de la constitución y el 26 de febrero se publicaron en el Diario Oficial de la Federación dichas reformas. En 88 días se consumó un

⁸² Llama la atención que en el debate continental sobre cuándo se dio el “giro a la derecha” acaecido en la segunda década del siglo XXI se excluyó tajantemente del debate las reformas del *Pacto por México*.

cambio constitucional que afectaría a un millón y medio de trabajadores de la educación y a gran parte de la niñez mexicana.

La alianza que impulsó esta reforma contó, además del Pacto por México, con organismos representantes del sector empresarial como la organización *Mexicanos Primero* -baluarte de la educación neoliberal-, el emporio mediático (principalmente -aunque no exclusivamente- TV Azteca y Televisa), el Instituto Estatal de Evaluación Educativa (INEE), sectores sustanciosos del poder judicial y organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Es menester aclarar que uno de los núcleos de la Reforma Educativa -el empleo de evaluaciones para controlar la actividad docente- era una apuesta de largo plazo de los organismos internacionales en este continente para limitar un derecho laboral del trabajador docente dentro sistema público educativo: su estabilidad laboral. Por eso la RE era irreductible a México y a una década en particular.

La RE apostó a cambiar sustancialmente el modo en que se llevaron a cabo las relaciones laborales en el sistema educativo público mexicano al menos desde la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943. Con ello pretendió disminuir radicalmente la intervención del sindicalismo en el sistema educativo.

Los cambios constitucionales y legislativos fueron acompañados de una enorme campaña comunicacional de deslegitimación de la actividad docente en México. Ella empezó con el estreno, el 24 de febrero de 2012, de la película *De Panzazo* organizada por *Mexicanos Primero* y codirigida por Caros Loret de Mola (figura de Televisa); cuyo argumento central pretendía responsabilizar a los maestros de la situación educativa en México. A dicha producción audiovisual le siguió una constante campaña mediática que ejerció violencia simbólica sobre los maestros demeritando la profesión con el objeto de destruir su imagen social. Por ejemplo, se difundían en los medios de comunicación entrevistas a maestras de primaria en las que se les preguntaban sobre cuestiones de Historia mexicana -tales como el año de nacimiento de Benito Juárez- buscando evidenciar su desconocimiento. Con la

destrucción de esa imagen en la sociedad se buscó justificar en los espectadores la necesidad de la RE y se pretendió disminuir el apoyo social hacia la lucha de los maestros⁸³.

Por el largo alcance de la reforma y por sus implicancias directas en las condiciones de trabajo y de posibilidad de organización sindical es que vemos a la RE como una *ofensiva estratégica* del régimen hacia los trabajadores de la educación y sus organizaciones sindicales. Por ello al primer subperiodo lo denominamos *inicio de la ofensiva estratégica*, a lo que le sumamos *ofensiva táctica de la CNTE* para enfatizar, a su vez, la movilización que desplegó dicho agrupamiento en el 2013.

Justamente por el contenido de la reforma, el gran faltante de la alianza por la RE recién mencionada fue el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE, y la máxima figura del sindicalismo magisterial desde inicios de la década de 1990 -y personaje medular de la vida política nacional-: Elba Esther Gordillo. Lo que todavía fue más notorio porque el anterior gran cambio educativo, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), había sido impulsado por ella y el presidente Felipe Calderón desde 2008. De todas formas, no podía ser de otra manera porque los cambios constitucionales iban contra las bases del poder del sindicato que ella comandaba.

El sindicalismo practicado por la dirección del SNTE, aunque corporativista, se distanciaba del ejercido por la cúpula de la Confederación de Trabajadores de México (CTM)⁸⁴ (Alcalde, 2017). Esto significa que aun siendo un pilar fundamental del régimen del que no manifestaba su independencia, sí defendía su autonomía frente a actores políticos específicos. Esa autonomía fue la que hizo que Gordillo rompiera con el PRI y fundara el Partido Nueva Alianza (PANAL) en 2005 (Raphael, 2007), y fue esa autonomía la que la llevó a confrontar a la flamante RE en 2013.

El corporativismo fue un pilar clave del Estado mexicano a lo largo de buena parte del siglo XX y el siglo XXI (De la Garza, 1985; Bizberg, 1990; De la Garza, 2012). Aunque con

⁸³ En Oaxaca la estrategia mediática contra los profesores y la S-22 fue particularmente despiadada. Además, indudablemente logró un efecto en un sector de la población oaxaqueña y gracias a ellos afectó la manera en que los docentes percibían como los percibía la población.

⁸⁴ “Se equivocan quienes creen que el SNTE es como la CTM. Hay que estudiar y entender mejor las características de aquella agrupación gremial, porque hay quien cree que es un sindicato charro como cualquiera y ésa es una gran equivocación” (Alcalde, 2017: 123).

diferencias según los distintos periodos históricos, entre las particularidades que tuvo el corporativismo estuvo la concesión estatal del monopolio de la representación a las dirigencias sindicales a cambio del control de sus bases, el cual se sostuvo por medio de prácticas informales y legales que permitieron y legitimaron la opacidad democrática de las organizaciones. Asimismo, se desarrolló una cultura con rasgos patrimonialistas que permitió que la funcionalidad del poder estuviera ligada a una adecuada y eficaz creación de redes sociales para la obtención de beneficios sindicales (De la Garza, 1985; Audelo, 2005). El SNTE fue, a lo largo de su historia, parte nodal de la estructura corporativista.

La estrategia gordillista para limitar la RE entre diciembre de 2012 y febrero de 2013 fue cabildear en el congreso mexicano a partir de los diputados del PANAL (diez miembros) y de los operadores políticos del SNTE intentando eliminar la relación entre la evaluación y la permanencia laboral, el elemento más punitivo de los cambios constitucionales que se cocinaban. En este sentido, Gordillo -en la XXV Sesión Extraordinaria del Consejo Nacional del SNTE- dijo: “No podemos permitir la amenaza, la coerción. A los maestros no se les amenaza, a los maestros no se les dice si no cumples, se te hace daño; a los maestros se les exhorta, se les invita a ser mejores y se les estimula” (Gordillo citado en Excélsior, 2012). En sintonía con esto, la dirigente magisterial sostuvo que estaba a favor de “tener una educación de excelencia, de gran calidad, que nos permita en el contexto mundial y nacional estar en condiciones de garantizar una vida en paz, de garantizar armonía entre todos, de tener alta competencia, de poder acceder a un empleo, de tener conocimiento, de valores que son medulares. Entonces sí estamos con la reforma” pero que estaba en contra de “una palabra perversa (...) la permanencia” (Gordillo, 2013).

El tono de la disputa entre Elba Esther y el gobierno federal fue aumentando a lo largo de los días, y el 24 de febrero de 2013 el SNTE en un comunicado dijo que “manifiesta su preocupación por la ignorancia del secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, respecto al Sistema Educativo” (SNTE citado en Proceso, 2013). Luego de eso el SNTE convocó a una sesión extraordinaria del consejo nacional para evaluar la estrategia a continuar contra la Reforma Educativa, reunión que podría convocar a acciones colectivas. Es en ese contexto que la Procuraduría General de la República (PGR) detuvo a Gordillo en

el aeropuerto de Toluca cuando iba a tomar un avión a Guadalajara para asistir al mencionado acto sindical.

La detención de Elba Esther Gordillo el 26 de febrero, acusada de corrupción⁸⁵, fue un hecho político de gran trascendencia. *La maestra* era una de las figuras más importantes de la política mexicana: tenía un poder fáctico que residía en el control del sindicato más grande de América Latina -con miles de cuadros organizativos distribuidos en todo México-, que se extendía en las esferas locales, estatales y nacionales del mundo político, y en el terreno empresarial. En efecto, se le achacó haber torcido la balanza para que Felipe Calderón asumiera la presidencia del país en el tumultuoso 2006. La detención, celebrada por la opinión pública y aplaudida por buena parte del electorado, legitimó a Peña Nieto. Según una encuesta realizada al otro día de su detención, el 80% de la población estuvo de acuerdo con la decisión (El observador México, 2013). Fueron varios los analistas que compararon la detención de la líder magisterial con la que le realizó, también al inicio de su mandato, Salinas de Gortari a Joaquín Hernández Galicia “La Quina”, líder del Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM) (Torres, 2013).

La cárcel de la lideresa magisterial, y la amenaza latente de detención de otros dirigentes sindicales fue un límite claro a la intentona del SNTE de modificar algún aspecto de la RE. Dos días después, el 28 de febrero, Juan Díaz de la Torre -secretario general del sindicato y (ex) hombre cercano a Gordillo- asumió la presidencia interina del SNTE y proclamó la adhesión del agrupamiento sindical a la reforma. Con esta jugada EPN sumó un nuevo aliado a su intento de imponerla. El hecho presentó, a su vez, los límites que el régimen político mexicano le ponía al corporativismo cuando éste pretendía azuzar la movilización obrera.

Con la anulación del SNTE de la contienda, el contrincante de peso que quedó contra la RE fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), de la que nos detendremos en el accionar de su seccional mejor organizada: la Sección 22. Cuando sea

⁸⁵ Las prácticas corruptas y gansteriles fueron clave en la acumulación de poder de Gordillo a lo largo de su historia política-sindical. Aunque posiblemente haya sido de las que más expuso públicamente eso, no es menos cierto que era una característica de muchos líderes políticos/sindicales mexicanos. Por lo que no es posible entender la cárcel a Gordillo solamente por el motivo de que fuese corrupta, sino por la circunstancia de que se opuso a la RE. Además, posiblemente en la decisión final tomada por Peña Nieto influyó la ruptura de Gordillo con el PRI llevada a cabo unos años antes.

necesario hablaremos en conjunto de la CNTE, pero lo que sigue fue pensando en los momentos del enfrentamiento entre el régimen y la S-22.

Luego de detallado el contexto político general y el fugaz intento de la dirección de SNTE se oponerse a la RE, pasaremos ahora a analizar la lucha de la S-22.

4.3.2 La preparación de la lucha de 2013

A fines de 2012 la S-22 se encontraba en disputa contra la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) de Calderón y Gordillo iniciada en 2008, anterior a ello había confrontado contra la Ley del ISSSTE y 6 años antes había protagonizado una insurrección que tenía como objeto derribar al gobernador oaxaqueño Ulises Ruiz Ortiz (Martínez Vásquez, 2007). A su vez, desde 2010 estaba en la gubernatura estatal de Oaxaca Gabino Cué Monteagudo – primer candidato no priista en asumir ese cargo-, el que era aliado de la S-22.

Para 2012 la S-22 era una seccional sindical con una trayectoria de movilización y organización que se remontaba a 1980, bien estructurada y con estrategias de acción establecidas que habían demostrado su efectividad en numerosas ocasiones. Podemos decir que era una organización sindical madura con una notable confianza en su poder. Para ese año, a su vez, había renovado su dirección poniendo como secretario general a Rubén Núñez Ginés.

Cuando EPN anunció la reforma, la S-22 se opuso inmediatamente. El flamante secretario general, el 13 de diciembre de 2012, afirmó: “La reforma en Oaxaca no va a pasar. NO a la modificación del artículo tercero, porque el plan no corresponde a las características de México, de los Estados y en particular de Oaxaca” (Sección 22 del SNTE, 2012a). La estrategia de oposición tuvo tres *rutas*⁸⁶:

-La pedagógica: Basada en la aplicación del Plan Para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), propuesta educativa/pedagógica de la S-22 iniciada en 2009.

⁸⁶ Para algunos maestros, la resistencia administrativa (estrategia de confrontación comenzada en 2015) podía ser pensada como una nueva ruta, la administrativa.

-La jurídica: Basada, por un lado, en el empleo de artículos constitucionales y leyes con el objeto de impedir (o limitar) la RE promoviendo juicios de amparo. Y por el otro, en la promulgación de leyes estatales para “blindar” a Oaxaca frente a la RE.

-La política: Basada en la movilización para ejercer presión contra la RE.

La vinculación de estas rutas le permitió a la S-22 construir una propuesta unificada de acción. Gracias al PTEO no se posicionaba solo como un grupo opositor a toda iniciativa gubernamental, sino que también era organización sindical con carácter propositivo⁸⁷. Con la ruta jurídica buscaban enmarcar su actividad dentro de la legalidad, y evidenciar el manejo discrecional del poder judicial. Argumentativamente, al evidenciar que la vía judicial estaba cerrada era, entonces, que pasaba a estar justificada la movilización social.

La ruta política, es decir la movilización, fue la parte más importante de la estrategia de la S-22. Estaba basada en la propuesta *Movilización-Negociación-Movilización* (M-N-M), que consistía en movilizarse exigiendo reuniones con los poderes ejecutivos, obtener las reuniones, conseguir logros en ellas y volver a movilizarse para hacer efectivo lo obtenido o movilizarse nuevamente para obtener nuevas reuniones para alcanzar nuevas conquistas. En los hechos las tres rutas se desarrollaron de manera superpuesta y articulada.

La velocidad con la que se aprobaron las modificaciones a los artículos 3 y 73 constitucionales en febrero de 2013 impidió que la CNTE se movilizase de manera contundente durante esas fechas. Pero desde ese entonces la S-22 empezó a preparar su lucha contra la RE.

Durante febrero y marzo reunieron amparos contra los cambios constitucionales, los que fueron entregados, el 15 de marzo, en un tráiler a la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). Luego, el 10 de abril, volvieron a elevar amparos a la SCJN incluyendo esta vez como damnificados a los padres de familia -dado que la RE atacaría el interés de la niñez-.

⁸⁷ Un análisis detallado del PTEO, su manera de implementarse y sus desafíos se encuentra a final de este capítulo.

En mayo, la S-22 realizó una *consulta a las bases*⁸⁸ para decidir si se iba a realizar ese año la tradicional jornada de movilización de mayo, o si por el contrario convenía estallar el paro indefinido en el momento en que el congreso discutiera las leyes secundarias de la reforma constitucional. El resultado de la consulta, presentado en la asamblea estatal⁸⁹ del 13 del mencionado mes, fue que ganó la segunda opción con 20678 frente a los 11704 que obtuvo la primera (Total: 32382). Además, triunfó que el espacio de movilización debía ser el nacional (el Distrito Federal) y no el estatal.

Por esas fechas, el 02 de mayo específicamente, la CNTE logró obtener una mesa de negociación con la Secretaría de Gobernación (SEGOB) en la cual entregó un documento titulado *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos* en donde presentaron los ejes principales de su propuesta educativa. En esa misma reunión acordaron ambas partes realizar *Foros sobre la reforma educativa* de carácter regional y nacional, los que se llevaron a cabo entre el 31 de mayo y el 12 de julio y participaron padres de familia, empresarios, intelectuales, maestros y sociedad en general. Con los foros y las reuniones el gobierno buscó presentarse como abierto al diálogo y a distintas propuestas; pero en los hechos los foros no tuvieron ningún tipo de incidencia o impacto en la propuesta de RE.

Para fortalecer la movilización social contra la RE la asamblea estatal del 23 de febrero propuso un frente con “la participación de los padres de familia, estudiantes normalistas, organizaciones sociales y pueblo en general” que fue organizado por la Secretaría de Alianza y Gestoría Social en coordinación con la Secretaría de Relaciones de la S-22 y llevó a la conformación del *Frente Único de Lucha por la Reconstrucción de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca* (FUL-APPO)⁹⁰. El congreso inaugural de dicho frente sucedió el 15 de junio, y el espacio sirvió sobre todo para favorecer la movilización de las distintas organizaciones sociales oaxaqueñas contra la RE y las otras reformas estructurales.

⁸⁸ Procedimiento elaborado por la asamblea estatal de la S-22 por el cual mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas se consulta al conjunto de los agremiados sobre hechos relevantes de la lucha sindical. La consulta es llevada a cabo en asamblea delegacionales con voto a mano alzada.

⁸⁹ La asamblea estatal, como ya fue dicho, era el principal espacio de toma de decisiones de la S-22. Se realizaba con periodicidad y de ella emanaban *resolutivos* que acataban el conjunto de la seccional, desde el Comité Ejecutivo Seccional (CES) hasta los Comités Ejecutivos Delegaciones (CED).

⁹⁰ Retoma su nombre de la experiencia organizativa oaxaqueña acaecida en 2006: La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.

La estrategia de sumar aliados de la S-22 le permitió, por un lado, aumentar su poder de movilización y capacidad organizativa, y, por otro lado, le dio un manto de legitimidad a su lucha: no solamente se trató de una lucha de un sindicato, sino de amplios sectores del pueblo de México.

Durante esta primera mitad del año la S-22 organizó reuniones informativas -llamadas *brigadeos*- con agremiados y padres/madres de familia contando las consecuencias de la RE, y se realizaron distintas jornadas de movilización en territorio oaxaqueño, principalmente contra el congreso local. Por último, se sucedieron diversas Asambleas Nacionales Representativas (ANR)⁹¹ y el *V congreso nacional de educación alternativa*, ambos espacios de la CNTE. Con todo esto se buscó preparar el terreno para la jornada de lucha que irían a realizar en el Distrito Federal.

Por ello, cuando se supo que en agosto/septiembre se iban a discutir las leyes secundarias de la RE, las/os maestras/os convocaron a reuniones con los padres/madres de familia de cada una de las escuelas de Oaxaca y explicaron que irían a paro indeterminado y realizarían un plantón en el zócalo del Distrito Federal. Se realizaron miles de reuniones, por todo Oaxaca, explicando por qué las escuelas cerrarían y solicitando el apoyo de los padres/madres de familia y autoridades locales para que cuidasen los establecimientos. En esta jornada de lucha no se solicitó la movilización activa de los padres de familia, pero sí que cuidasen las escuelas frente a la Sección 59. Esas reuniones tuvieron resultados diversos, pero, en términos generales, lo que buscaron los agremiados de la S-22 fue llegar a acuerdos de distinto tipo para que los apoyasen, entre los acuerdos se encontraba la decisión de recuperar las clases perdidas una vez finalizada la huelga magisterial⁹². Además, la S-22 llegó a un acuerdo con el Gobernador para que no permitiese el ingreso a las escuelas de personal ajeno a las mismas (acuerdo que fue incumplido).

Vale como ejemplo de negociación exitosa entre las maestras y su comunidad el caso del poblado rural *Común Sección Cuarta*, situado en el municipio Villa Sola de Vega:

⁹¹ La ANR era un espacio de toma de decisiones de la CNTE a nivel nacional.

⁹² Esto no sucedió en todos los casos. Otros maestros se fueron sin dar mucha información del porqué de la jornada de lucha.

Nosotros hablamos con los padres de familia. Sí fuimos y dimos información y afortunadamente los padres nos aguantaron, ellos nos dijeron “saben qué profes, ustedes váyanse, luchen, movilícense, y nosotros aquí los esperamos, la escuela queda resguardada por nosotros”. Porque en ese entonces había la amenaza de que iba a entrar personal del IEEPO a ocupar esos lugares, a ocupar las escuelas. Sin embargo, los padres de familia en mi comunidad sí nos respaldaron, nos dieron todo su apoyo para seguir en la movilización. (Salvamaría, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

A la vuelta de la jornada de lucha, las maestras de dicha comunidad decidieron no participar de la ronda de cambios (para irse a una escuela más cercana a la Ciudad de Oaxaca) y seguir laborando allí como retribución a la solidaridad que les prestaron en el conflicto.

La jornada en la Ciudad de México tuvo distintos momentos. Empezó con un *plantón representativo* el 8 de mayo en el zócalo con el 10% de la membresía de la S-22; al que le continuó desde el 12 de julio un *plantón nacional masivo regional rotativo*. Se buscó así ir preparando el terreno para que, desde el 19 de agosto, se instalase el plantón nacional masivo y evidenciar la contundencia de la movilización de la S-22 en particular y la CNTE en general. Con el plantón masivo empezó la, autoproclamada, *etapa de desobediencia y rebeldía educativa y social* de la CNTE.

4.3.3 El plantón masivo de 2013 en el Distrito Federal

Con el plantón y la movilización masiva iniciado el 19 de agosto en la Ciudad de México se buscó nacionalizar el conflicto. Que no se viese como un problema puntual del sudeste del país (donde la CNTE era fuerte), sino como uno de todo el país. Así, anulado -con la cárcel a Elba Esther- el CEN del SNTE como portavoz del interés de sus agremiados, la CNTE buscó situarse como el vehículo de expresión del descontento del conjunto de los maestros/as mexicanos.

La organización del plantón (así como de todas las actividades realizadas) fue bajo la estructura organizativa de la S-22; es decir, los maestros iban con sus compañeros de lugar de trabajo y delegación, luego de sector (había 37 sectores) y luego con los de región (eran 7 regiones). Gracias a esta estructura a cada región, sector, delegación y escuela le tocaba un determinado espacio del zócalo de la Ciudad de México. De la misma manera se establecía a qué actividad iban qué maestros. Había, así, responsables por delegación, por sector y por región. Los otros elementos de la organización sindical tomaron tareas organizativas del conjunto del plantón. Por ejemplo, leemos en los resolutivos de la asamblea estatal del 23 de agosto:

ICN [Instancia de Coordinación Nacional], CETEO [Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca], la Secretaría de Organización, [responsables] Regionales y [responsables] Sectoriales, y compañeros del CES [Comité Ejecutivo Seccional] de cada Región reorganicen el plantón del zócalo de la Ciudad de México a las calles aledañas, así como las demás actividades: Elaboración de Gafetes, Guardias en la noche, Servicio Médico, servicio sanitarios, nombrar comisiones de enlace en las actividades político sindicales para estar en constante comunicación y de información a los compañeros de base del MDTEO [Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca]. (Sección 22 del SNTE, 2013d).

Toda la estructura de la S-22 tuvo responsabilidades en el plantón. La Secretaría de Prensa y Propaganda y la Secretaría de Orientación Política e Ideológica se encargaron de elaborar *spots* sobre la jornada de lucha; así como también fueron los responsables de buscar contacto con los distintos medios de comunicación. La *comisión política* fue la encargada de hablar frente a los diversos medios, desde donde convocaron -por ejemplo- a las organizaciones sociales y sindicales para que realizasen acciones de apoyo a la CNTE. A su vez, CETEO (Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca), entre otras cosas, llevó la contabilidad exacta de la participación del conjunto de los maestros de Oaxaca como de los otros contingentes de la CNTE. La Secretaría de Cultura y Recreación realizó eventos socioculturales con el propósito de dar a conocer la jornada de lucha. Para fortalecer la dimensión nacional de la lucha la ICN, el Centro de Estudios Políticos-Sindicales de la

Sección 22 (CEPOS 22) y 5 maestros por sector (185 personas) organizaron un *brigadeo* por todos los Estados del país explicando los motivos del plantón y convocando a los diversos grupos magisteriales y sociales a que se sumasen la contienda.

Por su parte cada maestro/a fue responsable de su casa de campaña, ropa, comida, aseo personal, y gastos económicos diarios. Generalmente los docentes se organizaron con sus colegas de escuela y delegación para preparar la comida y llevar las casas de campaña. Aunque también hubo ollas comunitarias a nivel delegacional. Los secretarios generales de los Comités Ejecutivos Delegacionales (CED) llevaron la constancia de participación sindical con la lista de los participantes de cada delegación al plantón y a las diversas actividades.

Los miembros de la S-22 con cargos directivos en la estructura educativa oaxaqueña (supervisores, jefes de sector, y los integrantes de la S-22 en los *espacios ganados* en el Instituto de Estatal de Educación Pública de Oaxaca –IEEPO-) tuvieron también su área en el plantón.

Los espacios que dirigieron el día a día del conflicto fueron, por parte de la S-22, las asambleas delegacionales, y, principalmente, la asamblea estatal que sesionó en el auditorio de la Sección 9 del SNTE y en el auditorio del Sindicato Mexicanos de Electricistas ubicado en insurgentes y Antonio Caso N. 98. En total, durante el conflicto en la CDMX, la S-22 realizó 12 asambleas estatales de carácter resolutivo⁹³. Además, estuvo la Comisión Negociadora de la S-22 que desde el 06 de septiembre sumó 14 miembros más (dos por región). En suma, toda la estructura de la S-22 estuvo orientada hacia la movilización.

Por parte de la CNTE los espacios fueron la Asamblea Nacional Representativa (ANR), la Dirección Política Nacional (DPN), y la Comisión Nacional Única Negociadora (CNUN). Además, hubo otros espacios organizativos más generales como el Encuentro Nacional Magisterial y Popular y el ya nombrado FUL-APPO.

Gracias a esta estructura miles y miles de maestros/as participaron coordinadamente del plantón en la CDMX. Hubo muy distintos grados de participación. Algunos fueron unos

⁹³ No contabilizamos las asambleas informativas.

pocos días, otros unas semanas y también hubo los que se quedaron el tiempo completo. Para ello tuvieron que buscar quienes se ocupasen de sus otras obligaciones en Oaxaca. Por ejemplo, el cuidado de hijos generalmente quedó a cargo de otros familiares.

Si sumamos los familiares que se hicieron cargo de las responsabilidades de los/as maestros/as en Oaxaca, los padres/madres de familia que resguardaron las escuelas, y las organizaciones sociales que se movilizaron en Oaxaca y que también cuidaron escuelas vemos que la movilización de miles de maestros en la CDMX implicó la movilización de otros tantos miles en la propia Oaxaca. Dicho de otra manera, para que pudiesen movilizarse decenas de miles de maestros se requirió la participación de otras decenas de miles de personas en el Estado sureño.

En esta descripción se evidencia la relevancia que tenía la estructura organizativa de la S-22 para lograr la movilización. Difícilmente se podría explicar cómo un maestro que trabajaba en la sierra Juárez de Oaxaca a 9 horas de transporte de la capital de ese Estado terminó durmiendo en una casa de campaña en un pequeño rincón del zócalo, si no incorporáramos a la organización como dimensión para pensar la movilización social.

La organización es uno de los principales recursos internos del que gozan los movimientos sociales. En el caso del movimiento obrero Wright acuñó el concepto *poder asociativo*, al que lo definió como: “Las diversas formas de poder que resultan de la organización colectiva de los trabajadores” (Wright, 2000: 962).

Este poder asociativo de la S-22 estaba en su apogeo antes de empezar la movilización, antes del conflicto por la RE. Por eso pudo, desde un inicio, desplegar toda su capacidad movilizadora. No es que los maestros de Oaxaca comenzaron a organizarse al calor de la lucha contra la RE (como sí sucedió con los maestros de otros Estados de México), sino que estaban preparados de antemano. A su vez, su capacidad organizativa permitió sostener la movilización en el tiempo. En este sentido, la experiencia de la S-22 evidencia la relevancia de la organización para realizar la movilización, pero también para sostenerla en el tiempo. De esta manera si nos quedáramos con las teorías que vinculan linealmente identidad y movilización, menospreciando la organización, se volvería difícil comprender cómo el

agravio sentido por un *nosotros colectivo* se convirtió en *acción colectiva* en un momento determinado y de una manera determinada.



Plantón de la CNTE en el Zócalo de la CDMX, septiembre de 2013. Foto: Cuartoscuro. (Animal político, 2013)

4.3.4 Acciones de la S-22 y la CNTE durante el conflicto de 2013

Aparte de instalar el plantón, la CNTE organizó movilizaciones y bloqueos a lo largo de su estancia en la capital mexicana. Los criterios de las movilizaciones tuvieron que ver con presionar a los espacios políticos (congreso, senado y el poder ejecutivo), a los poderes económicos (bolsa de valores), el poder mediático (Televisa y TV Azteca), el poder imperial (embajadas de EEUU, Francia y España) y lugares estratégicos (el aeropuerto internacional de la Ciudad de México o avenidas emblemáticas y transitadas como *Paseo de la Reforma*).

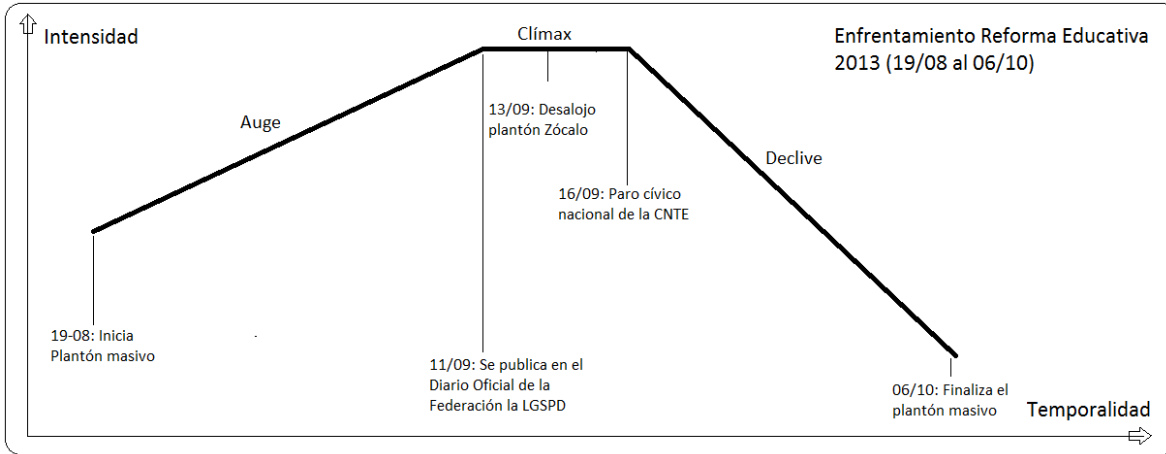
Con esas acciones se buscó generar presencia en el DF e impacto nacional, así como obtener reuniones de negociación con los legisladores de las distintas bancas y el poder ejecutivo. Se pueden ver a continuación, ordenadas cronológicamente, las principales acciones en las que participó la S-22:

Situación del conflicto	Leyenda mapa	Fecha	Principales acciones realizadas por la S-22 en la jornada de lucha en el DF agosto-octubre 2013
Auge	A	19-ago-13	Marcha de la caseta de Chalco al congreso, y del congreso al zócalo de la CDMX. Instalación del plantón indefinido en el Zócalo. Inicio paro indefinido de labores en Oaxaca.
	B	20-ago-13	Bloqueo de las avenidas Paseo de la Reforma e Insurgentes.
	C	21-ago-13	Acordonamiento del Palacio Legislativo y Cámara de Senadores.
	D	22-ago-13	Acordonamiento del Palacio Legislativo, Cámara de Senadores y Centro de convenciones de Banamex.
	E	23-ago-13	Acordonamiento del Palacio Legislativo, Cámara de Senadores y Centro de convenciones de Banamex. Bloqueo de los accesos principales al aeropuerto internacional de la CDMX.
	F	26-ago-13	Marcha y bloqueo de la Bolsa Mexicana de Valores y embajadas de Francia, España y Estados Unidos.
	G	27-ago-13	Bloqueo a los accesos de los medios masivos de comunicación: Televisa y TV azteca.
	H	28-ago-13	Marcha del Palacio de Bellas Artes a la residencia oficial de los Pinos.
	I	29-ago-13	Acordonamiento de la SEP, SNTE y de la Bolsa Mexicana de Valores.
	J	30-ago-13	Marcha a la Secretaría de Gobernación (SEGOB). Bloqueo de la avenida Paseo de la Reforma.
	K	30-ago-13	Bloqueo de la avenida Paseo de la Reforma.
	L	01-sep-13	Marcha del Monumento de la Revolución al congreso contra el informe de EPN.
	-	01-sep-13	Cámara de Diputados aprueba la Ley General del Servicio Profesional Docente.
	-	03-sep-13	Cámara de Senadores aprueba la Ley General del Servicio Profesional Docente.
	M	04-sep-13	Megamarcha desde el Auditorio Nacional hasta la Secretaría de Gobernación.
	N	05-sep-13	Bloqueo de los accesos principales al aeropuerto internacional de la CDMX.
	-	06-sep-13	Se acuerda ampliar la Comisión Negociadora de la S-22 con dos maestros por región (14 personas más).
Ñ	10-sep-13	Acordonamiento edificios SEP y SNTE. Visita a radiodifusoras.	

Clímax		11-sep-13	Se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General del Servicio Profesional Docente.
	A	11-sep-13	Megamarcha del conjunto de los sectores movilizadas del zócalo a la residencia oficial de Los Pinos. Movilización masiva de FUL-APPO en Oaxaca.
	B	13-sep-13	Intento de resistencia a la represión y desalojo del plantón en el Zócalo. Reacomodo del plantón en el Monumento a la Revolución.
	C	16-sep-13	Antigrito en el Monumento a la Revolución. Paro cívico nacional de la CNTE con adhesiones de cientos de grupos en todo México. Desde comunidades indígenas de Jalisco a los estudiantes de la UNAM y UAM.

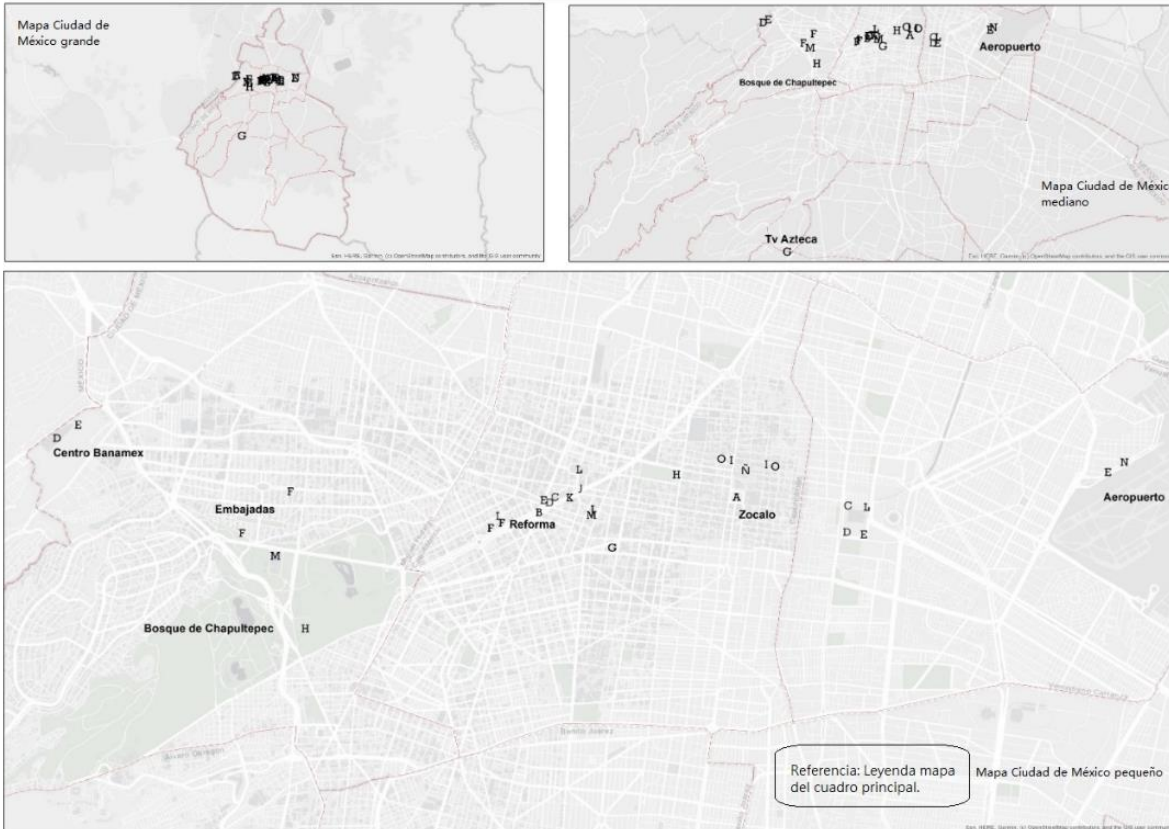
Declive	A	22-sep-13	Marcha del Ángel de la Independencia al Zócalo de la CDMX de varios sectores políticos, sociales y sindicales contra el conjunto de reformas estructurales.
	-	23-sep-13	Se realiza una consulta a las bases movilizadas de la S-22 y gana continuar con el carácter masivo de la jornada (6108) frente cambiarla a representativa (3618). Total votos: 9726.
	B	24-sep-13	Acordonamiento de las embajadas de Francia, España y Estados Unidos.
	C	25-sep-13	Megamarcha partiendo de dos puntos: del Monumento a la Revolución a la residencia oficial de Los Pinos y de Televisa Chapultepec a Los Pinos.
	-	25-sep-13	La Asamblea Nacional Representativa acordó impulsar el Amparo Único Nacional de la CNTE en contra de las leyes publicadas el 11 de septiembre pasado.
	D	01-oct-13	Bloqueo de los accesos principales al aeropuerto internacional de la CDMX.
	E	02-oct-13	Movilización masiva en el marco de la masacre de Tlatelolco.
	-	06-oct-13	Asamblea estatal acuerda, a partir de la consulta a las bases del 05 de octubre, cambiar el carácter de la jornada de lucha de masiva a representativa.
-	14-oct-13	Inicia S-22 el Ciclo Escolar 2013-2014 en Oaxaca.	

Como evidenciamos en la cronología, tenemos tres grandes momentos. El primero es de **auge** dado que es cuando la CNTE muestra la mayor capacidad de movilización, luego le sigue el momento más tenso (**clímax**) producto de la decisión del gobierno de aprobar la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente) y desalojar el plantón, lo que obtuvo como respuesta la convocatoria del magisterio a un paro cívico nacional. Y el tercer momento es de **declive**. Es posible graficarlo de la siguiente manera:

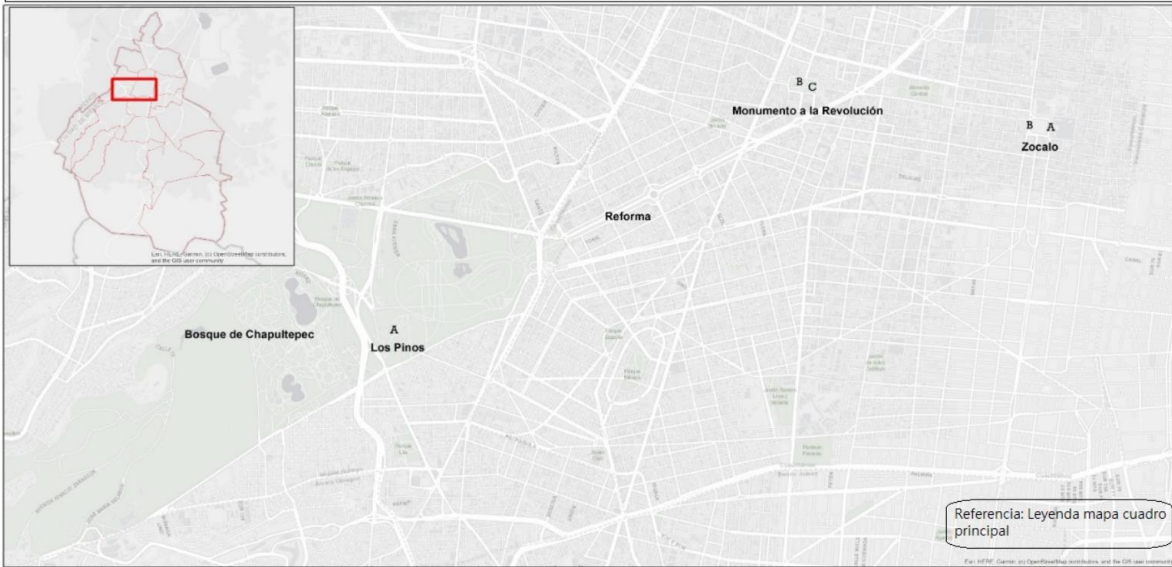


En los siguientes mapas se pueden ver las principales acciones realizadas por la CNTE, según la situación del conflicto.

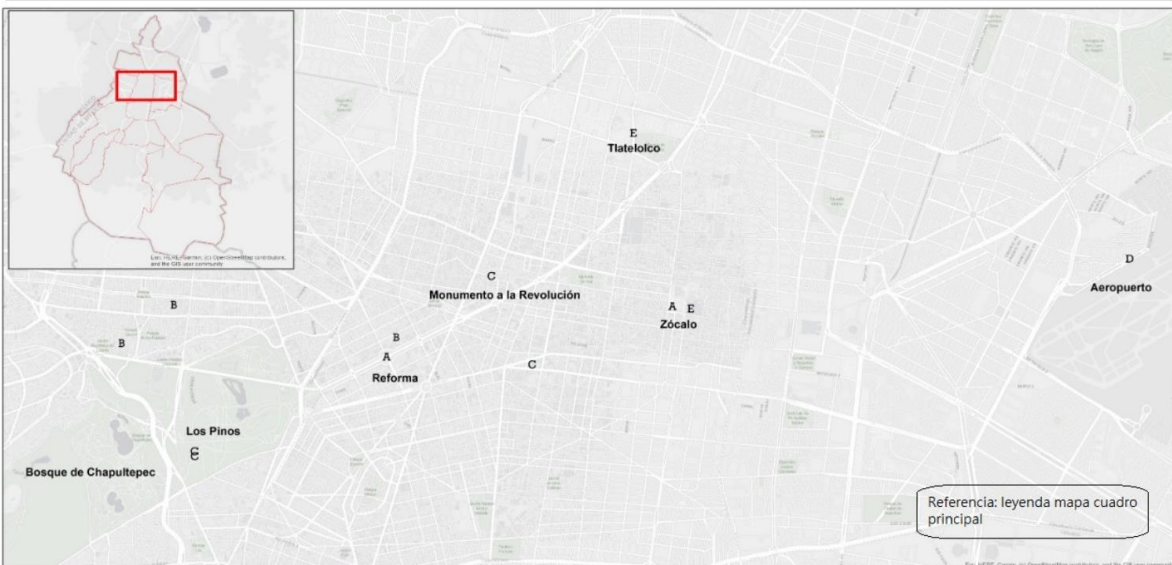
Principales acciones realizadas por la CNTE en la Ciudad de México desde el 19 de agosto de 2013 al 10 de septiembre de 2013 (Situación del conflicto: Auge)



Principales acciones realizadas por la CNTE en la Ciudad de México desde el 11 de septiembre de 2013 al 16 de septiembre de 2013 (situación del conflicto: clímax)



Principales acciones realizadas por la CNTE en la Ciudad de México desde el 22 de septiembre de 2013 al 14 de octubre de 2013 (situación del conflicto: declive)



En la primera parte del conflicto la CNTE puso en la calle su máxima capacidad de movilización generando un efectivo impacto en la escena nacional, convirtiéndose en el hecho político del momento con fuerte presencia en los medios de comunicación. Sus primeras movilizaciones, además de bloquear el tránsito en avenidas del centro de la CDMX, evitaron que sesionase la cámara de diputados y senadores en su espacio habitual con lo que

tuvieron que hacerlo en sedes alternas como el centro de convenciones de Banamex. El objetivo fue abrogar los artículos 3 y 73 constitucionales, propuesta que no tuvo ningún tipo de eco en los legisladores con los que obtuvieron reuniones.

La acción de más impacto fue el bloqueo de los principales accesos al aeropuerto internacional de la Ciudad de México. Con ese tipo de medidas de fuerza obtuvieron mesas de negociación con la Secretaría de Gobernación, las que tampoco tuvieron frutos. Como expresó un manifestante: “me parece que en el 2013 hubo dos momentos clave, una fue cuando tomamos el aeropuerto, que paralizamos el aeropuerto, y que a pesar de eso no logramos obtener algunos resultados [el segundo fue la represión del 13 de septiembre] (...)” (Gamelian, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

Para las bases magisteriales oaxaqueñas las primeras semanas de plantón fueron un eufórico momento donde mostraron toda su fortaleza ocupando la Ciudad de México. Fue la reafirmación de que eran el gran movimiento social de México y la expresión de descontento del conjunto de los trabajadores de la educación del país, superando a la desautorizada dirección del SNTE.

Aunque exagerada la visión que el magisterio tenía sobre su movimiento, indudablemente la dimensión del conflicto fue nacional. La ocupación del centro político del país abonó al desarrollo de la confrontación en todo México: en estos primeros días hubo acciones masivas en 22 Estados del país (o 25, según la fuente) cubriendo geografías tan distantes como Baja California y Quintana Roo. Citamos, *in extenso*, un artículo de La Jornada:

Decenas de miles de profesores se manifestaron y pararon labores en 22 entidades, en repudio a la reforma educativa y sus leyes secundarias. Como parte de las movilizaciones convocadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), los maestros bloquearon los accesos al aeropuerto internacional de Los Cabos, en Baja California Sur, y el puente internacional de Córdoba, que une a Ciudad Juárez, Chihuahua, con El Paso, Texas. Mentores de los cinco municipios de Baja California Sur se concentraron frente a sus alcaldías y en el palacio de gobierno de La Paz. En Los Cabos, el Movimiento Sindical Cabeño realizó una marcha de vehículos, bloqueó la carretera al aeropuerto internacional durante dos horas e instaló un plantón con mil 500 docentes en la plaza Antonio Mijares, de San José del Cabo. Según el comité democrático de la sección 3 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 90 por ciento de las escuelas de nivel básico de las cabeceras municipales de La Paz, Los Cabos, Comondú, Loreto y Mulegé paralizaron actividades. Cientos de maestros protestaron en municipios de Chihuahua como Ciudad Juárez, Delicias, Chihuahua, Parral,

Camargo, Jiménez y Cuauhtémoc, entre otros. En Juárez, alrededor de mil profesores marcharon hasta el puente internacional de Córdoba, conocido como Libre, donde distribuyeron volantes y bloquearon el tráfico de manera intermitente. La Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado anunció que se descontará el día de salario a los paristas, quienes dejaron sin clases a unos 50 mil alumnos. En tanto, el magisterio de Veracruz salió a las calles en más de 10 ciudades, entre ellas Córdoba, Orizaba, el Puerto, Xalapa, Poza Rica y Tuxpan. En Xalapa, la capital del Estado, unos 10 mil maestros participaron en el paro nacional y marcharon a pesar de que la Secretaría de Educación de la entidad advirtió que serían sancionados. Mentores afiliados a la sección 32 del SNTE tomaron las instalaciones de la dependencia unas horas. En la zona centro del Estado, 2 mil profesores tomaron la caseta de peaje 045 de Fortín, permitiendo el libre tránsito a los automovilistas que circulan en la autopista Córdoba-Orizaba, y en el sur cerraron las carreteras Costera del Golfo, Nuevo Teapa-Cosoleacaque y Minatitlán-Coatzacoalcos. Miles de miembros de la sección 7 del SNTE, estudiantes normalistas, padres de familia, indígenas y campesinos marcharon en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y realizaron un mitin. El SNTE aseguró que participaron 50 mil personas, mientras diarios locales informaron que fueron más de 30 mil. En la marcha realizada en Guadalajara, Jalisco, se sumaron a los maestros normalistas y ciudadanos en general. La protesta magisterial fue una de las más numerosas registradas en la entidad; según autoridades concurrieron al menos 5 mil personas. Según versiones, casi 9 mil mentores marcharon en Chetumal, Quintana Roo, y unos 5 mil en Morelia, Michoacán, misma cifra que se manejó para la protesta en Mexicali, Baja California. También hubo manifestaciones y paros de labores en Nuevo León, Morelos, Tlaxcala, Oaxaca, Coahuila –donde disidentes de la sección 5 del SNTE encerraron unas horas a 40 maestros comisionados y secretarías en las instalaciones del sindicato en Saltillo–, Querétaro, Durango, Aguascalientes, Estado de México, San Luis Potosí, Zacatecas, Colima, Yucatán y Campeche. (La Jornada, 2013).

Esta capacidad contenciosa llevó a las bases a pensar que los nulos resultados que estaban obteniendo en las mesas de negociación se debían a la inexperiencia o la traición de sus dirigentes: “Ahí se forjó una frase que decíamos que lo que ganamos en las calles lo perdimos en las mesas. Es decir que nuestros representantes en ese momento no tuvieron la habilidad, o el tacto para llevar a cabo las negociaciones” (Gamelian, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

El objetivo de máxima del magisterio era abrogar la Reforma Educativa, pero al ver la dificultad de alcanzarlo se empezaron a buscar vías de negociación con SEGOB y con legisladores para limitar los puntos más punitivos de la LGSPD, lo que tampoco tuvo resultados.

Así fue que el primer golpe que sufrió el magisterio fue la aprobación de la LGSPD sin modificación alguna en la cámara de diputados el 01 de septiembre y el 03 del mismo mes en la de senadores. La respuesta a eso fue una megamarcha al día siguiente y un nuevo

bloqueo de los accesos al aeropuerto, lo que fue acompañado de movilizaciones en decenas de ciudades pequeñas, medianas y grandes en todo el país.

Días después, el 11 de septiembre, Peña Nieto firmó en el Diario Oficial de la Federación la LGSPD, lo que llevó como respuesta una megamarcha a Los Pinos, y una movilización del FUL-APPO al zócalo oaxaqueño. Desde esa fecha comenzó el clímax del conflicto.

Para este entonces la situación en el plantón estaba cada vez más tensa y las amenazas de represión masiva eran cada vez más claras. Todas las noches los maestros dormían pensando en la posibilidad de ella. En este contexto varios maestros decidieron volver a Oaxaca.

Para el gobierno la extensión del plantón se estaba volviendo un problema de difícil resolución: el 15 de septiembre era el primer grito de Independencia de Peña Nieto y la posibilidad de cancelarlo producto de la lucha magisterial era un ataque importante a la simbología nacionalista del PRI y al poder de su presidente. Por eso decidieron llevar a cabo el desalojo el 13 de septiembre en la madrugada. En ese momento estaba sesionando la asamblea estatal en el auditorio del SME que frente a las noticias se acercó raudamente al zócalo.

Los días y horas previos al desalojo hubo negociaciones de la Comisión Única Negociadora de la CNTE y la SEGOB, en la que esta última dio ofrecimientos secundarios para que se levantase el plantón, que la base magisterial desestimó (Marín Ortega, 2018).

Durante la represión, los medios virtuales de la S-22 organizados por el Centro de Comunicación Social de la Sección 22 (CENCOS 22) y la Secretaría de Prensa y Propaganda difundieron la represión. La comisión política, con el secretario general a la cabeza, hablaron a los medios de comunicación. La Secretaría de Previsión y Asistencia Social instaló un campamento de Servicios Médicos para dar atención a los lesionados. Así, cada elemento de la estructura cumplió una función durante la represión y en los inmediatos momentos que le siguieron. La organización por delegación permitió a su vez saber con rapidez la cantidad de detenidos y lesionados y favoreció la retirada en orden para evitar más heridos.

Luego de finalizado el desalojo la Secretaría de Orientación Política e Ideológica elaboró volantes y boletines informativos sobre la represión para ser difundidos por la Secretaría de

Prensa y Propaganda. Y la Secretaría de Asuntos Jurídicos denunció al Gobierno Federal ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) por la agresión.

Con la represión los maestros perdieron casi todas las pertenencias que llevaban: ropa, casas de campaña, comida, libros, y hasta los regalos que le habían comprado a sus familiares. La solidaridad capitalina que había estado dando muestras de apoyo a la CNTE desde el inicio del plantón aumentó fuertemente. Incluso la misma noche del desalojo se sumaron a la resistencia contingentes de estudiantes universitarios y militantes de organizaciones sociales y sindicales. Al nuevo campamento instalado en el Monumento a la Revolución los ciudadanos alcanzaron cobijas, ropa, alimentos y dinero⁹⁴. Todo fue recibido, ordenado y distribuido por CETEO la que realizó sucesivos informes sobre lo que llegó.

⁹⁴ Sobre la vinculación DF-maestros oaxaqueños la literatura generalmente ha hecho hincapié en la discriminación que los primeros realizaron a los segundos (Estrada Saavedra, 2016). E indudablemente es una parte importante. Pero a partir del trabajo de campo que hemos realizado sobresale la gratificación que les generó a los maestros el sector defenío que fue solidario con su causa. En las producciones escritas de ese momento de la S-22, como en las entrevistas realizadas, existe la noción de la solidaridad capitalina hacia ellos, y cómo eso los reconfortó en los momentos más complejos de la lucha como en las horas posteriores a la represión del 13 de septiembre. Es decir, hicieron hincapié en los aspectos positivos del vínculo ciudadanos capitalinos-maestros oaxaqueños. Esto, de todas formas, se refiere al momento del conflicto. Es distinto cómo perciben los maestros oaxaqueños su tránsito por la ciudad no de manera colectiva, sino individual.



Represión a la CNTE en el zócalo de la CDMX, 13 de septiembre. Autor/a: desconocido. (La izquierda diario México, 2017).

Aunque el gobierno cumplió su cometido con el desalojo, lo fue con un alto costo, el que volvió a poner sobre la mesa política la represión a los diversos movimientos subalternos, como había sucedido durante el 01 de diciembre de 2012.

La respuesta del magisterio movilizado se dio la noche del 15 de septiembre con un masivo acto en el Monumento a la Revolución al que denominaron *antigrito*, y con la convocatoria a un paro cívico nacional que tuvo repercusión en todo el territorio nacional. Fueron a huelga, por ejemplo, desde varias facultades de la UNAM, y la UAM Xochimilco e Iztapalapa el 17 de septiembre hasta profesores Wixaritari de Jalisco.

Luego de que la CNTE realizara su *antigrito* y Peña Nieto su Grito de Independencia oficial el conflicto entró en declive. El momento de mayor poder de convocatoria y de mayor

capacidad de presión de la CNTE disminuyó fuertemente y de a poco el magisterio empezó a volver a Oaxaca. En esto, aparte de la aprobación de las leyes secundarias y la represión, tuvo que ver también el desgaste lógico de vivir en el plantón sumado al gasto de dinero que venían realizando el que era difícil sostener porque los cheques de cobro de los maestros estaban bloqueados. A su vez, muy importante fue la campaña de ocupación de escuelas por parte de la Sección 59 que cada vez se intensificaba más en las distintas comunidades de Oaxaca.

En el momento del declive del conflicto, la S-22 ya avizoraba muy lejana la posibilidad de abrogar la reforma o de cambiarle algún aspecto por lo que, desde la asamblea estatal del 20 de septiembre, decidió intentar negociar una situación de excepción para los Estados donde la CNTE era fuerte, o solamente para Oaxaca. La consigna pasó a ser: “¡EN OAXACA LA REFORMA NO PASARÁ!” Dentro de este periodo la acción más contundente volvió a ser el bloqueo de los principales accesos al aeropuerto con la que se consiguió una nueva reunión con Segob; pero ésta tampoco obtuvo resultados.

El 23 de septiembre la S-22 realizó una consulta a las bases movilizadas en la Ciudad de México sobre si continuar con la jornada de lucha en carácter masivo o si cambiarlo a representativo, en donde ganó la primera opción con 6108 votos frente a 3618 que obtuvo la segunda. Relevante de este dato fue que, para ese entonces, más de un mes de iniciado el conflicto, todavía seguían movilizadas 9726 maestros oaxaqueños.

Complejicemos el número 9726. En ese contexto de tensión se agudizó la disputa entre los grupos político-sindicales al interior de la S-22 sobre qué camino seguir. Se empezó a hacer conocido en el 2013, según diversas fuentes orales recabadas en nuestro trabajo de campo, el grupo *Los pozoleros* -de fuerte vínculo con el PRI- que proponía radicalizar el conflicto al final del enfrentamiento con el objeto de desmoralizar a la base magisterial. Para ello dicho agrupamiento empezó a llevar maestros de Oaxaca que no estaban participando del plantón en la CDMX para que votasen en sus asambleas delegacionales⁹⁵. Esto llevó a que se

⁹⁵ Por la propia lógica organizativa de la S-22 se vuelve muy difícil que un maestro que no es parte de una asamblea delegacional intervenga en ella. Dado que, al ser espacios que nuclean a decenas o unos pocos cientos de personas se vuelve dificultoso intervenir si no trabajas en una escuela específica o si nadie te conoce. Allí el vínculo interpersonal es clave. Si alguien que nunca nadie vio vota o quiere opinar muy probablemente se le exija que demuestre de qué escuela es; con el objeto de garantizar su derecho a la participación.

decidiera en asamblea estatal que solo los que participaban activamente del plantón pudieran tener voto en las asambleas delegacionales. Por eso, el mencionado número expresó a los que estaban participando en el plantón, excluyendo a los advenedizos.

Amén de las disputas entre grupos, con el paso de los días el conflicto fue declinando y la asamblea estatal decidió realizar una nueva consulta a las bases el 05 de octubre. En ella se decidió pasar de una jornada masiva a una representativa, con lo que se le dio un cierre al conflicto iniciado el 19 de agosto. Días después, el 14 de octubre, la Sección 22 dio inicio al ciclo escolar 2013-2014 en Oaxaca con un acto presidido por el secretario general.

La jornada de agosto/septiembre fue vivida por los maestros como un duro cachetazo contra su movimiento. Verdaderamente creyeron que iban a poder abrogar a la RE. Por eso la derrota fue un golpe moral del que les costó levantarse. En palabras de un maestro: “Pero sí te digo 2013 fue para mí un golpe muy fuerte, no nos doblaron pero casi, casi nos doblan” (Gilberto, comunicación personal, 29 de agosto de 2017).

El concepto de voluntad colectiva de Gramsci (1980) puede abonar a comprender este fenómeno. La disposición para la acción de la S-22 podemos decir que estaba en su punto álgido al inicio del conflicto en el 2013 debido a que con sus acciones la S-22 había obtenido sostenidos triunfos desde su fundación como movimiento en 1980, pero a medida que los días pasaron esa voluntad colectiva fue aminorándose porque se empezó a ver la dificultad de obtener algún triunfo con la movilización. Y con el paso de los días aminoró la voluntad a seguir participando. Luego, la derrota efectuada disminuyó fuertemente esa voluntad colectiva. Finalizado el enfrentamiento de 2013 comenzó un proceso de acumulación de fuerzas para volver a recuperar dicha disposición para la acción que había disminuido.

4.3.5 Herramientas represivas contra la movilización magisterial en 2013

¿A lo largo del conflicto cuáles fueron los elementos del régimen para limitar la movilización magisterial? Un elemento clave fue la represión del 13 de septiembre, pero además de ella el régimen desplegó un conjunto de dispositivos coordinados para limitar la movilización magisterial y su impacto en el conjunto de la sociedad. Uno que se usó fue el descuento de

los días de paro y la retención de salarios. Varios maestros enfatizaron en esta cuestión: “Alcancé a estar yo creo que un mes, ósea ya, porque realmente no había posibilidades económicas para seguir, pero sí, lo que pudimos estuvimos aguantando ahí en la Ciudad de México” (Salvamaría, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

La intervención de los medios masivos de comunicación nacionales criminalizando continuamente la actividad magisterial fue otro elemento central⁹⁶. Con ello se buscó poner a buena parte de la sociedad contra el magisterio bajo el argumento que defendían privilegios corporativos frente al interés general de la educación, que estaría depositado en la RE. En Oaxaca los medios masivos también incentivaron fuertemente la toma de escuelas por parte de los padres de familia y las autoridades municipales. Es decir, la estrategia mediática del desprestigio del magisterio empleada durante todo el sexenio fue agudizada en las jornadas de lucha de la S-22.

Durante el 2013 el conocido periodista Carlos Loret de Mola acusó al Plantón de ser un “Plantón VIP”, y de que los maestros radicalizaban sus acciones “al grado de que hace pensar que está[n] ‘buscando un muerto’, provocando a los gobiernos federal y capitalino para que alguien de sus filas muera en un enfrentamiento con la policía, culpen de ello al gobierno y conquisten la empatía del público que hoy tienen mayoritariamente en contra” (Loret de Mola, 2013).

Además, el periodismo seguidamente puso en duda el origen de los fondos de la S-22. Detengámonos en discurso construido por Ricardo Alemán: “desde el mismo 19 de agosto que llegaron al Distrito Federal los primeros contingentes de la mafia que se autodenomina CNTE, la gran pregunta es esa: ¿de dónde salen las carretadas de dinero para mantener en la ciudad de México a un ejército que promedia 14 mil seguidores?” (Alemán, 2013). Y luego, entre otras, esbozó una respuesta: “La PGR [Procuraduría General de la República] de Jesús Murillo tiene documentados secuestros cometidos por ‘maestros y dirigentes’ de la ‘sección

⁹⁶ Del conjunto de medios de comunicación de tirada nacional, uno de los pocos de renombre que tuvo una mirada cercana y casi siempre aprobatoria de la actividad sindical de la CNTE fue *La Jornada*, periódico escrito de orientación izquierdista que apunta a un público esencialmente profesional. Y el periodista que más efusivamente justificó a la CNTE fue Luis Hernández Navarro, que fue, a la postre, dirigente de la CNTE décadas atrás. Pero no es posible comparar el alcance de dicho periódico con un armado comunicacional televisivo, radiofónico y escrito cuya base era el duopolio Televisa-TV Azteca.

XXII de la CNTE’, contra familias pudientes de Oaxaca, de las que han obtenido mucho más de los 60 millones de pesos que hasta hoy han gastado en las marchas del DF” (Alemán, 2013).

La prensa de Oaxaca no se distanció tanto del lenguaje empleado por la nacional, era común encontrar que en vez de Sección 22, se la llamase Cártel-22, incluso en la prensa de mayor tirada como *El Imparcial de Oaxaca*.

Se ve, entonces, la virulencia con la que la prensa trató durante todo el sexenio de EPN a la S-22, pero sobre todo en los momentos de conflicto. Llegando a nombrarla como un grupo mafioso, más cercano al de “El Chapo” Guzmán que a alguna otra organización de la sociedad civil. No solamente fue relevante la virulencia verbal hacia la S-22, sino su repetitividad: las denostaciones a la CNTE y a la S-22 fueron constantes a lo largo de los seis años.

A tono con lo escrito por periodistas, la organización *Mexicanos Primero*, también buscó aportar a construir una imagen similar de la CNTE. Su principal vocero, Claudio X. González, el 08 de octubre de 2013 dijo: “México ya no puede seguir cargando a costas con el Mundo CNTE. Le pesa demasiado, le sale carísimo. Le quita recursos. Peor, le corrompe. No podemos permitir que este cáncer haga metástasis” (González, 2013).

Por último, pero no por eso menos importante, el otro gran elemento del régimen para limitar la movilización de la S-22 fue la toma de escuelas por parte de padres de familia, grupos priistas, alcaldes municipales, autoridades del IEEPO y la Sección 59. La estrategia de la otra seccional del SNTE de Oaxaca, la S-59, era buscar aumentar la cantidad de escuelas bajo su control en cada conflicto magisterial. Por eso, desde el primer momento en que empezó el paro indefinido empezaron a operar vinculados con el priismo para retomar escuelas. En las disputas de escuelas, lo central eran sus padres/madres de familia. Por ello, su estrategia estuvo centrada en que un sector de ellos apoyase las medidas de fuerza para desalojar a la S-22 de las escuelas.

Es decir, desde el inicio del plantón masivo en el DF empezó una feroz batalla por todo el Estado de Oaxaca para el control de los establecimientos educativos. Dicho enfrentamiento, en la retaguardia de la lucha magisterial, tuvo el objeto de limitar la movilización magisterial.

Por este motivo fueron importantísimas las reuniones previas al conflicto entre los maestros y los padres de familia solicitando el resguardo de las escuelas. Del apoyo de ellos (o al menos de su no oposición) dependía en buena medida la posibilidad de una exitosa movilización magisterial en el Distrito Federal. Pero a medida que fue extendiéndose la huelga magisterial, el cansancio a la falta de clases aumentó y se fue haciendo un terreno más fértil a la acción de la S-59, los grupos priistas y los medios de comunicación oaxaqueños.

Para contrarrestar la campaña de toma de escuelas, la Secretaría Técnica, la Secretaría de Organización, y los representantes regionales y sectoriales, las coordinadoras y delegaciones de la S-22 elaboraron un mapa con las escuelas de alto riesgo y construyeron un plan de vigilancia de dichas instituciones. El resguardo de las escuelas muchas veces fue realizado por los representantes sindicales, pero cumplieron un papel determinante los militantes de las organizaciones aglutinados en el FUL-APPO, los que se quedaron jornadas completas en escuelas evitando la toma por parte de grupos priistas. Además, los integrantes del IEEPO que respondían a la S-22 no aceptaron los documentos de certificación que provenían de las escuelas de la S-59 hasta que la S-22 volvió de la jornada de lucha.

Sin embargo, esto no impidió que cientos de escuelas fueran tomadas. Muchas de esas tomas, y sus responsables, fueron denunciados en los resolutivos de las asambleas estatales. Leemos, por ejemplo, que la asamblea del 27 de septiembre se pronunció: “En contra del Diputado Federal Samuel Gurrión Matías del PRI, C. Esperanza Cruz Morales, secretaria de la regiduría de deportes del H. Ayuntamiento de Matías Romero de la región del Istmo y C. Enrique Agustín Cruz por realizar reuniones de incitación e impulsar la apertura de las escuelas y permitir la entrada a la espuria [Sección 59]” (Sección 22 del SNTE, 2013b).

La estrategia de tomas de escuelas fue, sin duda, un elemento de presión muy fuerte contra la movilización magisterial que estuvo en sintonía y articulado a los otros elementos de control desplegados por el régimen.

4.3.6 Balance del conflicto de 2013

¿Cuál fue el lugar del conflicto de 2013 en la lucha contra la Reforma Educativa? Al conflicto de 2013 la S-22 llegó como una fuerza sindical poderosa; fue, en ese sentido, el momento en la que tuvo mayor capacidad de movilización: no estaba desgastada ni desmoralizada. Y buscó desplegar toda esa potencia de agosto a octubre de 2013. Por este motivo el golpe que sufrió con la derrota fue asertivo. Fue una derrota porque no solo no lograron su objetivo de máxima -la abrogación- sino que ningún tipo de logro: se volvieron a sus comunidades con las manos vacías.

Si 2013 fue el año de mayor capacidad beligerante de la S-22, también fue el año de mayor fortaleza del gobierno de EPN (lo fue hasta mediados de 2014) y de mayor legitimidad de la RE. Por eso, aunque la S-22 realizó una potente movilización era improbable torcerle la mano en lo fundamental a un gobierno que se sustentaba en una alianza social tan poderosa y que estaba decidido a implementar las once reformas. Pero, al mismo tiempo, es probable que no haber conseguido nada en las mesas de negociación se haya debido a la impericia y/o errores de la dirigencia. De hecho, en entrevistas que realizamos a dirigentes magisteriales manifestaron que la SEGOB estaba dispuesta a ceder algunos elementos con tal de disminuir la beligerancia de la CNTE antes del 16 de septiembre⁹⁷.

Es pertinente traer a colación el concepto de Estructura de Oportunidad Política de Tarrow (Tarrow, 1997). Podemos decir que al inicio del gobierno de EPN no había una estructura de oportunidad política abierta para la movilización magisterial, más bien al contrario. La fuerza social del régimen que sostenía la RE era amplia por lo que sería difícil afirmar que había una oportunidad política y, en parte, ello explica que pese a la gran movilización que hubo, esta no logró obtener la abrogación de la reforma. Pero, aunque retomemos el concepto de EOP hay que decir que nos distanciamos del estructuralismo del autor norteamericano: por más que no hubo una EOP sí hubo una fuerte movilización.

⁹⁷ Una idea que se expresó en distintas entrevistas a dirigentes de la S-22 fue que antes del desalojo operadores políticos del gobierno quisieron convencer a la S-22 de que se retirase del plantón a cambio de ofrecerles el edificio del CEN del SNTE. Este ofrecimiento indica que existió alguna posibilidad de obtener algún tipo de logro -aunque menor- con la movilización.

Esta movilización pudo ser posible primero por la existencia de un *nosotros* que se sintió agraviado, y luego por una robusta organización sindical que vehiculizó la necesidad de oponerse al agravio. El repertorio de acción colectiva que adquirió esa movilización (huelga, plantones, bloqueos en la CDMX) no fue un producto espontáneo surgido en el 2013, sino que fue una expresión del ejercicio contencioso históricamente practicado por la S-22, aunque, claro está, actualizado a la nueva coyuntura. Además, prestamos atención a la variación de la voluntad colectiva de los maestros: cómo esta fue disminuyendo a lo largo del conflicto.

Visto en el largo plazo y, aunque fue una derrota, la movilización en la CDMX en el 2013 presentó a la CNTE como un actor beligerante contra el cual se debía confrontar. Además puso en el terreno político nacional a la Reforma Educativa y logró interpelar a un sector más amplio del magisterio nacional. En esas fechas la CNTE difundió que era una reforma laboral que iba a generar despidos masivos de docentes, por ello, cuando en 2015 empezaron los mismos la voz de la CNTE logró llegar a grupos de maestros que antes veían con desdén a dicha asociación sindical. La movilización de 2013, aunque debilitó a la S-22, sentó las bases para un posterior crecimiento de la CNTE a nivel nacional que se evidenció en 2016.

El espacio político-organizativo donde la CNTE debatió la lucha de 2013 fue en su *III congreso nacional extraordinario* acaecido el 14, 15 y 16 de febrero en Oaxaca. En la discusión sobresalió la importancia que tuvo la movilización en la CDMX para constituir un sujeto social unificado y, en ese sentido, favorecer la participación de los contingentes nuevos que se fueron sumando. Así uno de los objetivos nacionales de la CNTE pasó a ser fortalecer a esos agrupamientos emergentes. Para ello plantearon una serie de brigadeos nacionales y además sostuvieron que

En una estrategia de acumulación de fuerzas, se debe fortalecer a los contingentes emergentes generando instancias organizativas que les permitan seguir en la lucha mediante la coordinación y la unidad en la acción. En este mismo proceso, se deberán consolidar las estructuras regionales en todo el país, de tal manera que se generen condiciones para una nueva jornada de insurgencia magisterial-popular que conduzca la realización de la Huelga Nacional. (CNTE, 2014).

4.4 Subperiodo: Pasaje al nivel estatal de lucha

4.4.1 La S-22 y la vinculación con padres/madres de familia

Derrotados en la escena nacional la Sección 22 volvió cabizbaja a Oaxaca; inició, así, un nuevo subperiodo del enfrentamiento, caracterizado por el pasaje del momento nacional al estatal. Los rasgos centrales del flamante momento emergieron producto de que el gobierno se preocupó por armonizar las legislaciones estatales a la de nivel federal y, luego, se focalizó en la implementación de la Reforma Educativa en todo el territorio nacional. Por su parte, la S-22 decidió centrar su estrategia en territorio oaxaqueño buscando impedir tanto los cambios legislativos como la implementación de la reforma. A su vez, esta etapa estuvo caracterizada por la reorganización y la acumulación de fuerzas por parte del movimiento magisterial.

Uno de los primeros elementos con que tuvo que lidiar la S-22 desde su vuelta a Oaxaca fue el *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial* (CEMABE) que había propuesto el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Emilio Chuayffet, secretario de Educación Pública, manifestó que solo se les pagaría la nómina a los maestros que participasen. Como respuesta, bajo el argumento de que era una expresión de la RE y de que iría a ser manipulado y empleado para controlar a los docentes, la S-22 convocó al conjunto de maestros de Oaxaca a impedir su realización. El gobierno, frente al rechazo mayoritario al censo, desistió de su intento por realizarlo en la entidad sureña e incorporó los resultados del estudio realizado por la propia S-22 con base en su estructura sindical. De esta manera, abandonando cualquier pretensión de seriedad metodológica exigida por un censo, tomó como iguales los datos contruidos por la S-22 con los realizados con otros instrumentos metodológicos en otros Estados.

La vuelta a las aulas -el 14 de octubre-, para comenzar el año lectivo, no estuvo exenta de problemas. Su larga ausencia generó múltiples problemáticas dentro de las comunidades. Los maestros/as con fuertes vínculos con los padres/madres de familia convocaron a reuniones para comentar la situación y se organizaron para suplir las clases ausentes. Para cumplimentar los planes de estudio hubo clases doble turno (mañana y tarde) y los fines de semana. En otras escuelas, donde los maestros habían explicado poco el porqué de la movilización, la

vuelta a clases fue más conflictiva, y las peleas mayores. Algunos maestros/as quisieron “hacer las paces” en el momento, otros estuvieron a la espera de que el tiempo *curara las broncas*.

Pero en otros sitios la situación fue peor, el enojo de grupos de padres/madres de familia sirvió como caldo de cultivo y ellos junto a operadores del PRI y a la Sección 59 tomaron escuelas y pusieron a hacerlas funcionar al margen de los profesores asignados. Hubo diversas situaciones, en algunas ingresaron maestros afiliados a la S-59 o maestros de la S-22 se pasaron a la S-59, pero en otras se pusieron a dar clases profesionistas no reconocidos por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, por lo que su situación legal era más difícil. Con respecto a estos últimos casos, la S-59 afirmó que ella no incentivaba ni había llevado a cabo la toma de escuelas en donde dieran clase profesionistas, sino que solamente los asesoró (Hernández, 2013). En total la Secretaría Técnica de la S-22 denunció la toma de 458 escuelas, de las que, al 27 de noviembre de 2013, quedaban tomadas 121 en 52 comunidades.

Fueron muchos los factores que se pusieron en juego en la “recuperación” de escuelas. La primera fue que el gobernador Gabino Cué y el IEEPO estuvieron del lado de la S-22. Así, entre las tres partes conformaron una comisión tripartita responsable general de la “regularización de los servicios educativos en el Estado de Oaxaca”, como fue llamado institucionalmente la recuperación de escuelas. Con ese respaldo institucional la S-22 organizó brigadas móviles que fueron a las distintas comunidades oaxaqueñas a hablar con los presidentes municipales y los comités de padres de familia para intentar convencerlos de que aceptasen a sus anteriores maestros. El proceso fue una tensa negociación en donde se reconocieron errores, pidieron disculpas, se realizaron acuerdos para completar los planes de estudio y realizar fuertes trabajos extraescolares en beneficio de la comunidad. Las disputas entre padres de familia a favor y en contra de la vuelta de la S-22, claro está, también fueron arduas.

En los lugares donde fue más difícil la negociación se terminó accediendo a que solo se iría a paro nuevamente si el comité de padres de familia lo avalaba. Indudablemente el proceso fue más sencillo donde daban clase profesionistas sin ningún tipo de vínculo con el IEEPO, en esas fue más fácil explicar que no tendrían validez institucional las clases brindadas. Aquí

se evidenció, nuevamente, lo relevante que era para la S-22 los cargos directivos que tenía dentro del IEEPO, los que robustecían “institucionalmente” su posición.

Además, en la recuperación de escuelas, también jugó un papel importante la labor educativa que previamente habían realizado los maestros de la S-22. Es decir, si eran escuelas donde el maestro expulsado era apreciado por la comunidad era más fácil su vuelta, más difícil estaba en aquellos lados donde no era valorada su labor. De la misma manera, si el maestro traído por la S-59 había logrado aprecio por la comunidad era más difícil sacarlo, pero si su trabajo no estaba siendo bien evaluado era más fácil la vuelta del de la S-22. En las que el maestro había dejado de ser de la S-22 para pasar a ser de la S-59 el proceso fue más sencillo: bastaba una plática evidenciando la debilidad de la otra seccional, su cercanía con el PRI, lo mafioso de sus prácticas, o mostrar cómo dicha seccional incumplía reiteradamente las promesas que le hacía a sus nuevos afiliados para convencerlos de su vuelta a la seccional combativa.

En otras escuelas, donde había fuertes encontronazos entre padres de familia -a favor y en contra de la vuelta de la S-22-, situadas en zonas donde la Sección 59 tenía más fuerza, y el PRI operaba con precisión la situación pasó de ser tensa a violenta. Un ejemplo fue la batalla campal entre la S-22 y la policía estatal y la S-59 que se dio en el *Municipio de San Jacinto Amilpas*, periferia semirural de la Ciudad de Oaxaca, sucedido a fines de noviembre de 2013. O el que se dio en el poblado de *San Pedro Martir Oclatlan*, en la región Valles Centrales, de similares características un mes después. En ambos hubo palos, piedras, cohetones, gases lacrimógenos, toletes, acusaciones de empleo de armas de fuego, maestros detenidos por policías, y policías detenidos por maestros. Heridos de todos los bandos.



Enfrentamiento en el Municipio de San Jacinto Amilpas entre la S-22, la S-59 y la policía.
(Tucán Oaxaca, 2013)

La disputa por las escuelas de Oaxaca se convirtió, llamativamente, en tema de los medios nacionales: sorpresivamente a las lejanas comunidades en donde sucedían los enfrentamientos los medios masivos enviaron corresponsales. Hubo varias notas de *El Universal*, *Milenio*, y *La Jornada*. Hasta Joaquín Echeverría, secretario general de la S-59, mantuvo una plática televisiva con Carlos Marín en el programa *El asalto a la razón* contando su visión de lo que pasaba.

Aunque no se tiene con precisión el dato, lo cierto es que algunas decenas de escuelas quedaron en manos de la S-59⁹⁸. Y esta seccional aumentó su relevancia en Oaxaca, así como creció el conocimiento en el conjunto de la sociedad oaxaqueña de que “era la de los maestros que no iban a paro”. De todas formas, la diferencia de relevancia de ambas secciones era

⁹⁸ De todas formas, para contextualizar la escasa significancia de un número que no alcanzó el centenar, en el ciclo lectivo 2013-2014 hubo 12 042 escuelas de educación básica públicas por todo Oaxaca. Por lo que el número de escuelas tomadas/recuperadas no fue significativo.

abrumadora: mientras que una alcanzaba los 80000 maestros la otra tenía unos 3000. Es decir, la S-59 creció cualitativamente y en importancia política, pero no podemos hablar de una verdadera significancia de su crecimiento cuantitativo.

Aun así, el crecimiento relativo de la S-59 y el aumento del enojo de los padres de familia, azuzado continuamente por los medios de comunicación locales, crispó el debate dentro de la S-22 sobre cómo fortalecer su relación con los padres/madres de familia oaxaqueños. En este sentido, una de las conclusiones del movimiento -luego de su vuelta a Oaxaca en 2013- fue la necesidad de fortalecer su vínculo histórico con las comunidades. Una nota elaborada por CENCOS 22 sobre la temática decía:

señala el Profesor Gustavo Manzano [titular de la Secretaría Técnica de la S-22] [que hay que] ver en los Padres de familia a nuestros mejores aliados, pero para lograrlo fundamentalmente se tiene que recuperar la función social dentro de las comunidades, que los docentes recuperemos las actividades extra escolares, la relación de trabajo con las Autoridades Municipales, la comunicación con los Padres de familias, recuperar en las escuelas los intereses de nuestros pueblos, pero sobre todo la comunalidad que les ha permitido a las comunidades resistir por más de 500 años los embates del neoliberalismo [sic], en este nuevo ciclo escolar la implementación del PTEO en las escuelas va a ser determinante para afianzarnos en los pueblos, para recuperar la credibilidad de la sociedad, si no recuperamos estos elementos importantes, los Padres de familia y las comunidades se convertirán en los peores enemigos del magisterio. (Sección 22 del SNTE, 2013c).

De esta manera se evidenciaba la necesidad de fortalecer el vínculo maestros-padres de familia. A tono con esa necesidad, uno de los elementos creados por la seccional para sumar a la lucha contra la Reforma Educativa a los padres de familia cercanos al movimiento magisterial fue la *Coordinadora de Padres de Familia en defensa de la Educación Pública y Gratuita*. Esta comenzó a formarse en marzo de 2014 con asambleas a nivel delegacional, sectorial y regional para finalizar en el *Primer congreso Estatal de Padres de Familia* realizado el 12 de abril que conformó finalmente el espacio. El documento de dicho congreso inaugural, elaborado por el CEPOS 22, argumentó su pertinencia de la siguiente manera:

Ante estas graves anomalías generadas por el sistema de gobierno, es necesario que el magisterio democrático con el interés de ir construyendo enlaces próximos con la sociedad, sigamos estableciendo alianzas con los padres de familia, al tiempo de compartir información y organizar acciones encaminadas a la defensa de las garantías individuales y sociales.

De esta forma el acercamiento con los padres de familia de cada una de las escuelas de nuestro Estado y el país, permitirá informarles constantemente de lo que está sucediendo en nuestro entorno y con este conocimiento se organicen para luchar en unidad con el magisterio democrático y de más sectores explotados. (Sección 22 del SNTE, 2014a).

Dicha coordinadora iría a tener protagonismo en las futuras luchas de la S-22; y sirvió para constituir a un sujeto clave en la disputa. Los padres/madres de familia no solamente aumentaban la capacidad de movilización, sino que al ser usufructuarios (indirectos) del sistema educativo oaxaqueño su importancia simbólica era sideral. Vale decir que dicha coordinadora abonó a la legitimidad de la movilización magisterial y también erosionó el apoyo a la RE. Dicho espacio finalmente sirvió para contrarrestar un espacio similar creado por el gobierno para fines exactamente opuestos.

Luego del congreso, para robustecer su vínculo con los padres/madres de familia, la S-22 impulsó el *Brigadeo Municipio por Municipio*, con el que pretendió ir a cada uno de los 570 municipios a escuchar a los padres/madres de familia e informar sobre las consecuencias de todas las reformas de Peña Nieto, focalizando en la educativa y convocando a la necesidad de la movilización contra ellas. El proyecto fue decidido en la asamblea estatal del 05 de abril, elaborado por la Secretaría de Orientación Política e Ideológica de la S-22, avalado por la asamblea estatal del 16 de mayo, y llevado a cabo entre el 26 de mayo y el 03 de julio. Luego, el 10 de julio, la mencionada secretaría presentó en la asamblea estatal el informe relatando la experiencia. En dicho comunicado se destacó que se llegó a 248 de los 570 municipios de Oaxaca (el 44%), y que el discurso que predominó entre los padres de familia fue el rechazo rotundo a las reformas y la necesidad de combatirlas, pero que también fueron críticos con los métodos de lucha de la S-22, principalmente con las huelgas muy extendidas. Además, agregaba el comunicado que “[los padres de familia] están de acuerdo con que se

bloquen las transnacionales, pero que ya no se bloquen las carreteras porque eso les afecta a ellos” (Sección 22 del SNTE, 2014b). La evaluación que hizo la secretaría fue que el brigadeo, en los lugares donde fue realizado, permitió darles posibilidad a los padres de familia a que expresasen sus diferencias e inquietudes y que esa posibilidad fortaleció el vínculo.

No es erróneo manifestar que este tipo de brigadeos, en donde se buscaba construir una relación más fuerte con los padres de familia y también evidenciar las consecuencias negativas para las comunidades que irían a tener las reformas neoliberales de Peña Nieto, fueron expresión del sindicalismo de movimiento social de la S-22: era una seccional sindical recorriendo comunidades explicando las consecuencias del neoliberalismo y la necesidad de la organización y la movilización de amplios sectores populares para combatirlas.

Durante el conflicto de agosto-octubre de 2013, la S-22 se sorprendió por la injerencia y la toma de partido clara que adoptaron la mayoría de los medios de comunicación buscando poner a la población contra el movimiento magisterial. No es que con anterioridad los medios habían jugado un papel menor, sino que la virulencia con la que actuaron en el conflicto por la RE fue interpretada como un salto en su intervención. Sobre dicha problemática escribieron varias notas, y fue una temática que regularmente apareció en los resolutivos de las asambleas estatales. Además, en las entrevistas realizadas durante nuestro trabajo de campo fue un tema que emergió continuamente.

¿Cómo respondió la S-22 al incremento en la injerencia del emporio mediático? Al Centro de Comunicación Social (CENCOS 22), radio plantón, la web *cencos22oaxaca.org* y sus redes sociales (Twitter y Facebook) decidió agregar un proyecto más que fueron las 37 radios magisteriales-populares (una por sector sindical) con las que pretendía llegar de manera descentralizada a las 10 000 comunidades de Oaxaca. Las radios tenían una importante trayectoria en la vida de las comunidades oaxaqueñas en general y específicamente en sus luchas. El ejemplo máximo fue el papel central que jugó *radio plantón* –nacida en 2005– organizando la rebelión acaecida en 2006 en la Ciudad de Oaxaca (Osorno, 2016). De esta manera, con el proyecto de 37 radios magisteriales-populares buscaron emplear un medio tradicionalmente relevante en la sociedad oaxaqueña para que su mensaje llegase a ella.

La propuesta fue elevada por la Secretaría de Prensa y Propaganda y el Área Política de la Sección XXII a la asamblea estatal del 13 de febrero de 2014, en donde se convirtió en acuerdo. Allí se decidió realizar una consulta a las bases vía asambleas delegacionales entre el 24 y 28 de marzo para ver la posibilidad del proyecto y la viabilidad de una cooperación de \$45 por integrante de la S-22 para comprar “un trasmisor de 600 watts, la antena, la torre, la computadora y los implementos necesarios de cada radio a operar” (Sección 22 del SNTE, 2014c). El texto que acompañó la votación fundamentaba la pertinencia del proyecto de la siguiente manera:

El neoliberalismo y el capitalismo imponen la falsa información a través de sus medios. Una sociedad desinformada es manipulable, (...) es necesario contrarrestar el embate mediático orquestado desde el gobierno federal, organizaciones empresariales como “Mexicanos Primero” y los gobiernos locales. (...) Es por ello que, hoy más que nunca, necesitamos más medios independientes, magisteriales y comunitarios, que sepan hacer llegar el panorama real por el que atraviesa nuestro Estado y nuestro país, que el pueblo se informe sobre las consecuencias de las reformas estructurales. Solo así, podremos articular una resistencia organizada y consciente.

La red magisterial de radios comunitarias bajo el enfoque analítico, reflexivo crítico, constructivo y propositivo busca ser una nueva forma para defender el derecho a la educación, como una herramienta que recupere el conocimiento colectivo, crítico, científico y cultural que forme humanos dignos en el pensar y en el actuar.

Las radios comunitarias deben ser espacios de comunicación donde se favorece la democratización de la palabra, la libre expresión y se pugna siempre por el rescate de la cultura de los pueblos. (Sección 22 del SNTE, 2014c).

La pertinencia de la radio se justificaba, así, a partir de un discurso que suponía una lucha contra el capitalismo -en este caso en el aspecto comunicativo- en donde el sindicalismo de la S-22 debía jugar un rol fundamental haciendo llegar “el panorama real” al pueblo. Es decir, la argumentación del proyecto era clara en sus objetivos críticos de uno de los pilares del régimen social.

¿Qué tanto del proyecto fructificó en los hechos? El 25 de mayo de 2018, el secretario de Prensa y Propaganda de la S-22, Wilber Valdivieso, me comentó, en una entrevista que le realicé, que en ese momento se tenía un total de 12 radios de las 37 que se aspiraba a tener (Wilber Valdivieso, comunicación personal, 25 de mayo de 2018). Por lo que para el fin del sexenio de EPN casi un tercio del objetivo -al menos a nivel cuantitativo- estaba resuelto. Otra discusión, que excede al material empírico reunido en esta tesis, fue el impacto que dicho proyecto tuvo en la población y el desarrollo de cada radio específica.

El escenario de Oaxaca con la vuelta de la S-22 evidenció la relevancia que tenían los padres/madres de familia dentro de la estructura educativa oaxaqueña, y lo central que eran para la dinámica sindical de la S-22; reafirmando, así, la complejidad del vínculo que mantenían entre ambos grupos sociales. Además, y en términos más generales, dicha problemática no era otra que el de la relación entre las especificidades de las huelgas de los trabajadores de los servicios públicos como salud y educación y los usuarios afectados por ellos (Diana Menéndez, 2007; Beliera, 2017). A diferencia de la huelga de los obreros industriales en donde están desdibujados otros actores por fuera de los empleadores, los trabajadores y el gobierno (y los espacios institucionales cuya responsabilidad es el conflicto capital-trabajo), en el caso de los trabajadores que brindan servicios aparece como un actor clave el usufructuario de esa actividad (en la educación básica los niños y sus mayores responsables).

¿Cómo apuesta a resolver el difícil vínculo sindicalismo magisterial-padres de familia la S-22? Pareciera ser que la S-22 establece tres grupos dentro del sujeto “padres/madres de familia”. El primero es el que es activo y se suma a participar en la lucha sindical. A este le brinda espacios como la *Coordinadora de padres de familia* para vehicular su interés. Por otro lado, está el sector que está rotundamente en contra de la S-22, sus principios, y sus modos de acción; este grupo generalmente es un fuertemente receptor del discurso antimagisterial. A este grupo busca neutralizarlo y minimizarlo. Pero también hay otro gran grupo, heterogéneo, que comparte en términos generales los principios por los que lucha la S-22 pero no tanto sus modos de accionar, sobre todo cuando se radicalizan. Este grupo es generalmente crítico del gobierno pero ve con desconfianza los métodos de lucha de la S-22 que los afectan. A este grupo busca o bien acercarlo al primer grupo (con proyectos como las

radios magisteriales), o evitar que agrande las filas del segundo, o mantenerlo neutral en periodos de conflicto. Pero este grupo, en momentos de agudización del enfrentamiento - cuando el gobierno decide radicalizar sus ofensivas represivas- puede volcarse de lleno en apoyo de la S-22 y ser decisivo en la contienda. Esto pasó en 2006 luego de la represión del 14 de junio, y sucedió el 19 de junio con la masacre de Nochixtlán. En ambos momentos amplísimas masas de oaxaqueños hicieron a un lado sus críticas a la metodología de la S-22 y priorizaron su rechazo al régimen.

Esta caracterización que hace la S-22 le sirvió para construir una estrategia sindical, política, y educativa hacia los padres/madres de familia. Esta estrategia es un resultado de su larga trayectoria sindical iniciada en 1980, y se fue sofisticando y precisando a lo largo de las décadas. Comienza en el incentivo que realiza el sindicato para que los maestros se involucren en la vida comunitaria (vieja práctica que existe desde antes del movimiento democrático de los trabajadores de la educación, pero que el movimiento sindical de la S-22 ha sabido aprovechar a su favor), continúa en su propuesta educativa que plantea la importancia pedagógica de superar el aula como el único espacio capaz de producir conocimiento, sigue en su crítica al conjunto del sistema evidenciando cómo los padecimientos a los que son sometidos los oaxaqueños emanan de una estructura social opresiva, y finaliza en la solidaridad que brinda el sindicato a las luchas de los sectores populares oaxaqueños, como movilizarse contra la caída de un gobernador oaxaqueño o contra el aumento del precio del transporte.

En conjunto esta vinculación con los padres/madres de familia es parte constitutiva del sindicalismo de la S-22. No es algo que sucede ocasionalmente, sino que se hace presente en la estructura organizativa con la Secretaría Relaciones y la Secretaría de Alianza y Gestoría Social, en el discurso magisterial público con los cánticos “magisterio y pueblo unido jamás serán vencidos”, en la subjetividad de sus agremiados, en sus pliegos petitorios, y en sus prácticas sindicales.

4.4.2 *La disputa legal en Oaxaca*

Al mismo tiempo que sucedía la recuperación de escuelas y se buscaba el fortalecimiento del vínculo con los padres/madres de familia, la S-22 continuó el camino legal de la confrontación con la RE. Si durante el 2013 había realizado amparos contra los cambios constitucionales (marzo/abril 2013) y luego contra los cambios en las leyes secundarias (octubre 2013); desde fines de 2013 e inicios de 2014 se preparó para “blindar” legalmente a Oaxaca, manteniendo como horizonte su nueva estrategia de “en Oaxaca la reforma no pasará”. Tuvo dos vías: (a) impedir que se acomodase la legislación estatal a la federal, y (b) llevar a cabo un proceso legislativo que culminase en una nueva ley estatal de Oaxaca. Vale decir, que no solo estableció una línea de impedimento legislativo, sino propositivo.

La fecha límite que se estableció para que los congresos de los Estados armonizaran sus legislaciones a las nuevas leyes federales fue el 12 de marzo de 2014. Para ese entonces el gobierno ya había obtenido la armonización de la mayoría de las legislaturas estatales. El proceso varió según el Estado, en varios hubo armonización, y en otros fueron reacomodamientos con distintos grados de parcialidad⁹⁹. Oaxaca fue el único Estado en donde no hubo ningún tipo de proceso de ese tipo, dado que la presión que la S-22 realizó sobre el gobernador y los legisladores funcionó para encaminar el debate legislativo hacia la creación de una ley propia de Oaxaca.

La no adecuación de la legislación oaxaqueña fue un triunfo político de la S-22 y una evidencia de su fortaleza en el Estado al lograr que no se discutiera la RE en el congreso estatal pese a no tener ningún legislador propio.

⁹⁹ Según la organización *El Ojo Ciudadano*, cercana a *Mexicanos Primero*, la situación de los Estados fue la siguiente: 3 Estados “cumplieron con excelencia” [con la armonización a la RE] (Jalisco, Puebla y Tamaulipas). 4 Estados “cumplieron” (Colima, Chihuahua, Michoacán y Tabasco). 8 Estados “cumplieron a medias” -tienen omisiones clave- (Baja California, Coahuila, México, Guanajuato, Morelos, Nayarit, Querétaro y San Luis Potosí). 6 Estados “incumplieron” -con omisiones graves o contradicciones a la ley general- (Hidalgo, Nuevo León, Sinaloa, Veracruz, Yucatán y Zacatecas). 1 Estado “no adecuó su ley” (Oaxaca). 10 Estados se encuentran en “opacidad” -ley aprobada pero no disponible- (Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Durango, Guerrero, Quintana Roo, Sonora y Tlaxcala) (Animal político, 2014).

En la disputa legal fue clave que el gobernador Gabino Cué Monteagudo fuese aliado del magisterio. La situación de dicho gobernador durante el 2013 y 2014 no estuvo fácil, tuvo que realizar todo tipo de malabares para evitar, por un lado, pelarse con la S-22 y, por el otro, con el gobierno federal y la alianza social que lo había llevado al gobierno en 2010 (PRD, PAN, Convergencia) que defendía la RE.

La S-22, al mismo tiempo que bloqueaba el debate legislativo sobre la RE, se abocó a la elaboración de la nueva ley de educación estatal de Oaxaca. La seccional tenía una larga trayectoria en la elaboración de leyes educativas: en 1995 encabezó el proyecto de la primera Ley de Educación de Oaxaca; y desde 2009 se dedicó a la elaboración del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). La decisión de 2014 de elaborar una nueva ley estatal de educación no fue una absoluta novedad, sino una continuación de sus prácticas. Por ello la dirigencia del 2014 buscó retomar las experiencias pasadas para intervenir en el nuevo escenario, en ese sentido, en el acuerdo 27 de la asamblea estatal del 13 de febrero de 2014 manifestaron:

Acuerda que el Área Jurídica de la Sección XXII se reúna de manera inmediata con la Comisión Interdisciplinaria integrada por abogados constitucionalistas, pedagogos y personalidades que elaboraron la Ley Estatal de Educación de 1992-1995 secretarios generales del CES de ese periodo sindical, para que compartan experiencias y presenten la ruta para la elaboración de la Ley Estatal de Educación. (Sección 22 del SNTE, 2014d).

La necesidad de realizar un proceso de constitución de una ley no empezó en dicha asamblea magisterial, sino que vino prácticamente desde el inicio de 2013, cuando recién empezaba la RE. Por ejemplo, en los primeros meses de 2013 la S-22 y el gobierno estatal prepararon una iniciativa de ley de educación para el Estado. Pero el impulso a una ley general de educación estatal fue reactivado, profundizado y fortalecido a fines de 2013 e inicios de 2014. Fue un proceso iniciado, y protagonizado por la S-22 pero en comunión con el gobierno del Estado de Oaxaca, la LXII legislatura, y el IEEPO (los documentos, por ejemplo, iban firmados por las 4 instituciones). La firma del acuerdo fue el 10 de marzo de 2014.

En términos generales el proceso constituyente de la ley consistió en un debate generalizado entre diversos actores gubernamentales, estatales, políticos y de la sociedad civil para arribar a un proyecto que iba a ser presentado por el ejecutivo estatal al congreso oaxaqueño para que éste lo aprobase. Se basó en 37 foros (uno por cada sector gremial del magisterio) en los que participaron ONG's, ciudadanos, presidentes municipales, alumnos, maestros, académicos, intelectuales de renombre, pedagogos, abogados, (ex) dirigentes magisteriales, algunos diputados (aunque la mayoría se distanció de la propuesta buscando “evitar quedar pegados a la S-22”), entre otros actores. La participación en los foros fue con ponencias escritas que se leyeron o comentaron oralmente en las reuniones, las que fueron presididas y organizadas por maestras/os.

La base de la discusión fueron las ideas vertidas en el PTEO y la discusión central estuvo enmarcada alrededor del concepto de comunalidad, las especificidades culturales de la entidad y la relación aula-sociedad.

Los legisladores que decidieron no participar realizaron su propia jornada de foros, 8 en total -uno por región de Oaxaca-, anunciados el 16 de junio. A dichas jornadas las denominaron “diálogos por la educación”, pero en los hechos funcionaron a medias debido a que la S-22 decidió movilizarse para impedirlos al considerar que pretendían suplantarse a los 37 ya realizados y su objetivo era armonizar la legislatura oaxaqueña a la Reforma Educativa. Luego de esta confrontación, a la que la S-22 caracterizó de traición del poder legislativo, la S-22 definió la actitud de los congresistas locales como una:

Actitud servil del poder legislativo en la modificación de las leyes, [la que] ha sido una constante a nivel nacional y local, son leyes que nacen de la voluntad de unos pocos y que ya no guardan una relación social como las apuntadas en 1917 y que fueron producto de la Revolución Mexicana mayoritariamente y otras que ya venían derivadas de la Revolución de Ayutla ocurrida desde 1854. (Sección 22 del SNTE, 2014e).

Finalmente, el 14 de agosto el gobernador presentó la iniciativa de ley realizada en acuerdo con la S-22 a la legislatura local. El proyecto final presentado por Gabino Cué tuvo algunas

modificaciones respecto del inicial establecido por la S-22, lo que generó que la asamblea estatal del magisterio rechazase ese proyecto. La versión final presentada quitó el término comunalidad, pero mantuvo varios aspectos del espíritu inicial de la ley. Por eso varios sectores del magisterio, aunque no acordaron con la decisión final de gobernador, lo consideraron un avance en la legislación oaxaqueña. Por ejemplo, Fernando Soberanes, dirigente magisterial de la década de 1980, y un *histórico* del movimiento abocado a temas educativos y pedagógicos evaluó el resultado final de la siguiente manera:

Quedaron muchas cosas de la iniciativa de ley, que fue una iniciativa que se hizo entre el gobierno de Estado, cámara de diputados y Sección 22. Entonces hay muchísimas cosas, muy importantes en la iniciativa. Gran parte de esas las quitaron, pero dejaron cosas muy importantes todavía. Aunque hayan quitado comunalidad y todo lo que decía PTEO; el PTEO era todo un capítulo, lo quitaron, pero dejaron muchas cosas muy importantes que ahí están. (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

Una idea similar sobre el proceso tuvo Benjamín Maldonado, especialista en educación oaxaqueña. Sobre la temática afirmó:

El 14 de agosto de 2014 el gobernador entregó al Congreso dicha iniciativa, que había recibido poco antes de manos de la comisión tripartita redactora (Sección 22-Ejecutivo-Legislativo), con algunas modificaciones no consensuadas pero que no alteraban drásticamente su espíritu. (Maldonado, 2016).

Pese al trabajo previo, y a la postura del gobernador en apoyo a la nueva legislación que no se armonizaba a la Reforma Educativa, el congreso oaxaqueño decidió congelar la iniciativa, y no se terminó discutiendo ni aprobando. De esta manera, hubo una especie de empate temporal en la contienda legislativa. La legislación oaxaqueña ni se adecuó a la Reforma Educativa, ni terminó aprobando una ley cercana al magisterio oaxaqueño. El empate legislativo se resolvería más de un año después, el 11 de abril de 2016, cuando -en una noche de debate poco acalorado- armonizaron la legislación del Estado a la RE.

4.4.3 La Reforma Educativa y la crisis del régimen en 2014

A nivel nacional la implementación de la RE continuó. El 28 de agosto de 2014, el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE) reemplazó al Fondo de Aportaciones de Educación Básica (FAEB), por lo que de allí en adelante fue centralizado a nivel nacional el pago de la nómina de los maestros de educación básica. Lo que fue un avance en los objetivos de la RE, y a lo que se opuso la S-22, aunque difícilmente pudieron hacer algo para evitar el modo de cobro de la nómina (la centralización del cobro se efectuaría recién el 14 de enero de 2015).

En la política nacional el hecho más importante de 2014 sucedió el 26 de septiembre. En una acción en donde participó la policía estatal del Estado de Guerrero, el ejército y grupos narcotraficantes, 43 estudiantes de la normal rural de Isidro Burgos de Ayotzinapa desaparecieron, y otros tantos fueron asesinados. A los pocos días se fueron conociendo las noticias y la indignación de la sociedad mexicana devino en la movilización de millones de personas en prácticamente todo el país, y varias partes del mundo. La exigencia de la aparición con vida y el castigo a los culpables, así como el señalamiento de que el responsable era el Estado -y por ello el presidente- caló hondo en los sectores movilizados. EPN, aunque buscó por diversos medios correrse del centro de la escena para posicionarse como un sujeto que buscaba encontrar a los culpables, no pudo sortear dicha crisis que lo convirtió casi en un cadáver político.

El momento más álgido de la movilización fue el 20 de noviembre de 2014, aniversario de la revolución mexicana. Ese día verdaderas multitudes en muchas las ciudades de México y en varias del mundo se movilizaron por la aparición con vida de los 43 y exigiendo la renuncia de EPN. El epicentro fue el zócalo defeño, y por temor a lo que podía suceder, el gobierno desistió de realizar el tradicional desfile militar por el aniversario del levantamiento de Madero y le cedió el territorio público a la movilización. La imagen que simbolizó el momento fue un muñeco de Peña Nieto, de importantes dimensiones, prendido fuego en medio del Zócalo alumbrando a centenares de miles de personas que coreaban “Ayotzinapa somos todos”.



Foto: Zócalo de la CDMX 20 de noviembre de 2014. Fuente:

<https://cdn.proceso.com.mx/media/2014/11/Zocalo.jpg>

La masacre de Ayotzinapa, por su cercanía social, tocó fuerte al magisterio oaxaqueño. Buena parte de los maestros de Oaxaca fueron egresados de normales rurales con características similares a la de Guerrero, e incluso algunos egresaron de esa misma normal. Por eso fue un agravio que sintieron “muy de cerca”:

Hoy México, reclama: la presentación con vida de nuestros hermanos, nuestros hijos, sobrinos, nietos, vecinos y primos porque “Ayotzinapa, somos todos”, porque, en cada normalista que hoy sigue desaparecido, hay un mexicano más exigiendo justicia, porque los desaparecidos que oscilan entre 16 y 23 años de edad, es uno de los nuestros, es uno de los tuyos. (Sección 22 del SNTE, 2014f).

¿Cómo intervino la S-22 en las movilizaciones? Al ser un movimiento mucho más amplio, la S-22 se sumó a las convocatorias de los familiares de los desaparecidos, realizando marchas y mítines. Además, como medio de repudio -y retomando sus específicos métodos de lucha- el 8 de octubre se movilizaron los 37 sectores gremiales de la S-22 bloqueando casetas y empresas importantes como Aurrera, Elektra, Coppel, Milano, Soriana, Chedraui, Walmart, Coca Cola, Plaza del Valle, Sams, Macroplaza, y espacios como la Procuraduría General de la República (PGR, de Oaxaca), Aeropuerto de la Ciudad de Oaxaca y la Refinería “Ing. Antonio Dovalí Jaime”. Sumado a esto, el 16 de octubre llevaron una carava de más de 20 camiones con 40 toneladas de víveres a la normal de Ayotzinapa para respaldar su lucha.

Con la masacre de Ayotzinapa volvió a visibilizarse la importancia que tenía la violencia que atravesaba a la sociedad mexicana. A la par de la denuncia específica por el caso de Ayotzinapa, también adquirió notoriedad la totalidad de la crisis de derechos humanos que atravesaba al país desde la “declaración de la guerra contra el narco” por Felipe Calderon a fines de 2006 e inicios de 2007.

La masacre fue el más importante acontecimiento durante todo el mandato de EPN. Posiblemente se haya convertido en el hecho histórico que simbolizó la violencia que atravesaba a la sociedad mexicana de inicios de siglo XXI. Fue un parte aguas del mandato de Peña Nieto que radicalizó la crisis del régimen político-social e hizo estallar por los aires la grandilocuencia con la que el PRI había comenzado su mandato. Si hasta septiembre de 2014 Peña Nieto era un león desafiante que venía a renovar el PRI fortaleciéndolo y situándolo como el salvador de México; posterior a las movilizaciones de Ayotzinapa solo quedó una sombra de eso.

Fueron dos los efectos que tuvo sobre la lucha por la Reforma Educativa. El presidente se convirtió en un cadáver político y todo lo que impulsaba pasó a tener poca legitimidad en la sociedad, incluyendo la Reforma Educativa. Por ello los cambios legislativos del ámbito educativo se convirtieron en “la Reforma Educativa *de EPN*”, lo que -en sí mismo- expresaba su propio rechazo. Esto ahondó a resquebrajar el Pacto por México dado que los otros actores principales del mismo -PAN y PRD- no querían verse asociados a un actor tan desprestigiado como Peña Nieto.

Pero la crisis de Ayotzinapa no fue solo una crisis del gobierno, sino que significó una crisis mayor que alcanzó al régimen en conjunto. De esta manera, sirvió como catalizador de la radicalización de varias organizaciones de los sectores populares. En dicha radicalización tuvo que ver, lógicamente, el sujeto protagónico de las movilizaciones, los normalistas de Ayotzinapa, grupo social históricamente asociado a los movimientos radicales del México profundo. Esta radicalización principalmente se expresó en la continuidad de la movilización, la no aceptación de negociaciones que no implicasen responsabilidad del ejército, y -a mediados de 2015- en la propuesta política de impedir las elecciones de medio término.

En conjunto, ambos elementos influyeron en la S-22. La crisis del gobierno producto del caso Ayotzinapa dejó a la alianza protagonista de la RE con menos margen de maniobra. No es que la disminución del poder político del régimen devino en un aumento del poder político de la S-22 -como si el poder entre las clases de una sociedad fueran una suma cero (Poulantzas, 1975)-, sino que la relativa disminución de uno redujo su capacidad de impulsar ofensivas. Esto se expresó en los primeros meses de 2015, en donde por temor a que despunte una nueva oleada de movilizaciones, el PRI decidió no avanzar fuertemente con la Reforma Educativa. Pero, sobre todo, fue clave con la masacre de Nochixtlán acontecida dos años después (19 de junio de 2016). El extendido repudio a la misma tuvo como sustento la fuerte presencia de la masacre de Ayotzinapa en la memoria colectiva, y la decisión del gobierno de rápidamente buscar alguna vía de canalización del conflicto se debió al temor de que sucediese lo mismo que con Ayotzinapa.

En suma, la segunda manera en que influyó fue en la radicalización de la S-22, proceso que estuvo a tono con lo sucedido con otros grupos subalternos organizados. Esto se expresó, principalmente, en la campaña *Boicot a farsa electoral* de mayo-junio de 2015.

2014 para la S-22 terminó con una serie de eventos organizativos. El 5, 6, 7 y 8 de noviembre sucedió, sin grandes sobresaltos el *VII prepleno ordinario democrático de la S-22*, mandatado por el *III congreso político de la S-22* (septiembre 2014). El mismo era un espacio construido por la S-22 en su vida independiente en donde mediante procesos asamblearios se evaluaba el desempeño del Comité Ejecutivo Seccional en sus Secretarías de Orden General, Comisión Política, espacios ganados en el IEEPO, Organismos Auxiliares y la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación. Generalmente se realizaba a medio mandato del

CES. Participaron del VII prepleno 2 delegados por Comité Ejecutivo Delegacional y uno por Centro de Trabajo, todos elegidos mediante asamblea. Este tipo de dispositivos en donde las direcciones y responsables debían responder a las bases directamente expresaban el espíritu democrático que recorría al funcionamiento de la S-22.

Y, posteriormente, entre el 19 y el 21 de diciembre sucedió el *XII congreso ordinario estatal de la CNTE*, donde se evaluó los avances organizativos de la CNTE a nivel nacional desde el conflicto de agosto-octubre de 2013. Con todo este conjunto de actividades organizativas y de deliberación la S-22 fue saldando debates y estableciendo acuerdos para acumular las fuerzas suficientes para continuar la contienda contra la RE. A la par siguieron su proceso organizativo entre las bases y restablecieron la confianza con los padres/madres de familia.

4.4.4 La campaña: El Boicot a la farsa electoral

Los primeros meses de 2015 estuvieron marcados por el proceso electoral federal que iba a suceder meses después, el 7 de junio, en el cual se iban a elegir 500 miembros de la cámara de diputados federales. El PRI, así como los partidos de las distintas oposiciones, se dedicaron de lleno a la contienda electoral. Por tal razón, y todavía frescas las movilizaciones por Ayotzinapa, el gobierno decidió no radicalizar su avance en la Reforma Educativa, al menos en sus aspectos más conflictivos y problemáticos. De los pocos aspectos en que avanzaron fue en el pago centralizado de la nómina a nivel nacional: la implementación del FONE el 14 de enero de 2015.

Una disputa que también sucedió a inicio de 2015, específicamente en febrero, se debió al lanzamiento del IEEPO de una convocatoria para promoción a puestos de subdirector, director y supervisor bajo los criterios clásicos empleados por dicha institución que se alejaban de lo estipulado por los cambios legislativos propios de la Reforma Educativa. El INEE, en el comunicado de prensa número 6 del 26 de febrero, manifestó su rechazo y amenazó al gobernador con anular el proceso. Pero la disputa no pasó a mayores y el procedimiento de ascensos se realizó según lo realizado por el IEEPO tradicionalmente, es decir, sin considerar los criterios de la flamante RE.

Por su parte, la S-22 a inicios de marzo realizó el *II Congreso Estatal de Padres de Familia* que sirvió para profundizar su alianza con ese sector social, pero en definitiva su atención también estuvo focalizada en la elección federal de medio término. Desde el inicio de 2015 su propuesta fue llevar a cabo una campaña de boicot al proceso electoral, cuestión que fue realizada por toda la CNTE. Ya desde la primera asamblea estatal de 2015, el 17 de enero, manifestaron que: “se definan los tiempos para el boicot de las elecciones en el Estado de Oaxaca para la toma de las oficinas del INE [Instituto Nacional Electoral]”. La idea de buscar impedir el desarrollo de las elecciones no emanó de la S-22, o de la CNTE; sino que fue una iniciativa que surgió del propio movimiento por Ayotzinapa -abanderado por los familiares de los desaparecidos y los estudiantes de la normal- del que la CNTE y la S-22 se hicieron eco. Dicho movimiento planteó buscar impedir el desarrollo de las elecciones mediante la movilización activa y militante, y tuvo epicentro principalmente en el Estado de Guerrero, y -en menor medida- Michoacán y Oaxaca.

El proceso interno de la S-22 para decidir el boicot y la manera en que se llevaría a cabo consistió en un *Documento orientador rumbo a la construcción de la huelga nacional* en donde se lo justificaba. Además, se realizó una consulta a las bases en mayo dónde se preguntó sobre algunos elementos de la cuestión. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ANTE LA EMBESTIDA DEL ESTADO, A TRAVÉS DE SUS REFORMAS ESTRUCTURALES NEOLIBERALES, PARTICULARMENTE LA EDUCATIVA Y EL TERRORISMO DE ESTADO, ¿ESTA DE ACUERDO CON EL ESTALLAMIENTO DEL PARO MAGISTERIAL, RUMBO A LA HUELGA NACIONAL?
 - a) SI _____ VOTOS
 - b) NO _____ VOTOS

¿QUÉ PROPONES? _____

2. EN CASO DE QUE TU RESPUESTA SEA AFIRMATIVA ¿EN QUÉ PLANO DEBERÁ REALIZARSE LAS ACCIONES CONTUNDENTES PARA EL LOGRO DE NUESTRAS DEMANDAS E IMPULSAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA HUELGA NACIONAL?
 - a) NACIONAL _____ VOTOS
 - b) ESTATAL _____ VOTOS
 - c) AMBOS _____ VOTOS

3. ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERAS QUE DEBEMOS REALIZAR SI LAS ACTIVIDADES SON EN EL PLANO:

a) NACIONAL

-

b) ESTATAL

4. CONSIDERANDO LOS RESOLUTIVOS DE LA ANR DE FECHA 9 DE ABRIL DEL 2015, QUE PLANTEA EL EMPLAZAMIENTO DE LA CONSULTA DE LOS CONTINGENTES A MAS TARDAR EL 15 DE MAYO ¿EN QUÉ FECHA CONSIDERAS ESTALLAR EL PARO MAGISTERIAL?

- a) 18 DE MAYO _____ VOTOS
- b) 25 DE MAYO _____ VOTOS
- c) 1 DE JUNIO _____ VOTOS

5. ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERAS PARA EL BOICOT A LAS ELECCIONES?

a) _____

b) _____

c) _____

6. ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERAS PARA FRENAR LA EVALUACIÓN PUNITIVA?

a) _____

b) _____

c) _____

(Sección 22 del SNTE, 2015a)

La consulta, realizada a través de las asambleas estatales, tuvo un formato claramente enfocado en obtener el apoyo a la medida de fuerza, pero estuvo menos orientado en lo que respectaba a los métodos de acción y sobre cuándo estallarla. La decisión final fue el

estallamiento el 1 de junio, es decir, de las tres, la más cercana a la fecha de la elección federal (07 de junio). Por otra parte, fue el Área política de la S-22 “la responsable del plan estratégico de movilización, logística, presupuesto, asistencia social, relaciones con otros sectores para concretizar la parte correspondiente al boicot electoral, documentos de orientación a padres de familia y al pueblo en general” (Sección 22 del SNTE, 2015b).

La S-22 entendía que el boicot electoral consistía en:

Organizar la denuncia con acciones a todo el proceso electoral, es decir no estamos planteando acciones únicamente para el día de la “elección”, tampoco el voto de castigo a uno u otro partido ya que sabemos que esto trae beneficios a quienes tienen el llamado voto duro, más bien tenemos que ser capaces de realizar actividades desde ahora y hasta lograr su anulación, que incluyan las causales para ese fin; limpieza de la basura electoral, boicotear los actos de “campaña” de los “candidatos” y denunciar el papel que han jugado todos los partidos políticos a través de la historia reciente del país, establecer la coordinación con las comunidades y colonias en el Estado y el país que ya están declarando en favor del boicot electoral y construir planes de acción que nos lleven a generalizar esta acción política de desobediencia civil. (Sección 22 del SNTE, 2015c).

Es decir, distinguía entre la estrategia del “voto castigo” (empleado por la S-22 en 2006 y 2010¹⁰⁰), el voto nulo/ voto bronca de la estrategia del boicot. Ésta última se presentó como más participativa y radical al querer impedir el desarrollo de la elección mediante una confrontación directa contra el Estado. A su vez, el boicot se justificaba diciendo:

La democracia en México no existe, puesto que hay en las calles de las ciudades y en las comunidades, gente que muere de enfermedades comunes (gripe, diarrea, etc.) mientras que pocos viven en la opulencia. La democracia fue traicionada desde hace mucho tiempo por los gobiernos serviles proyanquis que representan únicamente los intereses de la burguesía.

¹⁰⁰ La estrategia del voto castigo le resultó efectiva en 2006 para propinarle una derrota al PRI en medio de la insurrección oaxaqueña, y la misma estrategia sirvió en 2010 para lograr obtener por primera vez en la historia moderna oaxaqueña un gobernador no priista.

No es posible concebir que la democracia se base solamente en unas elecciones como en cada tres y seis años nos dan la oportunidad de elegir a los imbéciles que nos van a mal gobernar, ante este panorama desolador los padres de familia y el pueblo en general debemos cobrar conciencia. (Sección 22 del SNTE, 2015d).

La argumentación, en mayores niveles de abstracción, consistió en considerar que era un elemento legitimador del régimen burgués, por lo tanto, ellos que confrontaban al Estado burgués de distintas maneras debían confrontarla de esta. Pero su noción de *boicot* pretendió dar un paso más: impedir las elecciones era un paso más en la construcción un poder alterno, de los trabajadores y las comunidades, que cimentase otra forma de gobierno. Buscaban reemplazar el modo de gobierno burgués por otro alternativo, popular y de los trabajadores:

El boicot no debe terminar solamente con estas acciones sino que de manera unificada la ciudadanía debe presentar una alternativa de organización de gobierno a través de asambleas comunitarias donde se pueda elegir auténticos representantes populares, no designados por la partidocracia, sino surgidos directamente de la comunidad en lucha.

El boicot a las elecciones sólo es posible y tiene sentido si sirve a la organización del poder de los pueblos, desconociendo el poder estatal, sus instituciones, sus instrumentos políticos (como los partidos del régimen). Boicotear sólo es posible construyendo redes de resistencia, politizando y organizando.

Compañeros trabajadores de todos los sectores, es momento de crear los cimientos para construir una verdadera democracia del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, no tenemos alternativa, o actuamos dignamente o nos resignamos a vivir bajo el yugo de la oligarquía de nuestro país y del extranjero. Con la organización le demostramos al gobierno que el pueblo ya no cree en su farsa electoral y que nos estamos preparando para construir nuevas formas de gobierno que sirvan verdaderamente a los pueblos y comunidades de Oaxaca. (Sección 22 del SNTE, 2015d).

La estrategia del boicot electoral fue un salto en la radicalización de la S-22 en su historia. Nunca antes habían propuesto una estrategia similar. Como mencionamos, en 2006 y 2010 emplearon el voto castigo como propuesta, pero en 2015 quisieron impedir el desarrollo de

un elemento fundamental del poder político del régimen imperante. Su caracterización de las elecciones, como un modo de disfrazar la dictadura del capital, y su oposición a ella mediante la acción directa estuvieron basadas en la clásica teoría marxista; de esta manera citaban, en sus múltiples escritos, a Karl Marx cuando sostenía que “el poder político es simplemente el poder organizado de una clase para oprimir a otra”.



Foto. Afiche de la campaña boicot a la farsa electoral. Foto tomada en el edificio de la S-22 (trabajo de campo 2018).

La argumentación no se distanció de la usualmente empleada por la S-22. Enfatizar el carácter burgués del Estado, y evidenciar la necesidad de combatirlo para construir una sociedad alterna no era un discurso nuevo; en efecto estaba presente en los principios de la CNTE, elaborados hacía décadas, a los que adscribía la seccional sindical. Allí se leía:

[La CNTE] Es una escuela preparatoria para la lucha general contra la burguesía y su Estado, con el objetivo de destruir al Sistema Capitalista. (...) Comprende el estrecho vínculo entre la lucha económica y la política. Combate el apoliticismo y reconoce que el destino histórico de la humanidad es la sociedad sin explotados ni explotadores. (...) Utiliza las formas de lucha de manera creativa, sin sectarismos ni desviaciones gremiales. (Sección 22 del SNTE, 2018a)

Lo nuevo, por ello, no fue ni la argumentación, ni el repertorio de acción colectiva usado. Sino en emplear la argumentación para llevar a cabo dicha campaña, y en desplegar esos métodos de lucha para impedir el funcionamiento de la principal herramienta del régimen político para legitimarse. Además, lo novedoso también estuvo en el horizonte que se le buscó imprimir al *Boicot a la farsa electoral*: apostar a que se convirtiese en un paso para construir modos de organización políticos cualitativamente distintos.

La de 2015 fue la campaña más radical de la S-22 porque fue una campaña previamente discutida y organizada, por eso se diferenció de lo sucedido en 2006, donde la insurrección y la propuesta de la APPO se dieron en los hechos, sin ser una decisión establecida previo al conflicto.

¿Cómo explicar la decisión de la S-22 de realizar una acción de este tipo? La clave reside en la situación política que se vivía luego de la masacre de Ayotzinapa: el régimen político en conjunto se encontraba en un nivel de rechazo en amplios sectores de la sociedad mexicana, y la viabilidad de cambiar algo desde el voto se presentaba como absolutamente improbable para buena parte de los sectores populares organizados. De allí que la decisión de la S-22 de llevar a cabo el boicot estuvo en buena medida influenciado por el contexto político que existía, había una *estructura de oportunidad política* para desplegar una campaña de este tipo.

La campaña consistió en esta serie de acciones: (a) retiro de propaganda política de los espacios públicos de Oaxaca; (b) no permitir la instalación de casillas electorales; (c) que los maestros seleccionados no cumplan como representantes de casillas electorales; (d) crear consejos comunitarios; (e) que los cuadros intermedios y personal de los centros educativos realicen los respectivos brigadeos a los padres de familia; (f) bloquear las campañas políticas de todos los partidos políticos; (g) bloquear el traslado de las boletas electorales; (h) boicot

a las elecciones 2015; (i) toma del aeropuerto de Oaxaca, de gasolineras, oficinas de gobierno, casas de campañas de todos los partidos políticos, tiendas de empresas transnacionales.

En Oaxaca la campaña fue organizada desde la S-22, la fuerza principal, pero participaron protagónicamente buena parte de las organizaciones sociales y políticas del Estado.

Por último, es necesario hacer una precisión pertinente para comprender lo que sucedió 3 años después con la intervención de la S-22 en la elección de 2018. En 2015 por primera vez el flamante partido MORENA (Movimiento de Regeneración Nacional), de Andrés Manuel López Obrador, participó electoralmente, por lo que la viabilidad de esa aventura electoral era desconocida, y seriamente puesta en duda, en aquel entonces, dado que la principal figura de dicho armado, AMLO, no se iría a presentar.

El momento previo a las elecciones y el boicot estuvo marcado por la tensión en Oaxaca y a nivel nacional. La incertidumbre era fuerte y muchas variables de incierta magnitud intervenían: la crisis de Ayotzinapa, la campaña del boicot, el impacto de la caída de la imagen de EPN en el desempeño electoral del PRI, y el recién nombrado debut de MORENA. Todo eso junto generó bastante incertidumbre entre los principales actores. Quizá por ello el PRI buscó distender algunos de esos elementos previos a la contienda electoral. Uno de ellos fue la relación con la CNTE.

Con la intención de disminuir la tensión, la *Coordinación del Servicio Profesional Docente* de la SEP en el comunicado de prensa número 129, publicado a las 15:00 horas del 29 de mayo, anunció la suspensión indefinida del proceso de evaluación para ingreso, promoción y permanencia a nivel nacional. Es decir, la principal institución educativa del país decidió anular, sorpresivamente, el núcleo de la RE. Rápidamente *Mexicanos Primero* expresó su rechazo:

La educación nacional vuelve a quedar en condición de rehén, por el cálculo político y por la ineptitud de las autoridades para asegurar el orden público y la implementación de la ley. Es una nueva escena de ataque a la reforma, la más grave hasta el momento, pues en este caso es la misma autoridad la que sabotea el proceso. (Mexicanos Primero, 2015a).

Luego agregó que la SEP había cedido “al chantaje de la CNTE”, y seguido de ello presentó un amparo contra la medida. Al mismo tiempo, el INEE dio a conocer un comunicado repudiando la decisión bajo el argumento de que se corría del marco legal.

Días más tarde, el 04 de junio, 3 días antes de la elección federal y en el marco de la campaña de boicot a la farsa electoral (iniciada el 01 de junio), una comitiva de la CNTE se reunió con el subsecretario de gobierno, Luis E. Miranda, quien firmó una minuta en donde:

Reconoce a los trabajadores de la educación, sus pagos en tiempo y forma respetando sus derechos laborales, logros políticos, administrativos, económicos, sociales, jurídicos, sindicales, garantizando su derecho a la permanencia en el empleo como factor fundamental en la estabilidad laboral. (Roldán, 2015).

A tono con lo dicho por la SEP el 29 de mayo, esta minuta refrendaba la drástica modificación de la RE al quitarle sus aspectos más punitivos.

¿Cómo entender ambos comunicados? Pueden ser vistos como una manera de distender la tensión y presión social previa a la elección. Además, quizá buscaba obtener algún voto de último momento de algún maestro indeciso. Pero, a diferencia de títulos periodísticos de ese momento que manifestaban que “La CNTE doblega a la SEGOB” (Roldán, 2015), dichas declaraciones -realizadas por actores secundarios dentro de la SEP y dentro de la SEGOB- más bien deben ser vistas como engaños momentáneos y no como una verdadera decisión de cancelar los exámenes. Sería, a todas luces, miope pensar que el PRI en ese entonces iba a modificar radicalmente la RE; por eso el comunicado de la SEP y la minuta de la SEGOB deben ser pensadas como un artilugio político de un partido caracterizado por prácticas poco transparentes. Por su parte, la respuesta del secretario general de la S-22 fue que de todas formas iban a continuar con su campaña de boicot electoral porque ya había sido decidida en asamblea estatal y él no podía desobedecerla.

El 1 de junio la S-22 comenzó en Oaxaca su *Boicot a la farsa electoral*. La S-22 fue a paro y organizó desde ese día hasta el día de la elección inclusive diversas acciones de masas. Fue una campaña con un mando central, aunque en el terreno adquirieron fuerte protagonismo los responsables regionales y sectoriales.

Lo clave para complicar el desarrollo de la elección era impedir el normal funcionamiento de los 11 distritos electorales de Oaxaca, por lo que las acciones estuvieron focalizadas allí y en la destrucción de la papelería electoral¹⁰¹. De esta manera, los edificios del INE fueron los principales espacios de disputa entre la CNTE y el Estado. Además de esto, para generar un clima de boicot generalizado, se recurrió a los clásicos bloqueos de la S-22. Vemos, así, que en los días previos a la elección las acciones de la S-22 fueron las siguientes:

En el marco del boicot a la farsa electoral, en el plano estatal se han tomado los once distritos electorales. Se han tomado gasolineras, las instalaciones de Pemex, se ha bloqueado el aeropuerto, se han bloqueado las oficinas del Sistema de Administración Tributaria de la Secretaría de Hacienda. Se ha dado pase libre a los automovilistas en las casetas de cobro y se han cerrado las tiendas trasnacionales. Para contrarrestar la propaganda avasalladora del Estado en contra del movimiento magisterial, se decidió realizar visitas de propaganda a todas la radiodifusoras comerciales del Estado. No olvidando que los compañeros del istmo tienen tomada la refinería ubicada en Salina Cruz y al interior del Estado se ha quemado papelería electoral. Este día viernes, cinco de junio, se han redoblado las acciones contundentes al interior y en la ciudad de la Resistencia [Ciudad de Oaxaca] pues las respuestas al pliego petitorio por parte de la Secretaría de Gobernación son mínimas e insuficientes. Así en los hechos y el día de hoy los compañeros de la región de Tuxtepec han decidido tomar la hidroeléctrica de Temazcal, mientras los compañeros de la Mixteca están dando paso libre en la caseta de Xochixtlahuaca y Coixtlahuaca; otros tres sectores están bloqueando las tres entradas principales de la ciudad de Huajuapam de León y otros sectores están bloqueando las tiendas trasnacionales. La región del istmo sigue accionando con la toma de la refinería de Salina Cruz. La región de la Sierra ha decidido tomar las instalaciones de Autobuses del Oriente (ADO). En todas las regiones del

¹⁰¹ La elección en México se realiza por medio de un papel único que posee todos los partidos postulados, sin ellas no hay posibilidad de elección.

Estado se está accionando en forma organizada y contundente (...). (Sección 22 del SNTE, 2015e).

Es en este clima que el día anterior a la elección, el 06 de junio, el gobierno decidió enviar masivamente al Ejército, la Gendarmería, la Marina y la Policía Federal Preventiva a Oaxaca. Miles y miles de policías se dispusieron a retomar los distritos electorales tomados por la S-22, custodiar las urnas, la papelería electoral y garantizar el proceso electoral.

De los 11 inmuebles del INE, 8 fueron recuperados por el Ejército luego de enfrentamientos de diverso volumen, en donde hubo lesionados y aproximadamente una docena de detenidos (que fueron liberados esa misma noche), de esas ocho, la de Tuxtepec fue incendiada, y las tres restantes quedaron en manos de la S-22. De las entregadas en algunas hubo quema de papelería electoral y mobiliario. En los enfrentamientos los maestros cantaban: “Sección 22, la única no hay dos” y “Cuando el pueblo se levante por pan, libertad y tierra, temblaran los poderosos de la costa hasta la sierra” (La Jornada, 2015).

Un cronista relató de la siguiente manera el enfrentamiento en la ciudad de Huajuapán el 6 de junio:

(...) se confirmaba lo temido; miles de efectivos del ejército, la policía federal y la recién creada gendarmería avanzaban en convoys rumbo a Oaxaca, (...) Al mediodía los gases y los escudos policiales hicieron aparición al lado de 4 helicópteros de guerra, (...) jóvenes colonos y pobladores en general se enfrentaron con efectivos de la gendarmería; con cohetones, bombas molotov y piedras hicieron frente a los uniformados que no dejaron de aventar gas lacrimógeno y de regresar las piedras que la resistencia les dirigía. En estos enfrentamientos no cesaron de verse los gestos de apoyo vecinal a los rebeldes, quienes levantaron barricadas con autos, llantas y mobiliario urbano. En carros particulares, desde taxis, a pie y en bicicleta la gente les ofrecía coca-colas, vinagre, cohetones, piedras, botellas, gasolina y trapos, la resistencia era entonces, como los mismos combatientes afirmaban: popular. (...) (Regeneración Radio, 2015).

Como se evidencia en el relato, fueron varios sectores, además de la S-22, quienes se sumaron a la campaña masivamente.



Foto: Quema de instalación del Instituto Nacional Electoral (INE) en Tuxtepec, Oaxaca. Extraída de: animalpolítico.

Además, hubo represión paraestatal (personas armadas con machetes y palos que respondían al PRI) en el municipio de San Pedro Pochutla. Y represión estatal para desbloquear las gasolineras tomadas por la CNTE en distintas partes del Estado.

En ese contexto, la noche del sábado previo al proceso electivo, 24 de los 84 consejeros del INE de Oaxaca sacaron un comunicado pidiendo la suspensión de la elección bajo el argumento de que no estaban dadas las condiciones dado que “se ha militarizado, además de que las instalaciones de los consejos distritales recuperadas se encuentran en condiciones inoperantes”. Además, agregaron: “es muy grave que la institución permita el desarrollo de una elección en medio de un cerco militar y policiaco”. Pese al comunicado la elección se llevó a cabo (Pérez Alfonso, 2015a).

El día de la elección hubo movilizaciones, bloqueos e intentos de quema de papelería y de casillas electorales por todo el Estado. Según el Consejo General del Instituto Nacional Electoral (INE) hubo 440 incidentes (283 casillas quemadas, 26 robadas, 56 sin instalarse, 75 inutilizadas), las que “138 corresponden a Juchitán; 79 a Pinotepa Nacional, 56 a Teotitlán de Flores Magón, 49 a Tehuantepec, 36 a Miahuatlán, 28 a Huajuapán de León, 25 a Tlaxiaco, 24 a Tuxtepec, 22 a Oaxaca capital, 7 a Tlacolula y 3 a Santa Lucía”. Lo que representó un 8.3 % del total de las casillas instaladas (Matías, 2015). Además, la cifra de detenidos rondó entre los 80 y los 92 (según distintas fuentes). El INE, con extraña fruición, manifestó que hubo una participación electoral del 40% en Oaxaca. Aunque muchos espectadores pusieron en duda ese nivel de participación, afirmando que había sido mucho menor. Debido a las irregularidades y disturbios la misión de observadores de la Organización de Estados Americanos (OEA) suspendió sus actividades en Oaxaca (único Estado en donde lo hicieron) (BBC Mundo, 2015).

Para algunos activistas que participaron de la jornada, ese día el ejército dejó “zonas liberadas” para que se quemara papelería electoral y casillas con el objeto de, luego, elaborar órdenes de aprehensión y encarcelar militantes (trabajo de campo, 2017).

Lo principales resultados de las elecciones federales 2015 se pueden ver en el siguiente cuadro

Elección a diputados México 2015		
Partido	votos	porcentaje
Partido Revolucionario Institucional	11 638 675	30.69 %
Partido Acción Nacional	8 379 502	22.10 %
Partido de la Revolución Democrática	4 335 745	11.43 %
Movimiento Regeneración Nacional	3 346 349	8.82 %
Partido Verde Ecologista de México	2 758 152	7.27 %
Elaboración propia con base en datos de: http://computos2015.ine.mx/Nacional/VotosPorPartido/		

Se evidencia que el PRI salió triunfador y logró sortear con creces la elección y se coronó como el partido que más votos obtuvo a nivel nacional. Es decir, la estructura política logró evitar que la crisis de su gobierno y la mala imagen del presidente se hiciesen sentir con fuerza en la elección.

Hubo un debate extenso sobre ese fenómeno, una de las explicaciones que resultan más plausibles es que prevaleció la aceiteada maquinaria electoral del PRI por sobre la coyuntura (Navarrete; Espinoza, 2017). Lo que no sucedería un año después, en 2016, cuando en las sucesivas elecciones a gobernador en México sufrió una estrepitosa derrota frente a la alianza PAN-PRD. El otro dato destacable de la jornada fue el gran debut electoral del partido de Andrés Manuel López Obrador, que obtuvo el 4 puesto a nivel país.

Por su parte en Oaxaca el resultado fue el siguiente:

Elección a diputados Oaxaca 2015	
Partido	Porcentaje
Partido Revolucionario Institucional	28.54%
Partido de la Revolución Democrática	20.61%
Movimiento Regeneración Nacional	14.38%
Elaboración propia con base en datos de: http://computos2015.ine.mx/Nacional/VotosPorPartido/	

A nivel estatal también el PRI obtuvo el primer puesto con el 28,54%. El otro dato a mencionar en Oaxaca fue el debut de MORENA, que alcanzó el tercer lugar con el 14.38% de los votos.

Por su parte, con su campaña *Boicot a la farsa electoral* la CNTE en general y la S-22 en particular se posicionaron nuevamente como actores de peso en la escena política nacional, al igual que lo habían hecho en agosto-octubre de 2013. El cómo lidiar con la insurgencia sindical fue un tema que debieron resolver los más altos mandos del ejecutivo federal, además dicha campaña tuvo un claro impacto en la prensa oaxaqueña, nacional e internacional. Por

esas fechas se habló hasta el cansancio del radicalismo de la CNTE, y de su poder fáctico; a la que, carentes de creatividad adjetivadora, se la acuso de vándala y mafiosa.

No sería pertinente tomar como criterio para establecer los logros del *Boicot* el triunfo del PRI en la contienda, dado que no fue -a diferencia de las elecciones de 2006 y 2010- el objetivo de la campaña.

Si el criterio fuera la cancelación de la elección, la campaña podría verse como un fracaso. Pero si se toma que el nivel de participación *oficial* fue del 40%, y que nunca hubo claridad de cómo construyeron ese número (lo que hizo pensar de que la participación fue todavía menor) se puede advertir el impacto que la campaña tuvo y la crisis de legitimidad que tenía el sistema electoral en ese momento.

Por otro lado, lo cierto es que difícilmente se iba a poder llegar a un nivel de confrontación tal que impidiese la elección. Ella era un núcleo del régimen de dominación; por eso, su cancelación solo hubiera sido posible con un trastocamiento radical de la correlación de fuerzas, quizá posible con un levantamiento popular de magnitud -con el que posiblemente soñaban, y al que apostaban, los sectores más radicales del magisterio-, pero que nunca ocurrió.

En otras palabras, desde el momento en que se planteó la campaña, la distribución de poder entre las partes era tan desigual que, en los hechos, pensar como viable la cancelación de algo tan estratégico como una elección federal en Oaxaca estaba fuera del espacio de posibilidades. Por eso la campaña explicitó un objetivo imposible de cumplir con la correlación de fuerzas existente para ese momento. Los maestros eran conscientes de esto, de ahí que la cancelación total y la instauración de un gobierno de asambleas populares lo veían más bien como un horizonte.

A su vez, y más allá de lo recién explicitado, el *Boicot* fue un salto en la capacidad de organización y radicalidad de la S-22, y mostró, nuevamente, su volumen de acción. Con el *Boicot* el sindicalismo oaxaqueño elevó el nivel de disputa; fue un avance en su manifiesta pretensión de ser un elemento crítico del conjunto del sistema. Pero no fue un triunfo en la lucha táctica por la abrogación de la Reforma Educativa.

La campaña del Boicot fue expresión de un sindicalismo de movimiento social. La S-22 focalizó sus esfuerzos en una acción que atacaba un pilar fundamental del régimen de dominación burgués. Es decir, fue una clara expresión de una *crítica a la totalidad social capitalista de manera movimientista*. Crítica que se expresó en el repertorio de acción colectiva empleado (uno radical pero fuera del espacio productivo de los maestros oaxaqueños), en la argumentación basada en una ideología contestataria del capitalismo, y en un horizonte superador de la democracia formal.

4.4.5 La preparación de la ofensiva del régimen

Luego del triunfo electoral obtenido en circunstancias adversas, el PRI decidió pasar a la ofensiva en la implementación de la Reforma Educativa. Desde el 7 de junio hasta el 20 de julio (fecha en que la Policía Federal ocupó el IEEPO) el régimen avanzó con decisión en la ejecución de sus cambios educativos.

El 9 de junio, el secretario de educación pública se desdijo de lo dicho el 29 de mayo: la evaluación no se suspendería y continuaría el calendario establecido. Rápidamente el INEE y *Mexicanos Primero* saludaron la decisión. De esta manera el anuncio preelectoral de cancelación del examen se disolvió en el aire.

El segundo frente en donde el régimen retomó la iniciativa fue el judicial. El 22 de junio, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) avaló la constitucionalidad de las normas y los artículos de la RE que hacían obligatoria la evaluación al magisterio. El equipo jurídico de la CNTE había presentado, con anterioridad, amparos afirmando que la reforma estaba violando derechos ya adquiridos de los trabajadores de la educación. Sin embargo, la SCJN contraargumentó que los derechos laborales no estaban por encima del derecho a tener una educación de calidad, y que el examen era garantía de esa calidad por lo que no era anticonstitucional su realización.

Días después, el 25 de junio, La SCJN avaló, por unanimidad, que las normas impugnadas por los maestros no eran retroactivas en su perjuicio y no violaban sus derechos a la dignidad humana, nivel de vida adecuado, así como tampoco afectaban el principio de progresividad.

Y el primero de julio, la CSJN declaró que era legal la medida -establecida en la LGSPD- de que 3 faltas por mes eran motivo de despido (García, 2015). Esta avanzada judicial fue enfáticamente cuestionada por la S-22, quien sostuvo que el fallo mostró “la parcialidad descarada para impartir justicia, mostró que [La CSJN] es un apéndice del poder ejecutivo y despacho jurídico de los intereses empresariales” (Sección 22 del SNTE, 2015f).

Aprovechando la declaración de la CSJN, el 7 de julio *Mexicanos Primero* presentó una denuncia ante la Procuraduría General de la República (PGR) contra Rubén Núñez (secretario general de la S-22) para que se lo expulsase del sistema educativo por asistir a más de 3 actividades magisteriales, bajo el argumento de que tuvo que haber faltado a clases y por lo tanto se le debía aplicar el artículo 76 de la LGSPD. La movida de la organización empresarial fue sobre todo buscando impacto mediático, lo que logró con creces (Pacheco, 2015).

Con estas medidas se cerró en buena medida la ruta legal de la S-22 en lo que respectaba a los cambios constitucionales y a las leyes secundarias. El próximo paso legal de la S-22 fue reclamar la ilegalidad del modo de implementación de la RE, aduciendo que no había criterios establecidos sobre cómo hacerlo.

El modo de actuar de la SCJN, siendo parte de la ofensiva el ejecutivo luego del triunfo del PRI en las elecciones, mostró una coordinación -al menos en los hechos- de poderes, aparentemente, independientes entre sí. Fue una nueva evidencia de que para imponer la Reforma Educativa el régimen actuó de manera conjunta. Así, el conflicto por la RE matizó la afirmación de Bensusán y Middlebrook de que, en las relaciones laborales en el México del Siglo XXI, era: “especialmente significativa la creciente autonomía del Poder Judicial” (Bensusán; Middlebrook, 2013: 177).

4.5 Subperiodo: Ofensiva táctica de la ofensiva estratégica del gobierno

4.5.1 La ocupación del IEEPO y la respuesta magisterial

Según el calendario de evaluaciones, a Oaxaca le correspondía realizar los exámenes de permanencia en noviembre de 2015. Era evidente que se requería disminuir el poder de la S-22 previo a la ronda de evaluaciones si se tenía alguna intención de lograr implementarlos. Por eso, pasadas las elecciones intermedias de junio de 2015, se empezó a desplegar una ofensiva contra la S-22. En el plano nacional ya fue dicho lo que se hizo: el anuncio de que seguía el calendario de exámenes y el de la CSJN de que invalidaban todos los amparos realizados. En el plano estatal la acción que dio inicio a la ofensiva contra la S-22 fue la ocupación policial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) el 20 de julio de 2015, la que vino a romper un acuerdo de 23 años entre la seccional y el gobierno del Estado. La antesala de la acción fue el reclamo que hizo el gobernador Gabino Cué a los senadores federales para que interviniesen Oaxaca.

El día anterior a la ocupación la S-22 había realizado, como todos los julios, la *Guelaguetza magisterial y popular*. Una masiva fiesta -no comercial- para vindicar, en un aire colmado de consignas combativas, a las culturas oaxaqueñas, sus bailes y vestimentas típicas. Con dicho espacio político-cultural la S-22 buscaba oponerse a la *Guelaguetza oficial* mercantilizada y circunscripta al turismo de altos ingresos. Esta disputa entre Guelaguetzas (ambas sucedían al mismo tiempo) le permitía, a la S-22, posicionarse como un actor protagónico en el Estado, además de legitimarse frente a los pueblos de Oaxaca, dado que la Guelaguetza era una fiesta muy apreciada.

Previo a las Guelaguetzas, las amenazas magisteriales de boicotear la gubernamental y los intentos oficiales de obstruir la sindical escalaban el ambiente; luego, durante la fiesta, el magisterio se descontracturaba y se dedicaba a pensar en el receso vacacional de verano que estaba por comenzar. Por eso, a la S-22, le costaba más movilizar a las bases magisteriales que en otros momentos del año.

No fue inesperado, por tanto, que la ocupación militar del IEEPO, la noche posterior a la Guelaguetza magisterial, haya tomado desprevenida a la S-22. La sorpresa, además de ser propia del día en que se realizó, se debió a lo que sucedió: la S-22 nunca vio venir que su aliado, el gobernador Gabino Cué Monteagudo, organizase una acción de ese tipo.

Pasemos a analizar los hechos. La expulsión de la S-22 del IEEPO se dio a partir de un decreto firmado el 20 de julio. Al otro día, Gabino Cue, junto al secretario de educación pública, Emilio Chuayffet, lo dieron a conocer en una conferencia de prensa. En ella el gobernador se vio visiblemente nervioso al pronunciar unas escuetas palabras frente a la cámara de televisión (Presidencia Enrique Peña Nieto, 2015). Su intranquilidad posiblemente se haya debido a las consecuencias que sabía iría a tener para su persona esta declaración de guerra contra el magisterio oaxaqueño. El último gobernador que había decidido llevar una ofensiva de magnitud había sido Ulises Ruiz Ortiz que terminó convirtiéndose en un cadáver político y una persona repudiada por toda la sociedad oaxaqueña. Una manera muy distinta de como quería quedar él que había destronado al PRI de la gubernatura de Oaxaca por primera vez en la historia del Estado.

Según diversas fuentes, tanto de la dirección magisterial (Gabriel Chiñas, comunicación personal, 11 de noviembre de 2017) como de integrantes del gobierno de Gabino Cué (Martínez Vásquez, comunicación personal, 01 de septiembre de 2018) no fue una decisión tomada por él, sino que fue obligado por el gobierno federal a llevarla a cabo. La decisión emanó directamente de Los Pinos y todo lo sucedido de allí en adelante en la educación oaxaqueña pasó por la Ciudad de México.

El argumento en la conferencia de prensa fue que “El Estado recupere la rectoría de la educación”, tesis que había sido empleada ya por la SEP para su relación con el CEN del SNTE. En el decreto se sostuvo, además, que “el Estado de Oaxaca requiere dinamizar sus procesos administrativos enfocados a la educación, siguiendo una ruta institucional de mejora continua que permita desligar el fenómeno educativo de condicionantes políticas, sindicales y sociales que durante las últimas dos décadas y media han mantenido a la entidad en los últimos lugares de aprovechamiento escolar en la educación básica” (Gobierno del Estado de Oaxaca, 2015). Pero públicamente lo que más se repitió fue que el IEEPO era “un nido de

corrupción” y que sacando a la S-22 se la solucionarían; además se sostuvo que la nueva estructura modernizaría el IEEPO por lo que todos los trámites se harían con mayor rapidez.

En el discurso del gobierno y de los medios masivos de comunicación, así como de varios analistas de renombre, el poder de la S-22 residía en los cargos directivos que ostentaba dentro del IEEPO, con eso buscaban mostrar a la gremial como una estructura burocrática sostenida desde arriba. De ahí que el medio para disminuir su poder era quitarle esos espacios. Este discurso estuvo muy extendido en aquel entonces en los periódicos.

Pero, si se presta atención a las prácticas desplegadas por el régimen contra la S-22 se complejiza la mirada: esto es, si miramos lo que verdaderamente hizo el gobierno en esas fechas veremos que implícitamente entendía que el poder de la S-22 estaba sí en sus cargos dentro del IEEPO, pero sobre todo en su capacidad organizativa y en la verdadera inserción que tenía entre los/as trabajadores de la educación y en las escuelas de Oaxaca.

Veamos, pues, qué hizo el gobierno y cómo respondió la S-22. El 20 de julio el edificio del IEEPO, ubicado en la Carretera Cristóbal Colón Km. 5.5 -a 5 minutos en carro del zócalo de la Ciudad de Oaxaca- amaneció rodeado de policías federales. Cuando los 1200 trabajadores (entre sindicalizados y confianza) arribaron a trabajar esa mañana no los dejaron pasar. Días después, se les convocó a ingresar, pero bajo nuevas reglas: podían seguir laborando en el IEEPO solo si dejaban de estar afiliados a la S-22.

La respuesta de los trabajadores fue dispar: estuvieron los que aceptaron seguir trabajando en el IEEPO sin estar sindicalizados y los que no aceptaron romper con la S-22. Según algunas fuentes hubo un quiebre generacional entre los jóvenes que aceptaron las nuevas condiciones y los adultos que no. Los que no aceptaron fueron reubicados en dependencias por todo el Estado de Oaxaca y perdieron un beneficio gremial muy importante que era trabajar en la Ciudad de Oaxaca al que habían accedido, en muchos casos, luego de décadas de servicio. Para esas personas el *decretazo* o *ieepazo* (como coloquialmente los trabajadores llamaron a la acción del 20 de julio) fue un quiebre significativo en sus vidas del que hablaban con tristeza y hasta con lágrimas en los ojos (Patricia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Aquí tenemos un primer punto clave. El decretazo se trató no solo de expulsar de los cargos directivos del IEEPO a la S-22, sino también de eliminar la organización sindical en el instituto (el espacio que más trabajadores reunía de todo Oaxaca). Todos los trabajadores de base estaban afiliados a las Delegaciones D-3-1, D-3-4 y D-3-5 de la S-22 y eran de los sectores más movilizadas. Esas cientos de personas eran la punta de lanza siempre dispuesta a movilizarse en la Ciudad de Oaxaca en el momento en que fuese necesario. Y con el *decretazo* lograron desarticularlo al reubicar por todo Oaxaca a los que querían seguir afiliados y a quitarles al derecho a la organización sindical a los que siguieron en el IEEPO.

Además, la eliminación de la S-22 del IEEPO generó un recontrol del instituto por parte de la dirección. La fuerte organización sindical dentro hacía que toda acción que tomaran las autoridades, para que fuera aceptada por los trabajadores de allí, requería de la aprobación de las delegaciones, las que se caracterizaban por su combatividad sindical. Luego del 20 de julio esa situación cambió y dejó de haber una contraparte gremial negociadora, más bien todo se empezó a acatar con rapidez (Juan, comunicación personal, 01 de agosto de 2018).

Aquí se puede ver cómo el decretazo no fue solamente un golpe de mando a los cargos directivos de la S-22, sino una acción contra los agremiados sindicales dentro del IEEPO. Es decir, implícitamente en dicha acción el gobierno estaba consciente de que el poder de la S-22 residía *también* en la participación activa de los trabajadores vía la estructura gremial.

La expulsión del instituto de trabajadores experimentados de larga data generó un caos enorme en el IEEPO: lejos de la reducción del tiempo de trámites prometidos desde el decretazo, todo se complicó y las esperas fueron (aun) mayores (Juan, comunicación personal, 01 de agosto de 2018).

El segundo paso de la ofensiva contra la S-22 fue congelar las cuentas del sindicato (22 de julio). Desde ese entonces y hasta el fin del mandato de EPN (al menos) la gremial no pudo acceder a ellas. Las cuentas de la seccional eran el espacio donde el CEN del SNTE le depositaba todos los meses un porcentaje de las cuotas sindicales descontadas directamente a los trabajadores de la educación oaxaqueños. Según integrantes del CES rondaba el millón de pesos mensual (Wilber, comunicación personal, 29 de agosto de 2018). Con la cancelación de las cuentas se complicó la organización: la estructura dejó de poder pagar las facturas de

los servicios de sus locales sindicales, la gasolina para la movilidad de sus automóviles, los pasajes de camión a los dirigentes para asistir a actividades, las publicaciones en la prensa, el dinero extra a los dirigentes sindicales por su labor gremial, los afiches, los congresos, la organización del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) de cada año, y los aportes económicos a otras luchas o sectores movilizados.

Pero el ataque al sustento más material de la S-22 no quedó solo en la congelación de las cuentas del sindicato. A lo largo de años de negociaciones con el gobierno la S-22 se fue haciendo de una flota de camionetas que facilitaban la movilidad de la estructura sindical por todo el Estado oaxaqueño. Eran aproximadamente 60 y aunque las usaba la S-22 estaban a nombre del gobierno. Luego del decretazo el gobierno las empezó a buscar para volver a retomarlas o para incendiarlas y cobrar el seguro por destrucción total (Víctor, comunicación personal, 29 de agosto de 2018). Algunas lograron esconderlas y se salvaron, por ejemplo, una quedó guardada en *La casa del maestro oaxaqueño* en la CDMX que era usada para en las movilizaciones allí (por ejemplo para llevar el sonido a las distintas actividades) (trabajo de campo 2017).

Con el mismo objetivo de ahogar a la estructura, también se les bloqueó la electricidad, el internet y el agua a los dos edificios de la S-22 del centro de la Ciudad de Oaxaca.

La policía federal, el ejército, la Gendarmería y la Marina estaban desde inicios de junio en Oaxaca, esto con el apoyo del gobernador, pero también de las cámaras empresariales oaxaqueñas que defendían la medida. Su continua presencia por las calles de la ciudad amedrentó fuertemente al activismo de la S-22, lo que se agudizó con el anuncio de que se girarían órdenes de aprehensión a la dirigencia magisterial. El anuncio sirvió para intranquilizar a los/as activistas, quienes empezaron a pensar si ellos estaban o no en la lista. Los integrantes del CES y de los organismos auxiliares se escondieron esperando la lista, y cuando ella fue anunciada, con 25 nombres, las personas anunciadas se resguardaron en distintas partes de Oaxaca, evitando su captura. Contra ellos se desplegó una amplia campaña de denostación vía medios de comunicación. Por ejemplo, a Norma Cleyver Cruz Vázquez se la acusaba de robar a reporteros, incendiar el INE y cobrar 124 000 Mx (León, 2015). Ese momento fue descrito por una integrante del CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22) de la siguiente manera:

Con el decreto se vino un proceso de anunciar órdenes de aprehensión a toda la estructura de la S-22, se anuncia un listado de órdenes de aprehensión al sindicato, y la primera represión que viene es la psicológica, y todo mundo se tuvo que resguardar, yo fui una de las que estuvo resguardada mucho tiempo, para mí fue mucho tiempo estar resguardada, fueron pocos días pero... al final del día tú no sabías si tú estabas en la lista o no estabas en la lista, porque era un anuncio social. Todo el mundo sabía, todo, pues aquí estaba lleno de gendarmería, las calles, ¿no?, No es nada de lo que es ahora [señala el zócalo de la Ciudad de Oaxaca, dónde es realizada la entrevista], en las calles había gendarmería, había Marina, había Policía federal. (Erica, comunicación personal, 09 de noviembre de 2017).

El siguiente paso, sucedido en esos días, fue dejar de pagar el salario a los comisionados de la S-22, a todo su Comité Ejecutivo Seccional, y a los integrantes de los organismos auxiliares. Esto, legalmente, estaba justificado en el artículo 76 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Lo que fue ilegal fue la eliminación de los maestros del FONE, como si no fueran trabajadores de la educación. La intención de esto era que todos volviesen a las escuelas y vaciar, así, la estructura sindical (Erica, comunicación personal, 09 de noviembre de 2017).

El próximo paso represivo se dio el 12 de agosto, cuando la gendarmería y la policía federal fueron a las escuelas de Oaxaca, como parte de unas *Jornadas de Dignificación de Escuelas*, con la cual se pretendía que las fuerzas represivas limpiasen escuelas (Jerónimo, 2015). Con esto, se buscó presionar más fuertemente a la base magisterial.

El 20 de agosto, Gabino Cué se reunió con autoridades municipales de todo el Estado con el objeto solicitarles de que controlasen a los maestros de las escuelas de Oaxaca si es que iban a, u organizaban actividades sindicales (Pérez Alfonso, 2015b). Es decir, el gobernador buscó emplear en la ofensiva un elemento clave como lo es la influencia que tienen las autoridades municipales dentro de las escuelas (generalmente a partir de los comités de padres de familia o directamente por su poder dentro de las comunidades).

En el marco de esta ofensiva, el 27 de agosto, Aurelio Nuño reemplazó a Emilio Chuayffet como secretario de educación pública. El flamante titular de la SEP fue la línea más

verborrágica y antimagisterial de todos los secretarios de educación pública que hubo durante la gestión de EPN. En efecto, buscó convertirse en el presidenciable del PRI de 2018 a partir de su beligerancia contra la CNTE.

En suma, el gobierno aprovechó la situación luego de su triunfo electoral para, durante el receso escolar de verano, desatar su ofensiva contra la S-22. Esta ofensiva fue principalmente represiva a través de la policía federal, Ejército, Marina y Gendarmería (focalizada en el IEEPO y la dirigencia, pero con llegada a las escuelas y las bases), pero también estuvo acompañada de una intensificación del empleo de los medios de comunicación para desprestigiar a la S-22. Además, se emplearon los comités de padres de familia y autoridades municipales para controlar el quehacer escolar, de una manera más fuerte de lo que se venía haciendo. Por último, el gobierno decidió romper cualquier tipo de interlocución con la S-22, buscando desarticular su estrategia clásica de movilizarse, negociar y volver a movilizarse. Por ello, de allí en adelante, la acción sindical estuvo destinada a intentar reestablecer mesas de negociación con el gobierno (lo que recién fue conseguido luego de la Masacre de Nochixtlán).

Con esta ofensiva el gobierno aspiraba a desarticular al sindicalismo oaxaqueño para desanimar el movimiento magisterial a nivel nacional. Las consecuencias de dicha ofensiva fueron medulares para la S-22, la Reforma Educativa y la educación oaxaqueña. Esta última ingresó en una crisis generalizada al romperse el *acuerdo conflictivo* fundamental sobre la cual se sustentaba. La masacre de Nochixtlán, momento más dramático de la lucha contra la Reforma Educativa, debe entenderse a la luz de los hechos de 2015.

Aunque la ofensiva sorprendió a la seccional, la S-22 intentó dar respuesta desde el primer momento. El 22 de julio realizó una asamblea estatal en donde desconocieron el decreto que se había hecho público el día anterior bajo el argumento de que “da paso a la privatización de la educación pública, vulnera los derechos de los trabajadores adscritos legalmente en dicho centro de trabajo y desconoce de manera retroactiva todos los acuerdos firmados con la Secretaría de Gobernación” (Sección 22 del SNTE, 2015g). Además, dicha asamblea ratificó a los integrantes de las jefaturas de los departamentos y las direcciones de los Niveles Educativos nombrados por el movimiento magisterial para que siguiesen siendo parte del IEEPO. En esa asamblea se decidió convocar a una reunión de la FUL-APPO para el 23 de

julio, y a la realización de marchas masivas regionales y/o sectoriales y asambleas delegacionales informativas el 24 de julio. Además, se decidió realizar asambleas de nivel educativo los días 25 y 26 de julio para abordar las especificidades de cada nivel educativo del Estado.

Toda esto fue una preparación para la resistencia. Pero la principal acción tomada en la asamblea estatal fue la convocatoria a la megamarcha magisterial en la Ciudad de Oaxaca el 27 julio. En esa marcha buscaron mostrar en la calle que la S-22 iba a dar pelea. No solo convocaron a todos los docentes, sino a todas las organizaciones sociales de Oaxaca y a todos los militantes de la CNTE a nivel nacional.

El 27 de julio, una pingüe columna de 70 000 personas se movilizó hacia el zócalo de la Ciudad de Oaxaca. Muchos contingentes buscaron mostrar una sonrisa frente al, acaso lóbrego, futuro que se les avecinaba. Así, entre otros, la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) se movilizó con pasos de baile. Un maestro recuerda la fecha de esa manera:

ya en todas partes decían: “La Sección 22 murió” y como la 22 estaba considerada como la punta de lanza de la CNTE, [decían] “muere la 22 y pues es un golpe fuerte para la CNTE”, entonces lo que acordamos aquí, por lo menos aquí nosotros, para la primera manifestación grande que hubo después de eso [se refiere a la del 27 de julio], sobrevolada por helicópteros y la chingada, que era parte de la intimidación, decidimos [que] no vamos a mostrar miedo, no vamos a quejarnos, es más vamos a contratar bandas de música, vamos a poner sonido en las camionetas, las compañeras nuestras, nosotros vamos con trajes regionales y vamos a ir BAILANDO. Entonces cuando a nivel nacional los maestros de la CNTE y no de la CNTE vieron eso bueno pues dijeron, “¿a los cabrones los están matando y ustedes están bailando?” No, es que no estamos muertos, estamos vivos. (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

4.5.2 Resistencia administrativa

Además de las movilizaciones públicas, otro terreno de disputa fue el sistema educativo oaxaqueño en sí. Una característica central del sistema educativo oaxaqueño era la alta incidencia que tenía el sindicato en sus distintos órdenes. Prácticamente en toda instancia educativa en Oaxaca tenía presencia el sindicato (menos en pagos, finanzas, y alta estructura del IEEPO). Las prácticas educativas en Oaxaca estaban articuladas constitutivamente con la Sección 22. Dicha incidencia no se mantenía por decreto o minuta, sino que descansaba en la adhesión que los/as trabajadores de la educación tenían hacia las decisiones tomadas por la gremial. Por eso, el decreto del 20 de julio propuso algo verdaderamente difícil que era expulsar a la Sección 22 de la educación oaxaqueña.

La respuesta de la S-22 a esa pretensión fue mostrar, en los hechos, que la educación seguiría funcionando bajo su propio mando desoyendo toda directriz del gobierno. Empezó, de esta manera, una batalla por todo el Estado de Oaxaca para decidir quién gobernaba la educación: si el gobierno o la Sección 22. Un enfrentamiento de miles y miles de decisiones en cada escuela sobre si aceptar las directrices del IEEPO o si continuar adeptos a lo decidido por la gremial. Esta disputa, que pasaremos a detallar a continuación, generó un auténtico descalabro educativo.

El primer aspecto de la *resistencia administrativa* al decreto fue el bloqueo permanente del IEEPO. La S-22 decidió impedir que funcionase el edificio histórico del IEEPO, por lo que el gobierno tuvo que establecer sedes alternas. De a poco ese edificio se fue vaciando y hasta el fin del mandato de EPN se mantuvo solo ocupado por policías federales y rodeado por un plantón magisterial. Además, esta medida fue acompañada de bloqueos a las nuevas sedes alternas, lo que provocó que por momentos el IEEPO pareciera “semiclandestino” ya que para operar debía hacerlo en sedes no declaradas por miedo al bloqueo sistemático que los maestros hacían.

Estos cambios de sede profundizaron el ya de por sí existente caos administrativo del instituto. Si el IEEPO, antes del decretazo, no se caracterizaba por su eficiencia, con la expulsión de trabajadores experimentados en la labor administrativa, y con el establecimiento de sedes alternas itinerantes, el desorden se hizo inconmensurable. Los trámites para los

estudiantes y sus familiares se volvieron una odisea. Además, los maestros, por adscribirse a la resistencia administrativa, dejaron de asistir para realizar sus propios trámites.

La segunda medida del sindicato fue seguir realizando el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) por su propia cuenta. El TEEA, que se basaba en el PTEO, antes del decreto era oficial y se realizaba en coordinación entre el CEDES 22¹⁰² y el IEEPO y era “la versión oaxaqueña” de los cursos de actualización de la SEP, es decir, era un curso oficial y obligatorio. Con el decreto pasó a haber dos cursos, el oficial de la SEP, y el “no oficial” de la S-22.

Antes del *decretazo*, para realizar el TEEA el IEEPO destinaba los recursos necesarios para la movilidad de los expositores por el Estado y para la impresión de los cuadernillos que fungían como base de la discusión. Pero con el decreto se canceló ese acuerdo, y el CEDES 22, de un momento a otro, debió realizar el curso sin recursos. Así, en el TEEA 2015 se descentralizaron las impresiones y cada Comité Ejecutivo Delegacional y Zona escolar decidieron si imprimirlo o no con sus propios recursos (Erica, comunicación personal, 09 de noviembre de 2017).

De esta manera, días después del decreto, se dio el primer enfrentamiento entre el Nuevo IEEPO y la S-22, y terminó ganando la S-22, dado que los maestros aceptaron como “oficial” el TEEA. Es decir, el curso “no oficial” fue tomado como oficial por el magisterio. Por “fue tomado por oficial” queremos decir que indistintamente del interés de los maestros en tal o cual curso asistieron al TEEA porque lo vieron como la obligación por su trabajo. Esto se debió a que los jefes de sector, los supervisores y los directores de escuela impartieron el TEEA y no el curso de la SEP, y los recursos administrativos que existían para sancionar a los maestros que no asistiesen al mismo estuvieron en manos de la S-22. Es decir, los jefes de sector, los supervisores y directores pasaron lista de asistencia al TEEA como si fuera un curso oficial. Las amenazas de descuento por faltar existieron para el TEEA, aunque luego esas amenazas no se efectivizaron porque los pagos estaban en manos del IEEPO (y si el IEEPO descontaba salarios por no asistir al TEEA era avalarlo como oficial). Todos los

¹⁰² El Centro de Estudios y Desarrollo Educativo (CEDES 22) era el organismo auxiliar de la S-22 dedicado a temáticas pedagógicas y educativas.

TEEA desde el de 2015 hasta el fin del mandato de EPN fueron tomados como oficiales, pese a no serlo¹⁰³.

Posiblemente con el TEEA realizado inmediatamente luego del decreto buena parte del gobierno advirtió en el problema en que se había metido: queriendo expulsar a la S-22 del sistema educativo, se terminaron expulsando a sí mismos. Fue un cachetazo de realidad que evidenció hasta qué punto las prácticas educativas en Oaxaca estaban embebidas de la S-22. Los jefes de sector y los supervisores (el vínculo entre el IEEPO y los/as maestros/as) eran activistas o militantes de la S-22 de larga trayectoria. Personas con 30 años o más de servicio y de activismo en el sindicalismo, muchos, incluso, habían dado inicio al MDTEO en la década del 80. Muchos de ellos podían estar bastante en contra de algunas prácticas de la S-22, pero eso no implicaba que la *traicionen*, porque era traicionar la vida que habían llevado dentro de ella. Por eso, al quedarse la mayoría de los jefes de sector y supervisores del lado de la S-22 el Nuevo IEEPO se vio en un problema de tamaño dificultad.

Luego del TEEA, la próxima decisión de la S-22 fue proclamar el inicio de clases según el calendario del PTEO (20 de agosto), es decir, las clases en el Estado (que antes se decidían en común acuerdo IEEPO/S-22) no iban a empezar cuando lo dijese el Nuevo IEEPO, sino cuando lo dijese la S-22.

Esta serie de medidas de la S-22 dieron inicio a una estrategia a la que denominaron *resistencia administrativa*, y empezó a implementarse desde agosto/septiembre de 2015 y continuó -al menos- hasta el fin del mandato de EPN.

La resistencia administrativa consistió en desconocer el Nuevo IEEPO, y no aceptar ninguna directriz que proviniese de allí, básicamente porque el IEEPO empezó a intentar imponer la Reforma Educativa en sus múltiples aspectos, y la S-22 se resistió a eso. En términos

¹⁰³ Hemos asistido, en nuestro trabajo de campo, al TEEA de agosto de 2018. Y era tal el grado de oficialidad que tenía que había maestros que se iban puntual a la hora de salida -por más que el curso no hubiese finalizado-, y rezongaban por estar obligados a ir allí. De la misma manera el supervisor a cargo amenazaba con descontar el día a quien no estuviese en la lista de asistencia. Luego de la actividad, incluso, platiqué con una maestra en confianza -muy defensora del TEEA, de las que se enojaban con los maestros que no tomaban en serio el curso-, y cuando le platiqué que ese curso no era oficial me dijo: “no manches, no me había dado cuenta. Claro, no es oficial. Pero no se lo digas a las maestras que no van a ir entonces (risas)” (trabajo de campo, 2018). Esta evidencia empírica muestra el grado de institucionalidad que tenía el sindicato que la mayoría no se había dado cuenta que asistían a un curso que era no oficial que se hacía ver como oficial.

generales la resistencia consistió en que: “debe prevalecer la resistencia y la rebeldía en la no inscripción en la evaluación punitiva, no subir evidencias, desacatar toda invitación, convocatoria, citatorio que provenga del cuartel policiaco del IEEPO, no hacer ningún trámite en este instituto para dejar inoperante el decreto emitido el 20 de julio del 2015, no acceder a los programas de escuelas de calidad, jornada ampliada, escuelas de tiempo completo, escuelas de excelencia, que son producto de la contrarreforma educativa” (Sección 22 del SNTE, 2015h). Es decir, consistió en:

-No renovar credenciales de maestro.

-No subir la evidencia de cantidad de maestros, alumnos y trabajadores de la educación por escuela (por lo que el gobierno empezó a dejar de saber en dónde estaba cada maestro).

-No avisar al IEEPO de los cambios de escuela de cada maestro (los cambios dentro de una misma zona escolar se podían hacer con la autorización del supervisor, el que no avisaba al IEEPO que se habían cambiado los maestros). Posteriormente, en agosto de 2017, la S-22 organizó rondas de cambios de zona a zona de manera totalmente autónoma al IEEPO y sin autorización de la institución.

-No ir a ninguna capacitación que emanase del IEEPO.

-No permitir el ingreso a las escuelas de maestros que fueron evaluados o ingresaron al sistema educativo por la evaluación al magisterio.

-No permitir auditorias de ningún tipo, ni el ingreso de personal del IEEPO a ninguna institución escolar.

-No subir a la plataforma virtual las calificaciones de los alumnos, continuar con el procedimiento tradicional de planillas, las que fueron resguardadas por el supervisor sin elevarlas al IEEPO.

-Desconocer a los supervisores que “se pasen al IEEPO”, e imponer otros elegidos por la base mediante asamblea.

-Desconocer a los directores que “se pasen al IEEPO”, e imponer otros elegidos por los trabajadores de la escuela.

- No ir a las evaluaciones de la Reforma Educativa.
- No permitir ningún tipo de programa gubernamental (como escuelas al CIEN, escuelas de tiempo completo, etc.).
- Mantener como autoridad educativa a los cargos directivos del IEEPO seleccionados por la S-22 antes del decreto.
- Seguir con “mesas técnicas” (espacio educativo que eliminó el decreto).

Con el decretazo y la resistencia administrativa la lucha por la implementación de la Reforma Educativa alcanzó a cada maestro: fue una lucha que se libró en cada escuela del Estado. La vida cotidiana escolar se tensionó fuertemente, y eso lo sintieron los/as maestros/as.

En el caso de los/as maestros/as que estaban en los cargos directivos del IEEPO la propuesta fue que resistiesen y que siguiesen fungiendo como autoridad educativa. Aunque inicialmente la mayoría de los niveles lo intentó, el nivel que sí logro mantenerse en funcionamiento fue el de educación indígena, que era el más numeroso de todos. Los demás dejaron de funcionar a lo largo de las primeras semanas y/o meses, y los maestros se reubicaron en sus anteriores lugares o funciones.

Lo mismo pasó con los integrantes de las “mesas técnicas”, espacio de apoyo pedagógico que operaba en Oaxaca pero que no era contemplado en la Reforma Educativa, por lo que sus maestros debían reubicarse. Algunos mantuvieron el espacio y otros se reubicaron. El principal miedo que tenían era el despido: al no estar bajo la ley, la amenaza que se cernía sobre ellos era la expulsión del sistema educativo. Además de que a los que se mantuvieron en resistencia dejaron de pagarles el salario al no reubicarse y estuvieron varios meses sin cobrar. Por eso, muchos optaron por reubicarse y otros por resistir. Se evidencia, así, que el decreto y la Reforma Educativa fue una batalla que se jugó en la cabeza de cada maestro. Como apareció en las entrevistas realizadas, los maestros se acostaban pensando en si continuaban la resistencia o en si mejor se reubicaban en algún lado y dormían más tranquilos (Gilberto, comunicación personal, 29 de agosto de 2017).

Entre las consecuencias más importantes sobre el sistema educativo que tuvo la disputa fue el no elevar las evidencias de los alumnos cuando pasaban de primaria a secundaria o de secundaria a la preparatoria dado era difícil que los aceptasen en el nuevo nivel educativo sin ningún tipo de respaldo institucional. En algunos casos se aceptaban a los alumnos con la sola firma de la directora de la escuela precedente (de manera informal) pero en otros no. Dada las dificultades que trajo este tipo de medidas la mayoría de las escuelas no adoptó esta forma de resistencia y sí subió la información correspondiente a los alumnos que se cambiaban de nivel educativo (aunque no lo hacían cuando pasaban de grado *dentro* del mismo nivel).

La confrontación educativa generó que no haya prácticamente nuevas contrataciones, dado que el gobierno exigía que sean mediante el examen de la Reforma y el sindicato no aceptaba ese método. Es decir, se realizaban exámenes de admisión, pero luego los seleccionados no eran aceptados en las escuelas. Esto fue generando, sobre todo con las jubilaciones masivas y las rondas de cambios (de 2017 en adelante), faltante de profesores en los lugares más alejados de Oaxaca. Este problema no empezó fuerte en 2015, pero al pasar los años se fue agudizando hasta llegar a una situación dramática en 2018.

Además, hubo otras consecuencias, por ejemplo, el no tener credencial vigente de maestro (porque no se iban a renovar el Nuevos IEEPO) se convertía en un problema porque, muchas veces producto de eso no se tenía acceso al seguro social.

Por otro lado, al no subir la información de los maestros dejó de haber estadísticas oficiales, y el IEEPO dejó de saber dónde estaba cada maestro, y si estos iban o no a clase. El IEEPO perdió el control de lo que sucedía en las escuelas. Por ejemplo no podía saber si un maestro iba a huelga o no iba a huelga. Debido a esto empezó a realizar descuentos por ir a huelga a todos los maestros o al azar lo que le generó que los maestros que empezaron a no adherir a las huelgas se enojaran con el IEEPO porque les descontaban de su salario cuando ellos no estaban acatando las decisiones de la S-22.

De la resistencia administrativa uno de los fenómenos más radicales fue el proceso de *desconocimiento de supervisores*. Como fue relatado en el capítulo anterior, el puesto clave en el sistema educativo era el de supervisor. Responsable en el terreno de zonas escolares (o

varias zonas escolares, dependiendo el nivel educativo) tanto a nivel pedagógico como administrativo, conocía lo que sucedía en cada escuela y tenía la facultad para interceder en varias cosas de ellas como de la vida laboral de los docentes. Además, económicamente, ser supervisor conllevaba un significativo aumento salarial. Los supervisores tenían sus oficinas aparte desde dónde organizan sus actividades.

En zonas escolares donde los maestros advirtieron que los supervisores se pasaban al IEEPO decidieron llevar a cabo su desconocimiento e imponer otro. Este proceso se realizaba en las asambleas delegacionales (sobre todo en los niveles donde zona escolar y delegación coincidían), en donde mediante discusión y voto se decidía por expulsar al supervisor en funciones, tomar su oficina, quedarse con el sello (con el que se avalaba la documentación), poner un director de escuela en el lugar del supervisor; y empezar a funcionar cómo si ese supervisor puesto por la base fuera el oficial. Este tipo de medidas evidenció tanto la fortaleza de las asambleas delegacionales, la imbricación entre sistema educativo y organización sindical (un espacio sindical decidía sobre un cargo educativo) y el nivel de confrontación al que llevó la Reforma Educativa¹⁰⁴.

Con estos párrafos vemos el tamaño del problema educativo creado por la pretensión del gobierno de excluir el sindicalismo del sistema educativo oaxaqueño. La S-22 pudo realizar una resistencia de tales proporciones porque su poder no residía en un decreto sino en que era un sindicalismo de masas con engranajes muy aceitados y del que la gran mayoría de los trabajadores de la educación se sentían parte. En la mayoría de las escuelas de Oaxaca había un colectivo escolar que *decidía* continuar en resistencia; que si llegaba una notificación para ir a un examen la rechazaban, y si llegaba un enviado del IEEPO lo expulsaban. Con la resistencia administrativa se advirtió con claridad que buena parte del poder de la S-22 nacía desde los centros educativos.

¿Existió un doble poder en el sistema educativo oaxaqueño durante los años 2015-2018? Es posible, emplear la categoría doble poder para referirse a lo sucedido en Oaxaca, siempre y cuando hagamos una serie de salvedades respecto del empleo usado por Lenin, y Trotsky (Trotsky, 1985; Zavaleta, 1974). Fue un doble poder porque emergió un poder no solo

¹⁰⁴ El detalle del proceso de desconocimiento de supervisores se trata en el capítulo V.

diferenciado, sino antagónico dentro de un espacio social que el régimen apostaba a controlar y no podía, justamente, por la magnitud del poder de la S-22 a la que se enfrentaba. Pero, el doble poder de la S-22 no estuvo asociado a una situación revolucionaria, sino a un proceso de *resistencia defensiva* frente a una ofensiva gubernamental. No fue una decisión estratégica con el objeto de controlar el sistema educativo, sino intentar volver a la situación previa. Por otro lado, este doble poder aconteció en los márgenes del sistema capitalista, no en el centro de la acumulación capitalista mexicana. Para finalizar, este doble poder fue posible porque, con anterioridad, la S-22 ya participaba en la dirección del sistema educativo. Y fue justamente eso lo que le permitió -cuando el régimen quiso expulsarla a ella- hacerse cargo de buena parte de las relaciones sociales educativas en el Estado.

La disputa intestina por la implementación de la Reforma Educativa, llevada a cabo en todo el terreno educativo oaxaqueño, de ahora en adelante subyació al derrotero del enfrentamiento por la Reforma Educativa más visible. Fue tan fuerte el efecto sobre los maestros que cuando, en las entrevistas realizadas, mencionaron el 2015 se refirieron a ese momento como uno de quiebre no solo de la historia del movimiento sino de un quiebre biográfico en sus vidas (trabajo de campo 2017 y 2018).

En suma, con la ofensiva gubernamental sucedieron dos cosas. Por un lado, al desarticularse el acuerdo conflictivo que mantenía a la educación oaxaqueña funcionando se desorganizó el conjunto de prácticas educativas en la entidad. A su vez, como modo de responder a la agresión gubernamental, la S-22 buscó mantener el control de las prácticas educativas en el Estado basándose en la adhesión que la gran mayoría de trabajadores de la educación de las distintas jerarquías mantenían con ella. Pero, también, la S-22 se descalabró internamente.

4.5.3 La desorganización de la S-22

Lejos estuvo la S-22 de mantenerse incólume con la ofensiva desatada. La beligerancia estatal redujo la magnitud del sindicalismo magisterial oaxaqueño por varios motivos. El primero es que arreció la represión administrativa, psicológica, laboral, y física. La posibilidad de perder el trabajo se volvió patente. El segundo motivo se debió a que el ataque

a la estructura descompaginó la organización interna de la S-22, lo que redujo su operatividad. Y el tercero fue que la S-22 tenía un conjunto de incentivos a la participación de las bases y dispositivos de control que se redujeron drásticamente. La S-22 había agregado al escalafón *la constancia de participación sindical*¹⁰⁵. Esta otorgaba puntos según el grado de participación sindical y servía para que un maestro pudiera alcanzar un préstamo, cambiarse de zona escolar, ascender a director o supervisor.

El último motivo fue que algunos supervisores y directores “se fueron al Nuevo IEEPO”, por lo que en las jurisdicciones en donde operaron de esa manera se volvió mandatario la no participación en la S-22, bajo la posibilidad de expulsión, reemplazo del puesto, etcétera.

De esta manera para muchos maestros la participación sindical no solo no traía ningún tipo de beneficio material inmediato, sino que podía desembocar en sanciones laborales por parte del IEEPO. Muchos quisieron seguir participando pero no pudieron por la represión, y otros que participaban principalmente por los beneficios que ello traía o por la presión que sobre ellos se ejercía, dejaron de hacerlo. Esta unión de vectores de dirección semejante generó una disminución de la participación.

Si la Sección 22 antes del decreto era un tractor de la lucha de clases, elaborado a base de voluntad colectiva y recursos, con el decreto se le quitaron buena parte de sus recursos y se aspiró a limar su disposición a la acción. A diferencia de los que pensaban en ese entonces que la seccional era solo un conjunto de recursos e incentivos, en ese momento lo que se evidenció fue que el músculo de la seccional residía en esos miles y miles de militantes cuya participación se debía a una “profunda convicción”, y cuya voluntad colectiva los incitaba a continuar en la militancia sindical pese a la posibilidad patente de despido, represión física y pese a la tensión que cayó sobre ellos. Tensión que se coló en sus otros mundos de vida, ahogándolos. En esas complicadas circunstancias más de uno, para darse ánimos, recordó a Benito Juárez: “Hay que seguir la lucha con lo que podamos hasta que podamos”; otros, más coloquialmente, pero con el mismo sentido, afirmaron: “ya nos cargó la verga, pero ni pedo: a resistir”.

¹⁰⁵ Las especificidades y la incidencia de la constancia de participación sindical son tratadas a detalle en el capítulo siguiente.

Lo que mantuvo a la seccional de pie posterior al decreto fueron esos miles y miles de activistas afiliados a la S-22 y desperdigados por todo el Estado de Oaxaca, en sus múltiples centros educativos. Ese grupo estuvo convenciendo -a los maestros dudosos- de la importancia de seguir movilizándose; fueron los que estaban en el terreno animando a los padres/madres de familia para que los siguiesen apoyando, fueron los que se pelearon con los enviados del IEEPO cada vez que llegaban a auditar escuelas, los que planificaron la resistencia para que nadie asistiese a los exámenes, y los que mantuvieron a la enorme estructura de la S-22 funcionando: que los CED existiesen, que las reuniones sindicales periódicas en los lugares de trabajo sucediesen, etcétera.

Un elemento que empleó la S-22 para mantener la tropa unificada fue la denuncia pública de aquellos maestros/directores/supervisores/representantes sindicales que se pasaban al IEEPO, escarnios públicos principalmente realizados en las asambleas delegacionales, de nivel o estatales. A aquellos se los acusó de traición al movimiento, acusación verdaderamente fuerte en el contexto magisterial. Por ejemplo, una supervisora que fue acusada de traicionar al movimiento en una asamblea de nivel de secundarias general, me relató, con lágrimas en los ojos, la situación y se preocupó por mostrarme que no había traicionado verdaderamente al movimiento (Gladys, comunicación personal, 06 de agosto de 2018). El caso muestra el impacto que una acusación de ese tipo tenía sobre los afiliados a la S-22.

La denuncia pública era un paso previo a la aplicación del principio rector número 20 (de los principios rectores del movimiento) que llevaba, luego de una serie de procedimientos (basados en una comisión de honor elegida democráticamente), a la expulsión de un activista de su cargo directivo (dentro del sindicato) y con la imposibilidad de tomar otro en el futuro.

Por su parte, el gobierno desplegó también, como contraestrategia, un ataque continuo hacia la base magisterial con el objeto de desgastarla y hacer que la organización gremial se focalizase en evitar ese desgaste y no en la lucha contra la Reforma Educativa. Por ejemplo, empezó a realizar descuentos o dejó de pagar quincenas a maestros de manera azarosa para, por un lado, saber dónde estaban ellos (dado que no sabía por la resistencia administrativa), y para que los maestros fueran a sus respectivos comités delegacionales a denunciar la situación y que los distintos CED's se debiesen dedicar a resolver ese problema específico

en vez de continuar con la reorganización del movimiento. Este tipo de accionar constante desmoralizaba y desgastaba a la estructura sindical en sus niveles más bajos y generaba fuertes rispideces en las bases magisteriales.

4.5.4 Las disputas dentro de la S-22

La ofensiva y la consiguiente crisis agudizaron todas las disputas al interior de la S-22. El síntoma más claro que expresó la crisis interior fue la decisión de renovar la *comisión política*¹⁰⁶, principal espacio de dirección de la S-22. En la asamblea estatal del 29 de agosto de 2015 se decidió dicha medida, lo que se llevó a cabo en la asamblea estatal del 05 de septiembre, mediante asambleas plenarias por región. La renovación fue una manera de resolver los conflictos internos y de intentar canalizar la crisis.

En este contexto generalizado de desorientación el gobierno buscó, mediante sus operadores al interior de la S-22, dividirla, pero no lo lograron. Por ejemplo, se difundieron solicitadas en las que se proclamaban diferencias entre el CEDES 22 y el CES, o volantes apócrifos diciendo que la S-22 acataba la evaluación. Se vuelve un fenómeno importante comprender por qué no se dividió el movimiento magisterial pese a los encontronazos en su interior. En efecto, si vemos desde 1980 a la hasta el 2018 la gremial solo tuvo una ruptura: la creación de la S-59 (2006). Entonces, ¿por qué se evitó la ruptura en 2015?

Aunque la explicación de todo fenómeno social tiene múltiples variantes, uno elemento central para pensar la unidad de la S-22 es la *soberanía asamblearia*. Esto es, el respeto a los acuerdos que emanaban de las asambleas por parte de todos sus integrantes, más allá de que se esté o no de acuerdo. Cualquier individuo, corriente o grupo priorizaba a la asamblea por sobre sí.

Esa soberanía generó que las múltiples miradas enfrentadas terminasen llegando a acuerdos y que éstos se cumplieren. ¿Por qué existe dicha soberanía? Este interrogante lleva a otros terrenos sociales, tales como la fuerte identificación de los afiliados con la seccional; la

¹⁰⁶ La comisión política es el principal espacio de decisión de la S-22, es un espacio no estatutario por lo que su modificación no requería del aval del CEN del SNTE.

legitimidad que el procedimiento asambleario tenía dentro de los maestros; y la predominancia de lo colectivo frente a lo individual, y de la asamblea como portador de ello, lo que emanaba -a su vez- de las especificidades culturales de Oaxaca (véase capítulo V).

La S-22 logró mantener la unidad, pero también vio disminuir fuertemente el funcionamiento de su estructura. Con la imposición del decreto y la consiguiente entrada de la reforma a Oaxaca, los que ostentaban cargos sindicales dejaban de cobrar el salario dado que según el artículo 73 de la LGSPD ese tipo de puestos eran sin goce de sueldo y antigüedad. Así, muchos integrantes del CES y de los organismos auxiliares volvieron a las escuelas de donde habían salido para volver a tener ingresos.

Al reducirse la asistencia a la asamblea estatal, ésta abandonó el quórum¹⁰⁷ como requisito dado que nunca se alcanzaba. Llegó a haber *asambleas plenarias* de 30 miembros frente a los 150 que debían ser, y hubo asambleas estatales que funcionaron solo con el 19% de asistencia. Para que fueran válidos los acuerdos se argumentó que como era una resistencia permanente, la asamblea no finalizaba, sino que se “recesaba”, por lo que no era necesario el 51%.

Para robustecer a la asamblea estatal la S-22 decidió permitir que, además de los representantes de los CED's, también participen integrantes de la parte educativa: supervisores y jefes de sector en resistencia. No solo ampliaba numéricamente a la asamblea, y vindicaba el papel en la lucha de ese sector del sistema educativo, sino que ayudaba a que se supiese con mayor precisión qué estaba pasando en cada parte de Oaxaca. Además, permitió que interviniesen en la asamblea viejos cuadros sindicales que habían pasado por el CES en anteriores momentos, tales como Erangelio Mendoza (que era jefe de sector). Con este tipo de medidas se logró mantener a la asamblea estatal como el principal espacio de deliberación y de acuerdos de la S-22. A su vez, al CES le permitió tener información de primera mano de manera constante, y saber qué pasaba en el terreno en cada rincón de Oaxaca.

Incorporar supervisores y jefes de sector en resistencia no se basó en un principio democrático, dado que a ellos nadie los había elegido, pero la justificación estuvo basada en

¹⁰⁷ La mitad más uno de las delegaciones debían tener presencia para que los acuerdos fuesen válidos.

la *participación* destacada que estaban teniendo en la lucha contra la Reforma Educativa y específicamente en la resistencia administrativa. El segundo aspecto importante de esta decisión fue la clara imbricación que hubo entre sistema educativo y sindicato, dado que podían participar en un espacio sindical por *su lugar* en la estructura educativa. Y el último dato a destacar, que es central para entender a la organización de la S-22, fue la *maleabilidad* de su estructura. Como en otros numerosos momentos, la S-22 fue adecuando su funcionamiento interno a lo que era requerido por la coyuntura. Más que una estructura fija e inamovible, la S-22 mantuvo una organización siempre en *movimiento*.

4.5.5 La continuidad de la ofensiva estatal y la ronda de exámenes de noviembre de 2015 en Oaxaca

En septiembre, la S-22 organizó rondas de asambleas con autoridades municipales y padres de familia para informar la situación que emanó producto del decreto. Con ella, buscó contrarrestar la campaña mediática en su contra y solidificar el vínculo con las comunidades aliadas.

Por su parte, Aurelio Nuño, hizo su primera aparición en Oaxaca el 7 de octubre como modo de mostrar la tranquilidad en que estaba el Estado y evidenciar que se implementaba la reforma. Lo cierto es que su visita no fue anunciada hasta que ya estuvo consumada, para evitar una posible movilización de la S-22. Según el periodista Hernández Navarro:

La presencia de Nuño en Pluma Hidalgo [Oaxaca] fue presentada como evidencia de la derrota de los profesores oaxaqueños y de la reconquista por el gobierno federal de un territorio hasta ese momento perdido. También como señal de que el secretario tiene madera para conducir no sólo la enseñanza pública sino el país entero. (Hernández Navarro, 2016).

Días después, el 29 de octubre, el gobierno radicalizó la ofensiva y -gracias a las órdenes de aprehensión que habían elevado con anterioridad- encarceló a 4 dirigentes de la S-22: Juan Carlos Orozco Matus, Othón Nazariiega Segura, Efraín Picazo Pérez y Roberto Abel Jiménez

García por los delitos de motín, daño en propiedad ajena, contra el consumo y riqueza nacional, cargos con penas desde los 3 hasta los 40 años. Los maestros fueron trasladados en un avión de la policía federal al Centro Federal de Readaptación Social número 1 El Altiplano, una de las cárceles con mayor seguridad de México. Ese día las autoridades difundieron a la prensa una fotografía de ellos con un avión detrás y fuertemente custodiados, foto muy parecida a aquellas que difundían cuando se capturaba a algún alto mando narcotraficante (Vicenteño; Flores, 2015).

Como respuesta, ese mismo día la S-22 se movilizó para intentar “ingresar al Palacio de Gobierno donde el gobernador Gabino Cué encabezaba una audiencia pública. Otro grupo de la disidencia vandalizó comercios y oficinas del PRI en la ciudad de Oaxaca” (Vicenteño; Flores, 2015). Pero la acción no pasó a mayores y los abogados de la gremial se dedicaron a analizar la estrategia para sacarlos de prisión. En ese entonces, muchos activistas pensaron que recién irían a ver a sus compañeros en libertad en décadas (trabajo de campo, 2018).



El comisionado de la PF, Enrique Galindo, dijo que la aprehensión de los maestros se apegó a la ley y se respetaron los derechos humanos.

Foto: la detención de 4 activistas de la S-22, 29 de octubre de 2015. Autor: Notimex. (Vicenteño; Flores, 2015).

Un mes después, el 20 de noviembre, el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) publicó los documentos que regían el Programa Certificados de Infraestructura Escolar Nacional (CIEN). Programa que la S-22 interpretó que era un componente de la Reforma Educativa y una profundización de la privatización de la educación.

Con la ofensiva como contexto, a medida que se acercaba la fecha de la realización del examen de permanencia (28 de noviembre) el nerviosismo sobre quien sería notificado y quien no apoderó a los/as maestros/as de Oaxaca. Pero el proceso de notificación no era sencillo, ¿cómo hacía el gobierno para lograr notificar a los maestros que habían sido seleccionados?

El equipo jurídico de la S-22 sostuvo que no estaba clarificado en la LGSPD el proceso mediante el cual se establecía qué maestro debía ser notificado. De esta manera, al no haber legislación específica el proceso de notificación debía basarse en la legislación imperante, según la cual

En su primer acto del debido proceso de evaluación tiene que notificar que fue seleccionado para la evaluación de la permanencia y la notificación tiene que ser por escrito. Y ser fundada y motivada, es decir, en un papel y te tengo que explicar cómo te seleccione, con fundamento en qué artículos de ley y por algo saliste seleccionado, y por eso vas a una evaluación de la permanencia, después la entidad federativa te tiene que explicar con 3 meses de anticipación perfiles, parámetros e indicadores, igual por escrito, fundada y motivada y con firma autógrafa de la autoridad competente en las dos notificaciones y de ahí tienes que ir a una evaluación sin coacción alguna, porque es un acto administrativo¹⁰⁸. (Aristóteles, comunicación personal, 95 de junio de 2018).

¹⁰⁸ Por eso, luego de los amparos contra la aprobación de los cambios constitucionales, los amparos contra la aprobación de las leyes secundarias, el camino legal continuó con amparos contra el modo de implementación de la RE.

Pero el proceso de notificación llevado a cabo en Oaxaca no sucedió de tal manera, sino, principalmente, vía correos electrónicos y mediante los cajeros de cobro. Es decir, cuando un maestro iba al banco a retirar dinero se le notificaba que debía asistir a la evaluación. La S-22 denunció públicamente que estos métodos de notificación eran ilegales, por lo que - legalmente- no se debían acatar las notificaciones.

Cuestionar el proceso de notificación como ilegal sirvió en buena medida como argumento para convencer a los/as maestros/as indecisos de que no debían ir a la evaluación. El equipo jurídico de la S-22 se paseó por las escuelas de Oaxaca explicando cómo debía ser el proceso y cómo estaba siendo y gracias a ello aportó tranquilidad a la situación. También aportó sosiego que toda la estructura estuviera presente y evidenció su apoyo a cada maestro notificado. Cuando un maestro recibía la notificación, sus colegas de escuelas, los directivos, supervisores y el Comité Ejecutivo Seccional daban constante apoyo al trabajador seleccionado. Este acompañamiento construyó una mirada colectiva sobre la evaluación. Nuevamente la centralidad de los directores y supervisores militantes de la S-22 fue clave para entender el porqué de la resistencia de los maestros. Veamos el papel jugado por una directora con las notificaciones de octubre/noviembre de 2015:

Hicimos caso omiso [de las notificaciones], dijimos [a las maestras notificadas] “no, ni te preocupes”. En cambio en otras escuelas igualito, llegan con el director, [y él les dice] “pues mira mejor has el trámite [de subir las evidencias correspondiente al proceso evaluatorio] eh, porque yo no sé qué te va a pasar”, ¿Cómo le vamos a decir eso? [mejor decir] “NO. No lo hagas, porque yo no lo voy a hacer”, y es más yo les dije en una asamblea “maestro que se evalúe seguramente me van a requerir en el IEEPO después que yo [como directora] los evalúe porque es el proceso”. Los maestros van a evaluación pero también en su centro de trabajo el director tiene que calificarlos. Entonces yo les dije, “saben que, aquí sí tengo maestros eficientes pero no tengo maestros de 10, maestros perfectos, entonces yo los voy a evaluar con menos de 5 [desaprobarlos], así que no creo que les sirva ese menos de 5, entonces les va a acabar”, entonces ahí ya dijeron “no mejor ni le busco, así de esa manera” (risas). (Guillermina, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

En el extracto se evidencia el papel de la directora con el proceso. Ella empleó su lugar de jerarquía sobre las maestras para evitar que fueran al examen y acatasen lo decidido por el movimiento magisterial. Por un lado, les dio seguridad y confianza desde su espacio privilegiado a ellas, pero también empleó la coerción diciendo que si iban al examen ella las iba a desaprobar, por lo que corrían el riesgo de ser expulsadas. De esta manera, esta directora, con larga tradición sindical en la S-22, empleó su espacio en la estructura educativa para fortalecer la línea de la gremial y evitar que los maestros de la escuela fuesen a la evaluación.

Así, en las escuelas de Oaxaca se fue preparando la situación para el día anunciado en el que se realizarían los exámenes. El 21 de noviembre el Nuevo IEEPO amagó con hacer un “madruguete evaluativo” con una asesoría para la evaluación, pero la situación no pasó a mayores. El 22 fue difundido por diversos medios un volante apócrifo de la S-22 titulado “Ante inminente embestida policiaca, la prudencia del magisterio organizado” en donde se decía que la gremial convocaba a asistir al examen para evitar la represión, comunicado rápidamente desmentido por la gremial (Documento apócrifo, 2015).

En estas circunstancias llegó el 28 de noviembre: día clave. Además de convocar a no asistir, la S-22 convocó a una movilización a Ciudad Administrativa (a las afueras de la Ciudad de Oaxaca) donde se realizaría el examen. En el camino del *Mercado de las Flores* al lugar de destino hubo enfrentamientos con la policía y gases lacrimógenos. Los disturbios le aportaron visibilidad a ese día que culminó con un porcentaje muy minoritario de afiliados a la S-22 evaluados. CENCOS 22 tituló: *El examen punitivo murió, en Oaxaca se enterró. ¿Qué porcentaje de los convocados fueron evaluados?*

Según las cifras oficiales de la web del servicio profesional docente fueron convocados 5108, de los que 68.01% no se presentaron. Pero ese número incluía a los maestros afiliados a la S-59 y al SITEM, por lo que es difícil establecer cuántos afiliados de la S-22 fueron los convocados y cuantos asistieron. Al mismo tiempo, como vimos, existió una fuerte discrecionalidad en la selección de los notificados, por lo que no queda claro cómo fue construido el número 5108. Por último, hubo varias denuncias de que asistieron a rendir el examen trabajadores estatales cercanos al PRI con el objeto de “abultar” la foto y hacer parecer que eran más los que se habían acercado. Por su parte, la S-22 afirmó que entre 200

y 300 maestros dentro de sus filas acudieron a la convocatoria, aunque tampoco aclaró cómo estableció dicho número.

En conjunto lo que se puede establecer es que fueron una minoría los afiliados de la S-22 que sí acataron la decisión. Y fue interpretado -tanto por la S-22 como por el gobierno- que el examen fue un fracaso. En suma, pese al contexto generalizado de ofensiva, la S-22 logró librar dicho enfrentamiento, y no se despidió a ninguno de los maestros notificados que no asistieron a la evaluación. Lo que no significó el fin de la ofensiva estatal. Ésta, como veremos, continuó.

La ronda de exámenes de permanencia a fines de 2015 no dejó un buen sabor de boca a la comunidad educativa mexicana. Las imágenes del sudeste del país militarizado para imponer una evaluación aparentemente pedagógica no fue la mejor. Hugo Aboites dijo:

La palabra evaluación hoy en México no evoca a estudiantes y maestros pausadamente respondiendo a preguntas, sino maniobras militares, miles de uniformados arribando a aeropuertos como una fuerza invasora; miles de maestros protestando en las calles y, dentro de las instalaciones, maestras y maestros encajonados y presionados por el temor a las represalias, colocados en tupidas hileras, individualizados frente a una computadora y, en medio de increíble tensión (hasta presos políticos cobra ya la evaluación), obligados a responder a preguntas absurdas para medir sus capacidades pedagógicas. (Aboites, 2016).

Además de la militarización de los exámenes, hubo varias denuncias sobre problemas logísticos, operativos y de funcionamiento, tales como maestros convocados que no habían sido convocados, supervisores de la evaluación sin conocimiento de sus tareas, computadoras que no funcionaron y programas informáticos que marcaban respuestas equivocadas.

Con el *decretazo* de julio de 2015 un tema importante pasó a ser qué hacer con los egresados de las normales de Oaxaca. Hasta el 2015 ellos tenían un pase directo a una plaza (cuando éstas se abrían), pero la reforma modificaba esto dado que pasaban a estar en la misma circunstancia que cualquier otro profesional que se postulase al examen de ingreso al sistema educativo. La S-22 defendía el pase directo y solicitaba a los normalistas egresados que no

se presentasen al examen, sino que se movilizasen y organizarasen para garantizar en los hechos su pase directo a una plaza. Era una situación difícil para los normalistas porque hasta que no triunfasen no tendrían trabajo, pero al mismo tiempo rendir el examen no garantizaba pasarlo y pasarlo no garantizaba el ingreso a las escuelas que eran controladas por la S-22 (porque no los aceptarían).

Por eso, a inicios de 2016 la S-22 negoció con el gobierno de Gabino Cué que los egresados normalistas fuesen a un examen de la Reforma Educativa, pero que este no fuera punitivo, sino que no hubiese resultados públicos y todos los que se presentasen ingresasen al sistema educativo oaxaqueño. Era un acuerdo pragmático para todas las partes. Pero, luego del examen el gobierno rompió el acuerdo, mostró públicamente los resultados y solo contrató a los que lo aprobaron.

La medida mostró la debilidad que seguía teniendo la S-22: el gobierno decidió faltarle a la palabra descaradamente, y gracias a esa acción generó fuertes fricciones al interior de los egresados normalistas; entre ellos y el CES; y al interior de la S-22. Con la decisión el gobierno mostró que seguía con la intención de no negociar con la gremial.

Como respuesta pedagógica a la evaluación punitiva, la Secretaría de Asuntos Profesionales y el CEDES 22, avaladas por la asamblea estatal, lanzaron el *Foro Oaxaca Evalúa*, donde el 19 y 20 de enero de 2016 mostraron los diversos modos de evaluar que se realizaban en las escuelas donde se implementaba la educación alternativa en Oaxaca. Dicho foro, un acierto político, adquirió cierta notoriedad nacional y posicionó al PTEO y a la S-22 como una mirada alternativa sobre lo que podía ser una evaluación, además de que fortaleció (al darles visibilidad) a los distintos proyectos que se realizaban a lo largo y ancho de Oaxaca (Educación futura, 2016).

4.5.6 La preparación de la huelga magisterial de 2016

Para apostar a resolver su crisis interna, entre el 28 y el 31 de enero de 2016, la S-22 realizó su *I Congreso político Extraordinario*. En dicho congreso se reconoció el fuerte impacto que

tuvo en la participación magisterial la ofensiva gubernamental, a la que caracterizaban como de exterminio:

En diversos foros se ha señalado que hay una crisis de participación de la base trabajadora a los diferentes llamados que hace la dirigencia magisterial, acrecentándose en los últimos días, probablemente se deba a la falta de credibilidad de la dirigencia y/o a la psicosis que el Estado ha creado en los trabajadores de la educación, a través de los medios masivos de información. Sin embargo, seguimos ratificando que la fortaleza de este movimiento radica en la unidad de sus agremiados, capacidad de organización y en la decisión inteligente de sus bases y hoy se buscan soluciones a todos los males que atañen a nuestra sección, para salvaguardarla. (Sección 22 del SNTE, 2016a).

En ese congreso se empezó a perfilar la Huelga Nacional Magisterial de 2016.

Luego, el 11 de abril de 2016, en una sesión veloz y poco tupida de argumentos, el congreso de Oaxaca homologó la legislación del Estado a la de la Reforma Educativa, consumando legalmente la ofensiva que se venía teniendo contra la S-22. Esta adecuación de la legislación fue la que no había hecho dos años atrás cuando lo hicieron la mayoría de los Estados (León, 2016).

Los primeros meses de 2016 -para la CNTE- estuvieron marcados por la preparación a la *Huelga Nacional Magisterial*. Con ella, la agrupación buscaba dar una respuesta contundente a la ronda de exámenes que había sucedido a fines del año anterior. Esa ronda de exámenes generó muchos maestros inconformes en todos los Estados. Fue evidente para varios trabajadores de la educación el enorme grado de discrecionalidad que esa evaluación tuvo, y lo poco indicadora que era de un buen desempeño profesional dentro del aula: maestros expertos que no la aprobaron e inexpertos que se convirtieron en “destacados”. A lo que se sumaron los poco más de 600 despedidos por no asistir al examen, lo que había sucedido sobre todo en los Estados donde la CNTE no estaba consolidada y la respuesta fue dispar y más bien individual que grupal (en los Estados donde la CNTE estaba consolidada no hubo despedidos por inasistencia).

De esta manera, con la ronda de exámenes de 2015 sucedió lo que la CNTE venía anunciando que iba a acontecer desde 2013: evaluación punitiva y antipedagógica con el objeto de reducir la cantidad de maestros. Eso generó un aumento de la legitimidad de la agrupación en amplias mayorías del magisterio nacional lo que se sumó a la consolidación de varios contingentes de maestros adheridos a ella a lo largo y ancho del país. Este robustecimiento nacional de la CNTE es la base para comprender la movilización de 2016. Dicho crecimiento era necesario para garantizar el éxito de la medida de fuerza dado que la S-22 estaba débil -a comparación de 2013, por ejemplo-.

Por eso, para la S-22 buena parte de la preparación de la huelga consistió en tareas abocadas al resto del país. Los Estados consolidados de la CNTE (Michoacán, Chiapas, Guerrero y Oaxaca) se abocaron a solidificar la movilización a nivel nacional, y dentro de los consolidados, Oaxaca -por su nivel de organización y referencia adquirida- fue el que tuvo que tomar la iniciativa, por más que 2016 fuese un momento de crisis.

El principal espacio de decisión de la huelga y sus pormenores fue la Asamblea Nacional Representativa (ANR), donde tenían presencia todos los contingentes de la CNTE de todo México, la que generalmente se llevaba a cabo en la CDMX. También se realizaron reuniones bilaterales, trilaterales y cuatrilaterales entre Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca para la organización de la huelga. Además, luego decidieron sumar a las reuniones al Estado de Veracruz, donde el Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (MMPV) había tenido un fuerte despunte.

El día a día de la preparación de la huelga a nivel nacional estuvo a cargo de la Instancia de Coordinación Nacional (ICN) de la S-22 (con sede en el DF y compuesta oficialmente por 14 miembros -aunque en los hechos eran menos-). Ellos se encargaron de reunirse con todos los contingentes de la CNTE a nivel nacional (ya sea en el DF o en los Estados) para coordinar las acciones y ver qué tipo de actividades era posible que cada contingente realizase según sus capacidades organizativas y de movilización; además de ver cuáles eran las reivindicaciones específicas del magisterio en esos Estados. Por ejemplo, en Jalisco (Estado donde la CNTE estaba en “proceso de consolidación”) se comprometieron a mantener un modesto plantón todos los días del conflicto y movilizarse en fechas importantes, aunque no a ir a huelga indeterminada. A su vez, en dicho Estado la principal reivindicación eran los

despedidos. Con esas reuniones la ICN elaboró un informe de las condiciones en todo el país que fue presentado en la asamblea estatal de la S-22.

También se estableció una comisión de la S-22/CNTE para reunirse con estudiantes movilizados, organizaciones sociales y sindicatos “democráticos” para que se solidaricen con la jornada de lucha que irían a lanzar.

Dentro de Oaxaca era urgente reorganizar la estructura magisterial para que esté lo mejor posible frente al estallamiento del paro. Para eso se volvió a rellenar todos los espacios de la CETEO (Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca) que habían quedado vacíos por la desbandada, seleccionando un elemento por sector para completar los que habían desertado. A su vez, el descalabro organizativo había generado que varios comités ejecutivos delegacionales tuviesen mandato cumplido o estuviesen desarticulados, por lo que se procedió a conformar los nuevos, bajo los criterios establecidos por la propia seccional (requería presencia de responsables regionales).

También se hizo un proceso de consulta a las bases, entre mediados y fines de marzo, sobre el carácter y tiempos de la jornada de lucha que se iría a lanzar. En este contexto, la asamblea estatal ratificó el acuerdo nacional de la CNTE de estallar la huelga nacional magisterial el día 15 de mayo de 2016.

Para el éxito de la medida de fuerza se debía convencer a la mayoría de la base magisterial y de los sectores populares oaxaqueños de su importancia. Por eso, buena parte de la preparación estuvo focalizada en dicho aspecto. A fines de abril se realizaron rondas de *asambleas sectoriales representativas ampliadas y mixtas* de agitación a la base magisterial, se dio a conocer el pliego petitorio, se atendieron problemas específicos que tenían escuelas y zonas particulares para que pudieran sumarse lo mejor posible a la jornada de lucha.

Se conformaron (o reconfiraron o continuaron o activaron) los comités de padres de familia por nivel educativo para realizar, previo al 15 de mayo, un congreso estatal de padres de familia. Además, se realizaron brigadeos a los padres de familia (perteneccieran o no a un comité) informando de los objetivos de la medida de fuerza.

Se armaron frentes comunitarios con padres de familia escuela por escuela, comunidad por comunidad, con la pretensión de que interviniesen en la lucha mediante su participación en las acciones colectivas.

El CENCOS 22 realizó un video con el secretario general, Rubén Núñez Gines, convocando a la movilización (Cencos Sección Veintidós, 2019). Además, dicho organismo auxiliar, junto con la Secretaría de Prensa y Propaganda, realizó una contracampaña a favor de la medida de fuerza con trípticos, desplegados, videos, etc.

La Secretaría de Orientación Política e Ideológica y el CEPOS 22 escribieron un *documento orientador* y una *carta a los padres de familia y sociedad en general* comentando de la huelga, explicitando los motivos, destacando la responsabilidad del gobierno y convocando a que la apoyasen, o al menos, que la comprendiesen.

Los contingentes de normalistas se sumaron a la huelga y participaron activamente en las medidas contenciosas en la calle, centrándose en sus reclamos específicos (como el ingreso sin examen).

Las delegaciones de Jubilados y Pensionados de la S-22 se involucraron también en las medidas de fuerzas que implicaban menor gasto físico o menor amenaza de represión, en ocasiones, se encargaron de las comidas comunitarias de los plantones.

Se decidió que se harían balances diarios en las asambleas estatales (aunque no hubo asambleas estatales resolutorias todos los días) y se establecieron brigadas móviles para resolver problemáticas específicas que fueran surgiendo en el terreno.

El inicio de la huelga, como se ve, fue un punto de llegada luego de un proceso organizativo. Lejos de una acción espontánea del momento o la decisión inesperada realizada por un dirigente en un arrebato de radicalidad, la huelga fue una acción concertada luego de debates internos profundos y de procedimientos organizativos precisos, así como de una preparación que buscó tener la mayor exactitud, incluso en sus aspectos operativos más puntuales. Tal grado de organización buscó maximizar la disposición a la acción existente, aspiró a lograr que, pese a la crisis de participación, pese a la ofensiva desarrollada contra ellos, la huelga se desarrollase lo mejor posible con las fuerzas que poseían.

La S-22 justificó su paro indefinido con base en la legislación mexicana. No fue algo novedoso, la estrategia de la S-22 usualmente ha buscado emplear la ley, hasta donde pudiesen, para legitimar o defender sus posiciones educativas y/o sindicales. Es decir, por más que caracterizasen a la ley como burguesa (y, por ello defensora de la burguesía mexicana y no de sus trabajadores), siempre buscaron emplear sus artículos más progresivos para avalar su movimiento. Pero esto no significó que se hayan quedado solo en lo legal, su visión fue emplear la ley hasta donde se pudiese y romperla si esta (debido a su carácter burgués) no terminaba sirviendo para sus objetivos. Esta estrategia no solo legitimaba su actividad (“están defendiendo la ley o basándose en ella”), sino que le permitía encontrar todo resquicio a ella.

Este empleo sucedió en el paro indefinido de 2016. La Reforma Educativa y la LGSPD convertía a los/as trabajadores de la educación y sus organizaciones sindicales en trabajadores de excepción frente a los otros trabajadores públicos, cuya actividad estaba regulada por el 123 apartado B, y Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) (como sucedía con los maestros antes de 2013). Para luchar contra esta nueva ley (a la que, a veces, denominaban “pseudo ley”) se basaban en el artículo 123 apartado B, en donde el derecho a huelga y al sueldo digno existían.

Pero, esas leyes tenían toda una reglamentación específica para ir a huelga (verdaderamente muy restrictivas) que la S-22 nunca cumplió cuando empezó una. Tampoco cumplió para ir a huelga lo estipulado en los estatutos del SNTE (que decía que una seccional podía ir a huelga solo con el aval del CEN del SNTE).

Además, la S-22 también justificó su huelga con base en los convenios 87 y 98 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), organismo internacional al que el Estado mexicano adscribía.

Vemos, así, que la S-22 mantuvo una compleja relación con la legalidad para luchar contra la legislación de la Reforma Educativa. Se basó en otras leyes mexicanas, las que empleó sobre todo en sus formas más generales, pero no tanto en la manera en que se operativizan esas formas. Es decir, usaron el principio y espíritu de la ley en cuanto a la defensa del derecho a huelga, pero no la manera específica en cómo ese derecho a huelga debería ser

llevado a cabo. Gracias a esto lograron sortear una legislación laboral corporativista centrada en evitar la movilización de los trabajadores. Este empleo discrecional de la ley solo le ha servido a la S-22 porque fue acompañado por una movilización masiva, con la que buscó torcer a su favor la correlación de fuerzas existente.

Se sabía que la huelga de 2016 no tendría la misma masividad que la que tuvo en 2013, la situación de la S-22 no era igual, y era requerido -por eso- que cada participante dé lo mejor de sí para que la huelga triunfara. Pero, ¿cuáles eran los objetivos específicos? Una lectura del pliego petitorio presentado por la S-22 en la movilización del 1 de mayo de 2016, de los afiches publicados, los discursos brindados, y volantes evidencian que en términos más generales las reivindicaciones eran la abrogación total de la Reforma Educativa y de las otras reformas estructurales de Peña Nieto. Pero para alcanzar estos objetivos máximos se debían alcanzar objetivos mínimos más específicos que permitiesen acercarse a esos objetivos macro.

Por eso, una reivindicación central fue lograr una nueva mesa de negociación, donde poder obtener triunfos. Obtener una mesa siempre ha sido clave para la estrategia de Movilización-Negociación-Movilización. Así, obtener un espacio de negociación era fundamental para avanzar en el cumplimiento de sus reivindicaciones. Las reivindicaciones específicas que lograban acercarse al objetivo máximo de abrogación eran:

- En el aspecto educativo la contratación directa de normalistas (lo que contravenía el examen de la reforma), la cancelación del examen de promoción y permanencia, y a nivel nacional la reincorporación de los despedidos.

- El empleo de la ley emanada de los 37 foros de 2014 para regular la educación en Oaxaca.

- El no ingreso de ningún plan educativo de la reforma a Oaxaca, la cancelación del decreto del Nuevo IEEPO de Gabino Cue, la expulsión del Titular del Nuevo IEEPO (Moisés Robles), el reconocimiento de las autoridades del IEEPO seleccionadas por la S-22 que habían sido expulsadas por el decreto del Nuevo IEEPO.

- En el aspecto político/sindical los objetivos eran la liberación de los presos políticos, la reanudación del pago de salarios a los integrantes de la estructura sindical (lo que contravenía

el artículo 76 de la LGSPD), la obtención en los hechos del derecho a Huelga (contraviniendo el artículo 75 de la LGSPD).

Pero el primer objetivo de la huelga fue defensivo, en el sentido más preciso de la palabra: si la huelga se desarrollaba iba a demostrar, en los hechos, el fracaso de la Reforma Educativa en sus aspectos sindicales. Para la LGSPD tres faltas en un mes conducían al despido directo del trabajador, por lo que lograr el éxito de la medida de fuerza sin despidos sería el primer triunfo de la CNTE; y un primer golpe a las intenciones gubernamentales.

Además, la huelga tenía otro gran objetivo político que era demostrar que la CNTE y la S-22 seguían existiendo, que no habían sido derrotados con la ofensiva que sobre ellos cayó. Si lograban desplegar una acción contundente evidenciarían su fortaleza.

La respuesta del régimen a la organización de la huelga fue profundizar de la represión. Sumado a la campaña constante de deslegitimación del magisterio, llevaron a prisión -el 14 de abril- a Aciel Sibaja Mendoza, secretario de finanzas de la S-22, y -el 10 de mayo- detuvieron a Heriberto Magariño, representante de la región del Istmo de la S-22.



Afiche difundido previo al estallamiento del paro. Mayo 2016. CENCOS 22.

El 6 de mayo se realizó la asamblea estatal de la *Coordinadora de padres de familia*; y el 12 de mayo una movilización específica de ese sector (con el acompañamiento de la estructura y base magisterial) en la Ciudad de Oaxaca. Empezó en el monumento a Juárez, pasó por el IEEPO y finalizó en el zócalo. Luego, la coordinadora denunció al gobierno estatal por no recibirla en el palacio de gobierno, y bajo esa justificación adhirieron a la huelga magisterial. Su argumentación y puntos fueron los siguientes:

- 1- Marcharemos con nuestros maestros de la Sección XXII el día 15 de mayo, como inicio de su jornada de lucha.
- 2- Resguardaremos nuestras escuelas hasta que nuestros maestros regresen
- 3- Comunicamos al gobierno nuestro total apoyo a los maestros de la Sección XXII, porque al igual que nosotros los padres, defendemos la educación pública.
- 4- Hacemos responsables a los tres niveles de gobierno por lo que pase en Oaxaca, por los intentos de desestabilizar las actividades programadas.
- 5- Hoy más que nunca tenemos la claridad que la educación pública, laica y gratuita para nuestro pueblo está en peligro y habremos de defender esta educación con todo.
- 6- Comunicamos a los esquirols del gobierno que habremos de sacarlos de nuestras escuelas. (Sección 22 del SNTE, 2016b).

4.5.7 La huelga magisterial de 2016

Como en una canción de Alarcón o una novela de Manuel Scorza los maestros de Oaxaca fueron: **¡A la Huelga!** Ella empezó el 15 de mayo y finalizó el 02 de septiembre. A continuación, se pueden ver las principales acciones realizadas durante esos meses:

Situación del conflicto	Fecha	Principales acciones realizadas por la S-22 en la jornada de lucha en 2016
Desarrollo	12-may-16	Movilización de padres de familia en la Ciudad de Oaxaca.
	15-may-16	Inicio Huelga. Megamarcha Ciudad de Oaxaca e instalación de plantón.
	15-may-16	Marcha en Segob (CDMX) e instalación de plantón.
	16-may-16	Bloqueo de: Coordinación de evaluación, Ciudad Administrativa, SAT y oficinas de proyectos estratégicos, IEEPO, IEEPCO, Junta de Conciliación y Arbitraje, oficinas alternas IEEPO (todas en Ciudad de Oaxaca y alrededores).
	17-may-16	Bloqueos carreteros accesos a la Ciudad de Oaxaca: Entronque a la supercarretera, cruceo del aeropuerto, monumento a Juárez (salida al Istmo), IEEPO y sus oficinas alternas.
	18-may-16	Bloqueos carreteros accesos a la Ciudad de Oaxaca: Entronque a la supercarretera, cruceo del aeropuerto, monumento a Juárez (salida al Istmo), IEEPO y sus oficinas alternas.
	19-may-16	Bloqueo de Caseta de Huitzo, Ciudad administrativa, IEEPO y sus oficinas alternas, Ciudad judicial (alrededores de la Ciudad de Oaxaca).
	21-may-16	Marcha IEEPO al Zócalo (Ciudad de Oaxaca).
	21-may-16	Desalojo plantón CDMX.
	25-may-16	Bloqueos en Macro Plaza, Plaza Bella, IEEPO, Plaza Cristal, Plaza Oaxaca, Plaza del Valle (Ciudad de Oaxaca).
	25-may-16	Marcha en la CDMX (20% membresía).
	26-may-16	Re-instalación plantón en la plaza de la Ciudadela (CDMX).
	27-may-16	Bloqueo aeropuerto de Oaxaca.
	27-may-16	Movilización CDMX.
	28-may-16	Megamarcha Ciudad de Oaxaca.
	30-may-16	Bloqueo IEEPO y sus oficinas alternas, brigadas de apertura de radiodifusoras, toma de los departamentos de servicios regionales.
	05-jun-16	Elecciones triunfa MURAT. S-22 propone voto orientado en apoyo a MORENA.
	07-jun-16	Bloqueo IEEPO y sus oficinas alternas, toma de radiodifusoras y televisoras.
11-jun-16	Bloqueo IEEPO y empresas transnacionales de Oaxaca.	

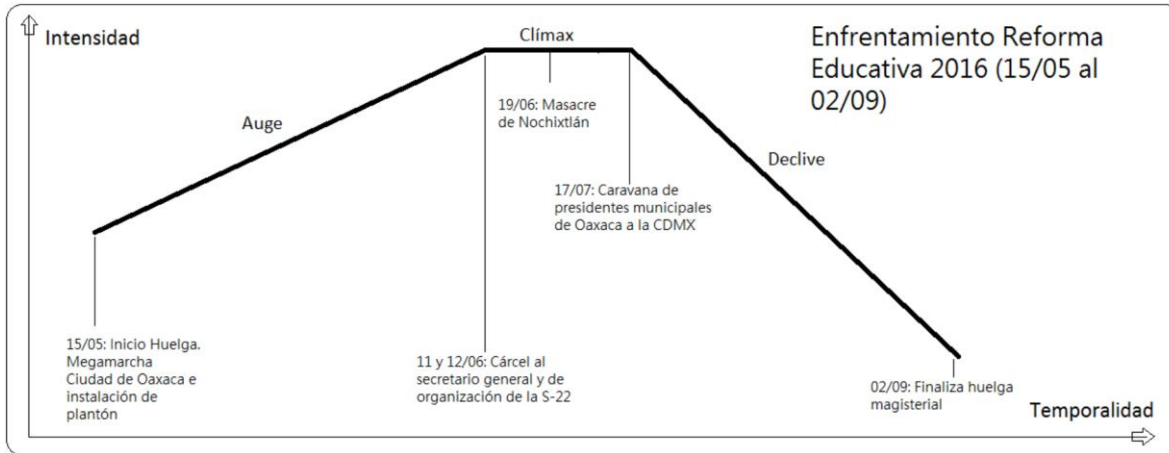
Climax	11-jun-16	11 y 12/06/16: Cárcel al secretario general y de organización de la S-22.
	11-jun-16	(A la noche) Represión bloqueo del IEEPO genera maestro herido de gravedad que muere semanas después (José Caballero Julian).
	12-jun-16	Bloqueo IEEPO y empresas transnacionales de Oaxaca.
	12-jun-16	Movilización espontánea Ciudad de Oaxaca por liberación de Secretario General y de Organización.
	13-jun-16	Bloqueos permanentes selectivos en los 37 sectores. Impide el paso de vehículos de empresas transnacionales, y gobierno estatal y federal, permite el paso de vehículos particulares. Bloqueo IEEPO, Hacienda Blanca y Aeropuerto.
	14-jun-16	Marcha al zócalo de la Ciudad de Oaxaca.
	19-jun-16	Masacre de Nochixtlán.
	20-jun-16	Megamarcha en Oaxaca y varias partes del país.
	22-jun-16	(o 23): Inicia negociación entre CNUN (Comisión Nacional Única Negociadora) de la CNTE y SEGOB. Luego de varias reuniones concluirán que no habrá despedidos en Oaxaca por los días de paro ni descuentos. Se liberan los presos políticos (del último conflicto) de la S-22.
	25-jun-16	Bloqueo del IEEPO y sus sedes alternas, Cruceo de Hacienda Blanca, Juzgado 5º y Bloqueo a la Autopista Oaxaca-México.
	26-jun-16	Movilización en Nochixtlán.
	27-jun-16	Segunda reunión CNTE-SEGOB. Bloqueos estratégicos de la CNTE a nivel nacional en apoyo.
	28-jun-16	Caravana motorizada Ciudad de Oaxaca a Nochixtlán y concentración masiva Nochixtlán.
	30-jun-16	Bloqueo IEEPO y sus sedes alternas, bloqueo cruceo Hacienda Blanca, Autopista y Radio Universidad.
	11-jul-16	Reunión CNUN-SEGOB acuerda establecer tres mesas para la resolución del conflicto: Mesa Política (13/07/16), Mesa Educativa (19/07/16), Mesa de carácter Social (21/07/16). Movilizaciones y bloqueos de la CNTE en apoyo.
	13-jul-16	13/07/16: Mesa política CNTE-SEGOB. Marcha en la CDMX en apoyo.
	15-jul-16	Maestros de la S-22 dan cierre del ciclo escolar en sus escuelas.
17-jul-16	Inicia caravana de presidentes municipales de Oaxaca a la CDMX con el objeto de exigir justicia por la masacre de Nochixtlán. Acompañamiento S-22.	

Declive	21-jul-16	Marcha cobertura mesa social.
	25-jul-16	XI Guelaguetza.
	01-ago-16	Reunión CNUN-SEGOB en la continuación de la mesa política.
	01-ago-16	Primera octava de la XI Guelaguetza Magisterial y popular (Nochixtlán).
	15-ago-16	Bloqueo juzgados por liberación de presos políticos.
	22-ago-16	Inicio oficial del ciclo escolar 2016-2017 (continúa el paro).
	22-ago-16	Marcha Ciudad de Oaxaca.
	23-ago-16	Bloqueos carreteros por sector (37) y bloqueo IEEPO.
	02-sep-16	Finaliza la huelga magisterial iniciada el 15 de mayo de 2016.

La huelga tuvo epicentro en los Estados, pero buscó cierta incidencia en la Ciudad de México. Así, cada contingente estatal de la CNTE actuaba en su lugar de procedencia, pero enviaba una menor cantidad de activistas al centro político del país.

Distinguimos tres momentos del conflicto, el primero es de **desarrollo** que va desde el inicio del paro hasta la radicalización de la represión con la cárcel a los dirigentes de la S-22. Lo central en este periodo fue que la S-22 logró afianzar la lucha y mantenerla pese a las amenazas de despido. El segundo momento (**clímax**) comenzó con la decisión del régimen

de radicalizar la represión y empezar la ofensiva fuerte contra la S-22 llevando a la cárcel a la dirigencia de la seccional, continuó con otras represiones, la masacre de Nochixtlán y los momentos posteriores a ella. El tercer momento fue el **declive** del conflicto en donde finalizó el proceso de negociación, empezó el receso escolar, se reinició el ciclo escolar y, finalmente, se levantó la huelga. En este último momento la represión física dejó de ser una alternativa y las acciones contundentes del magisterio se espaciaron cada vez más.



El 15 de mayo inició el paro con una marcha masiva y plantón en la Ciudad de Oaxaca, y una movilización y plantón en la Secretaría de Gobernación (CDMX). Hasta el 11 de junio, la movilización mantuvo un ritmo y una lógica similar, centrándose las acciones en la Ciudad de Oaxaca y sus alrededores, buscando presionar espacios políticamente significativos (IEEPO, Zócalo), estratégicos para el funcionamiento de la Ciudad (sus ingresos y la entrada al Aeropuerto) y relevantes económicamente (plazas comerciales).

La tirantez transitaba el ambiente porque desde antes del estallamiento del paro, Aurelio Nuño, había enfatizado, obcecadamente, que tres faltas injustificadas en un mes desembocarían en despido. Antes de que se cumpliera el cuarto día de paro Nuño afirmó que tenía listo 26 000 maestros para suplir a los que despediría (Hernández, Briseño, Aguilar, Romero, 2016). Por eso, cuando se cumplió el cuarto día consecutivo de paro y los maestros no acataron la vuelta a clases, la S-22 se anotó un nuevo triunfo.

Dos días después, Nuño anunció el despido de 3 119 maestros (1 379 en Oaxaca) por haber acumulado cuatro faltas (Poy, 2016a), e instaló un grupo de trabajo para operativizar el despido masivo (Toribio, 2016). Afirmó, a su vez, que esos serían avisados en 20 días hábiles

y tendrían diez días más para apelar la decisión. Pero nunca terminó haciendo público los maestros que fueron notificados.

¿Podría Nuño haber despedido a los maestros paristas en Oaxaca? Una lectura atenta de las declaraciones de la SEP y su titular a lo largo de mayo y junio (hasta la masacre de Nochixtlán) indica que Nuño iba continuamente amenazando con el despido de maestros, pero nunca dio la decisión final de realizar la medida. Una medida de ese tipo tenía diversas dificultades. La primera era fáctica, la SEP desconocía qué maestros iban a huelga y cuáles no en Oaxaca, no sabía qué escuelas estaban funcionando y cuáles no (a lo sumo podía saber las de algunas zonas urbanas específicas -por hacer revisiones- y en donde los supervisores respondían al IEEPO, pero fuera de esas zonas no podía constatar la situación educativa). La segunda era política: despedir a miles de maestros desataría un conflicto con consecuencias difíciles de calcular, sería llevar el conflicto a un momento de no retorno, y, considerando la historia de confrontación de la S-22 y la de los pueblos de Oaxaca, podría llevar a un conflicto que excediese fuertemente lo gremial/educativo. El tercer problema era educativo: si se lograra fácticamente despedir a los maestros, y sin fuertes consecuencias políticas, no iba a ser fácil conseguir esos miles de maestros para den clase en las condiciones en que acontecía la práctica pedagógica en Oaxaca. Este análisis no implica que no hubiera tomado la decisión, solo manifiesta la dificultad que entrañaba una decisión de ese tipo, y quizá, también, por qué nunca la tomó.

Durante la etapa que denominamos **desarrollo** del conflicto, además de amenazas de despido, Nuño continuamente buscó disminuir el impacto de la medida afirmando que más del 90% de las escuelas funcionaban con normalidad en Oaxaca y en los otros Estados del sudeste (Briseño, Melgar, García, Flores, 2016).

Por otro lado, Osorio Chong y el titular de la SEP, en un inicio, manifestaron que no dialogarían con la CNTE. Luego, al pasar los días de huelga, Nuño afirmó que se sentaría con ellos solo si aceptaban la reforma (Breach, 2016).

El conflicto fue aprovechado por López Obrador, quien desde los primeros días desplegó un reiterado y manifiesto apoyo a la CNTE y sus reclamos, así como críticas al gobierno por no dialogar con ellos. El apoyo de la principal figura opositora al gobierno brindó un mayor

manto de legitimidad a la CNTE. Otro grupo de cierto peso nacional que apoyó a la CNTE fue el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

En este contexto, el 1 de junio, en Chiapas, un grupo de personas fueron rapadas y obligadas a caminar descalzos, presuntamente por estar contra la huelga. Rápidamente se acusó a la CNTE de la práctica. La situación fue difundida ampliamente en los medios de comunicación y se convirtió en un tema de índole nacional. Aunque la CNTE se deslindó inmediatamente, la réplica tuvo poca repercusión mediática. Por el hecho se pronunciaron diversas instituciones, por ejemplo, el CEN del SNTE quien exigió al ejecutivo federal poner fin a la “barbarie de la CNTE” (La Jornada, 2016), y, en un alarde de discrecionalidad extravagante, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) exigió medidas contra la agrupación sindical (Excélsior, 2016a). El hecho, según varios periodistas un montaje mediático (Hernández Navarro, 2016), se usó ampliamente para desprestigiar la medida de fuerza del magisterio disidente.

En Oaxaca, los primeros días de junio estuvieron atravesados por la previa a la elección a gobernador del 5 de junio. La S-22 había establecido como política orientar el voto contra los candidatos del *Pacto por México* (en los hechos fue un apoyo implícito a MORENA), por lo que abandonó en esa jornada y en los días previos la movilización en la calle. La decisión de la S-22 fue una ruptura con la campaña del *Boicot a la farsa electoral* que había realizado el año anterior.

La jornada electoral estuvo marcada por la ruptura del frente que había llevado a Gabino Cué a la gubernatura seis años antes y por el desprestigio de dicho candidato. Así, el PRI con una estructura política bien aceiteada y con un candidato joven, Alejandro Murat Hinojosa (hijo del ex gobernador José Murat) -emulando la campaña de Peña Nieto 2012-, logró hacerse con la victoria. El triunfo del PRI en Oaxaca¹⁰⁹ incentivó la necesidad de profundizar la ofensiva contra la S-22 en todo lo que restaba de mandato de Gabino Cué.

Luego del interregno electoral la huelga se agudizó. En la asamblea estatal del 10 de junio la S-22 decidió ensayar un repertorio de acción colectiva que, en su historia, apenas había

¹⁰⁹ El triunfo del PRI en Oaxaca en 2016 fue más bien la excepción, ese fue un año en el que dicha fuerza política obtuvo varias derrotas electorales.

realizado: el bloqueo selectivo de las principales carreteras de Oaxaca. En total 37, una por sector geográfico/sindical en que estaba ordenado el Estado (la carretera y el punto en ella donde bloquear pasó a ser decisión de cada sector). Con la decisión, que se implementaría desde el 13 de junio, la geografía del conflicto adquirió una nueva fisonomía.

Si hasta el momento las acciones se realizaban en la Ciudad de Oaxaca y sus alrededores (y en menor medida en la CDMX) ahora pasó a desperdigarse por todo Oaxaca. Este tipo de acción, además, favoreció la intervención de los padres/madres de familia al encontrarse las medidas de fuerza cercanas a sus lugares de trabajo y residencia. De esta manera ese grupo social, que venía teniendo un protagonismo no despreciable en el conflicto al manifestar continuamente su apoyo a la huelga y expresar su rechazo a la Reforma Educativa, aumentó en relevancia. Para buena parte de estos sectores, movilizarse a la Ciudad de Oaxaca era dificultoso, en cambio participar de un bloqueo a unas cuadas de su residencia/lugar de trabajo pasaba a ser una actividad más sencilla. Lo mismo pasaba con los/as maestros/as: si en términos generales la distribución de los afiliados de la S-22 por todos los recovecos de un Estado geográficamente dificultoso siempre fue un obstáculo para la movilización, pasó a ser, con este método de lucha, su principal aliado.

El bloqueo de vialidades por todo Oaxaca fue una actividad muy propia y pertinente para el sector social que se estaba movilizándolo. Este novedoso método de lucha dificultaba la represión: no se trataba de desalojar un punto en el mapa -como si fuera un plantón o un bloqueo puntual-, sino muchos. Y el que fueran bloqueos selectivos (impedían el paso de solamente de vehículos de empresas transnacionales y del gobierno) favoreció la extensión temporal de la medida de fuerza reduciendo las quejas de los habitantes oaxaqueños.

Pero antes de que la S-22 implementase esta medida ya la decisión del gobierno de endurecer su postura estaba tomada. El 11 de junio a la noche (madrugada del 12) detuvieron a Rubén Núñez Ginez y a Francisco Villalobos, secretario general y de organización respectivamente. La orden de captura del secretario general era del 14 de abril y había sido dictada por el juzgado octavo de distrito con sede en Oaxaca, se le acusó de “haber lavado más de 24 millones de pesos procedentes de comisiones ilegales que recibió de empresas contratistas que prestaban diversos servicios a los miembros de la agrupación sindical” (Méndez, 2016).

Nunca antes en la historia de la S-22 habían metido preso al secretario general en funciones. La medida evidenciaba un nuevo salto en la escala represiva. De todas formas, y a diferencia de otros movimientos sindicales/sociales/políticos muy centrados en los dirigentes, la detención de ambos líderes no afectaba la lógica organizativa de la S-22, ni su funcionamiento interno. Aunque figuras de relevancia, la propia estructura democratizada con responsabilidades diversificadas impidió que la acción judicial desembocase en un descalabro organizativo. Vale decir: sí fue un golpe, pero menos del que hubiera sido si la S-22 hubiera estado centrada en sus líderes. La respuesta de la S-22 fue actuar en bloque y en la próxima asamblea estatal ratificaron que ambos seguirían en sus cargos sindicales por más que estuviesen detenidos.

La misma noche de las detenciones hubo una fuerte represión en el bloqueo del IEEPO que dejó gravemente herido a un profesor, quien moriría dos semanas después. Al otro día, por la tarde, una movilización espontánea de varios miles ocupó el zócalo de Oaxaca reclamando la liberación de los dirigentes tras las rejas. Las bases magisteriales interpretaron la acción contra *sus* líderes como una afrenta a ellos mismos y reaccionaron de ese modo. La medida, no solo no amedrentó a los maestros, sino que les dio coraje.

La detención de Núñez fue un tema de índole nacional. Posiblemente el gobierno pensaba que la opinión pública iba a apoyar la medida de la manera en que lo había hecho, en los albores del gobierno de Peña Nieto, con la cárcel de Elba Esther Gordillo.

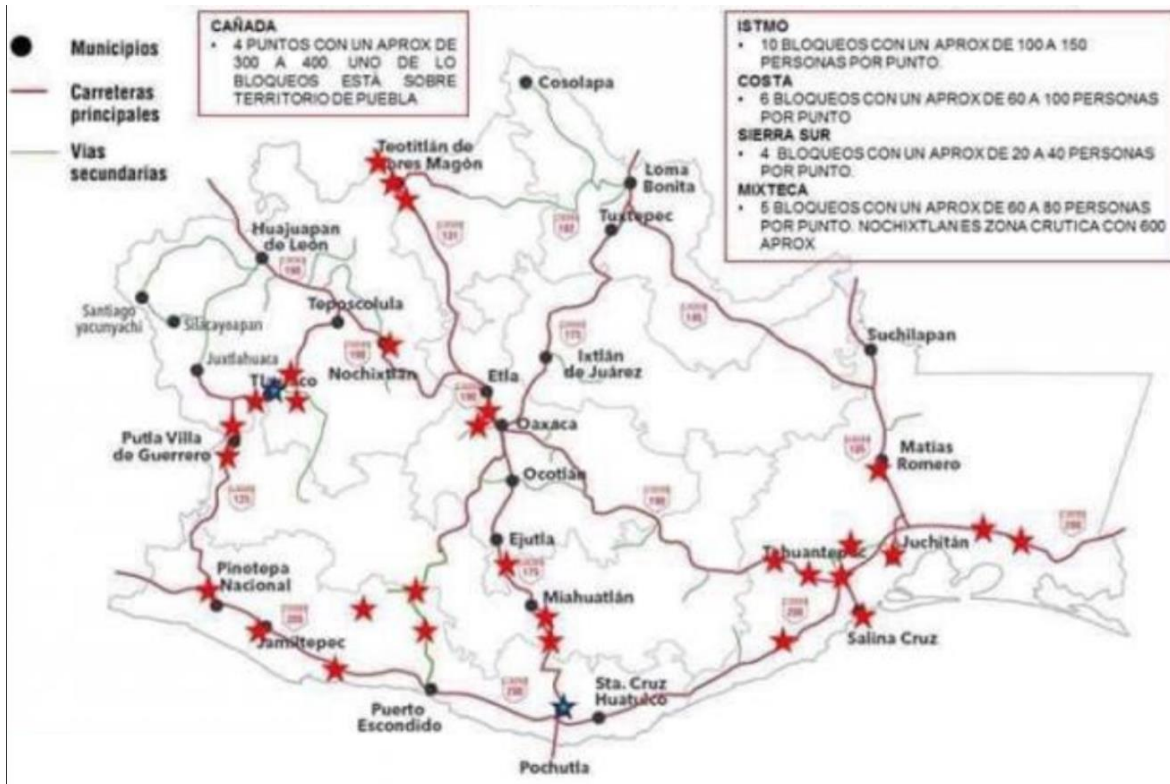
Dentro del escenario político López Obrador rápidamente denunció la medida diciendo que era “un hecho cobarde y de corte dictatorial, propia de rufianes”, para agregar que MORENA aportaría asesoramiento jurídico a los damnificados y convocó a sus bases a movilizarse (García, 2016). El Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y el Sindicato Independiente de Trabajadores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (SITIEMSDF), y los padres de los normalistas desaparecidos de Ayotzinapa se solidarizaron con la CNTE (Muñoz, Román, 2016). El PRD (integrante del Pacto por México y defensor de la Reforma Educativa) manifestó que Núñez y Villalobos eran presos políticos (Morales, 2016). Y, sorpresivamente, la organización empresarial *Mexicanos Primero* -quien había denunciado a Rubén Núñez en 2015- sembró dudas sobre la investigación judicial que

avalaba la detención y la pertinencia de realizar una acción de este tipo que podría radicalizar el conflicto: “Estas detenciones van a irritar a quienes estén a favor de la CNTE, desde los académicos afines, hasta los movimientos sociales” (Del Valle, 2016).

El 12 de junio más elementos de la Gendarmería y la Policía Federal Preventiva llegaron a Oaxaca (Excélsior, 2016b). Al día siguiente, y con los ánimos caldeados por la represión, el debut de los 37 bloqueos selectivos por las carreteras de Oaxaca fue un éxito rotundo: largas filas de camiones con mercadería para el consumo (Pan Bimbo, Coca-Cola, etc.) o insumos para la megaminería empezaron a acumularse a los costados de la ruta.

El 14, la S-22 realizó una multitudinaria movilización al zócalo de la Ciudad de Oaxaca. El 16 y 17 de junio empezó la represión a los bloqueos cercanos a las comunidades de Tequisistlán, Jalapa del Márquez, Zanatepec, situados en la región Istmo de Oaxaca. La represión tenía el defecto que luego del retiro de la policía el bloqueo se volvía a realizar, o se realizaba un bloqueo en otro tramo de la misma carretera.

Con el bloqueo de 37 carreteras por todo el Estado pareció que eran las comunidades y los maestros y no el gobierno el que controlaba la situación. A continuación se puede ver un mapa con los principales accesos que fueron bloqueados por la S-22:



Mapa de La Jornada Baja California. (Manzo, 2016)

4.5.8 La Masacre de Nochixtlán

Es en este contexto de radicalización del conflicto, de aumento de la protesta, de efervescencia social, que el gobierno decidió realizar una contundente acción en la carretera que vinculaba a la CDMX con la Ciudad de Oaxaca, a la altura de la Ciudad Asunción de Nochixtlán. Aurelio Nuño interpretaba que la S-22 estaba venida a menos y una aguda represión terminaría por hundirla. Al mismo tiempo, veía en la caída de la seccional un golpe rotundo al corazón de la CNTE, e imaginaba que la derrota de dicha experiencia sindical se podía convertir en la mejor carta de presentación para ser el presidenciable del PRI para las elecciones de 2018. Desde que asumió la SEP se había mostrado como el más inflexible de los implementadores de la Reforma Educativa, y quería dejar bien en claro que la firmeza con la que imponía el cambio educativo sería la misma con la que conduciría el país. Por eso, sus aspiraciones personales se jugaban mucho en esas fechas.

La madrugada del domingo 19 de junio 846 policías federales, estatales y de la Agencia Estatal de Investigaciones se apostaron en la carretera CDMX-Oaxaca dispuestos a quitar a las aproximadamente 50 personas, incluyendo a un itinerante vendedor de mezcal, que mantenían el bloqueo. El operativo empezó a las 7:40 de la mañana y pocos minutos después, mediante gases lacrimógenos y balas de goma, obligaron a los manifestantes a replegarse en las inmediaciones de la carretera, al barrio *20 de noviembre* (periferia de Asunción de Nochixtlán) (CNDH, 2017). Hasta ahí la represión no hubiera pasado a mayores. Pero decidieron continuar con la embestida dentro de la colonia, desatando fuertemente el conflicto. Con el ingreso de las balas de goma y gases lacrimógenos a las casas de los mixtecos la situación explotó y la noticia de que “la policía está entrando al pueblo” llegó a los habitantes de la ciudad que estaba repleta por ser domingo, día de mercado y día del padre (Santiago Ambrosio, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

El párroco de Nochixtlán tocó las campanas de la iglesia avisando lo que sucedía. Primero cientos y luego miles de personas de Nochixtlán y poblados aledaños se sumaron a la refriega para expulsar lo que consideraban que era una invasión policial. Usaron, principalmente, piedras y pirotécnica que tomaron de las que se vendían en el mercado. Desde varias partes de la mixteca llegaron más personas a solidarizarse, como también lo hicieron desde la Ciudad de Oaxaca, de los valles centrales e incluso de la Sierra mixe (Natanael, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018). Muchos integrantes de la S-22 se acercaron a Nochixtlán, o a los otros puntos de conflicto (Huitzo, hacienda blanca y el zócalo de Oaxaca). Además de muchos oaxaqueños no integrantes de la gremial.

La policía decidió extremar la represión empleando armas largas de fuego y helicópteros; pese a eso, la magnitud de la revuelta popular (que redundó en un colapso físico de los policías luego de horas y horas de combate y en un agotamiento de los insumos represivos) provocó una situación en la que las fuerzas se vieron superadas. Al mismo tiempo otros enfrentamientos de características similares sucedieron en la misma carretera a la altura de la caseta de Huitzo (más cercano a la Ciudad de Oaxaca) y en Hacienda Blanca (ingreso a la Ciudad de Oaxaca).

Murieron en Nochixtlán (sin contar los otros puntos de enfrentamiento), según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), 7 personas y 280 resultaron heridas de gravedad.

Niños de Nochixtlán recordaron a esa fecha como “el día de la guerra” (CNDH, 2017). Además de en Nochixtlán, hubo enfrentamientos en la caseta de Huitzo en donde hubo otro muerto, y en Hacienda Blanca donde hubo numerosos heridos.

Los medios de comunicación alternativa jugaron un importante papel al fotografiar el accionar policial y difundirlo al calor de los hechos. Se hizo famosa la imagen de un policía federal apostado en el suelo, pegado a una vulcanizadora, disparando con un arma larga a la población. La noticia, desde el mismo domingo, recorrió el mundo y los medios internacionales se hicieron eco. En Redes sociales los *hashtags* #Oaxaca, #Oaxacagrita y #Nochixtlán se volvieron *trend topic*, y alcanzaron, en un día y medio, 50 millones de cuentas de Twitter (Cedeño, 2016).



19 de junio de 2016, Nochixtlán. Autor: Luis Alberto Cruz Hernández. (Matías, 2019)

Con la masacre de Ayotzinapa fresca en la memoria de millones de mexicanos, rápidamente los sucesos de Nochixtlán fueron repudiados ampliamente y la responsabilidad gubernamental en ellos raudamente establecida. Pocos dudaron de la culpabilidad de Peña

Nieto y de Aurelio Nuño. En Oaxaca, además, la responsabilidad también cayó sobre Gabino Cué.

Si la lucha contra la Reforma Educativa había sido hasta ese momento magisterial-popular, en el momento más importante de la contienda la lucha pasó a ser popular-magisterial: el protagonista fue el pueblo de Nochixtlán. Aunque los maestros sí participaron de la contienda, incluso varios se acercaron de distintas partes del Estado a solidarizarse, claramente el papel destacado lo tuvo el pueblo de Nochixtlán en particular y el mixteco en general.

En la masacre se hicieron presentes las tradiciones de lucha de un Estado caracterizado por la conflictividad social, también las prácticas solidarias de una región en donde la noción de lo colectivo, emanadas de la fuerte presencia de una cosmovisión del mundo mesoamericana, prevalecía. Además de la fuerte imbricación entre la S-22 y las poblaciones oaxaqueñas. Este último punto fue tan central que hasta *Mexicanos primero* salió a reconocerlo:

En el ámbito local la disidencia magisterial está implantada en el tejido social de muchas regiones oaxaqueñas y que las ofensivas en contra de ella terminan siendo vistas como ataques en contra de las comunidades. (Mexicanos Primero, 2016b).

Asociado a lo recién mencionado, la participación del pueblo de Nochixtlán fue una consecuencia, aunque no exclusiva, del sindicalismo de movimiento social practicado por la S-22. Las prácticas, discursos y consignas “extrasindicales” realizadas durante décadas fueron cimentando un vínculo fuerte con las poblaciones oaxaqueñas, que resultó de meridiana importancia frente a la represión gubernamental. Vemos así, que el sindicalismo de movimiento social practicado por la S-22 no fue un condimento secundario, sino una dimensión constitutiva de su *ser sindical*. Sin ese aspecto no podría ser entendido el hecho más importante de la lucha contra la Reforma Educativa: miles de personas no afiliadas a la gremial se enfrentaron contra las fuerzas estatales en el marco de un conflicto protagonizado por ella.

También expresión del SMU fue la radicalidad de las acciones: a la intención premeditada del régimen de cometer una acción represiva de escala se la enfrentó con acciones de masas con el objeto de impedir esa acción gubernamental. Pero, no fue solo la decisión de enfrentar la medida represiva, sino hacerlo con la suficiente capacidad como para impedirle su objetivo. La capacidad del Estado de ejercer el monopolio de la fuerza quedó en entredicho. No es que el gobierno no hubiera podido enviar más refuerzos a Nochixtlán, es que hacerlo hubiera implicado una derrota política todavía más contundente. El empleo de la fuerza en Nochixtlán fue con el objeto de obtener un triunfo político de escala, lograr, finalmente, eliminar a un oponente -la CNTE- de la política educativa gubernamental, pero la intervención de los pobladores mixtecos lo impidió.

El impacto de Nochixtlán, para el derrotero del conjunto de los seis años de conflicto por la Reforma Educativa, puede ser entendido con los criterios construidos por Clausewitz: “Solamente grandes éxitos tácticos pueden conducirnos a grandes éxitos estratégicos o, como ya lo expresamos antes de forma más precisa, los éxitos tácticos son de importancia fundamental en la conducción de la guerra” (Clausewitz, 1983: 173)¹¹⁰. Si no hubiera sido por la decisión del pueblo de Nochixtlán de rebelarse frente a la embestida; si en su decisión, en vez del arrojo hubiera primado el miedo, la historia sería otra. Fueron en esas horas incendiadas de un domingo soleado en que quedó claro que la S-22, y la CNTE no iban a ser destruidas, al menos, durante ese sexenio. Si las fuerzas represivas hubieran podido someter al pueblo de Nochixtlán y con ello dado un ejemplo a la CNTE y a sus bases de apoyo sobre las consecuencias de seguir bloqueando carreteras, la historia de la reforma hubiera sido otra.

MORENA, el PAN, y el PRD denunciaron la masacre y situaron las responsabilidades en el ejecutivo estatal y federal, incluyendo a los secretarios de gobernación y de educación. Prácticamente toda organización social, civil, educativa, académica y religiosa de México denunció el hecho. La mayoría instó al diálogo entre el gobierno y la CNTE, incluso *Mexicanos Primero* (Mexicanos Primero, 2016b). Por su parte el INEE lamentó la masacre, pero refrendó la Reforma Educativa (INEE, 2016). La Oficina en México del Alto

¹¹⁰ El empleo de categorías provenientes de la teoría militar para pensar conflictos políticos/sociales tiene una larga trayectoria en las ciencias sociales, basta como ejemplo el uso que hizo Gramsci de Guerra de movimientos y guerra de posiciones (Gramsci, 1980). Para la importancia de la obra de Clausewitz véase Raymond Aron (1987).

Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos convocó a llevar a cabo una investigación “independiente, pronta, exhaustiva e imparcial” de los hechos violentos en Nochixtlán (Román, 2016). En Oaxaca, Adelfo Regino Montes, secretario de asuntos indígenas del gobierno de Gabino Cué, presentó su renuncia. La central obrera mundial *IndustriAll Global Union* exigió castigo a los culpables, y organizaciones gremiales de maestros de varias partes de América del Norte y Latinoamérica enviaron su solidaridad.

El 20 de junio miles y miles se movilizaron en Oaxaca exigiendo castigo a los culpables (movilización que se sumó a la continuidad de los bloqueos en los 37 sectores). Y hubo réplicas multitudinarias, organizadas por los núcleos de la CNTE de cada Estado, en varias partes del país. No solamente se solidarizaron maestros, sino la ciudadanía en general preocupada por temas de derechos humanos. La posibilidad de que se repitiesen magnánimas movilizaciones como las del caso Ayotzinapa pasó por la mente de varios.

En Oaxaca la situación para el régimen se volvió crítica, el enojo social en la mixteca, pero extendido a todas las regiones y posiblemente a todos los grupos étnicos, marcó los días venideros y el temor a una ebullición popular estuvo sobre la mesa de los operadores políticos del gobierno.

4.6 Subperiodo: Abandono ofensiva táctica del régimen

4.6.1 Las negociaciones gobierno-CNTE luego de la masacre

Es en este contexto, que amenazaba con volverse crítico, que el gobierno decidió convocar a una reunión a la CNTE, como modo de distender la situación. El encargado fue Osorio Chong, quien se mostró más dialoguista que el titular de la SEP. De todas formas, junto con Nuño, afirmaron que el diálogo sería de corte político y no sobre la RE. Distinto a lo que afirmaron desde la Comisión Nacional Única Negociadora de la CNTE, espacio que planteó

como objetivo la abrogación de la reforma, a lo que sumaron la defensa de la educación pública, el cese de los actos de represión contra el magisterio, el diálogo para avanzar hacia la construcción de una verdadera transformación del sistema educativo, la libertad de todos los presos políticos y justicia por la masacre de Nochixtlán.

Hubo tres reuniones de negociación SEGOB-CNUN: 22 de junio, 27 de junio, y 11 de julio. En la tercera se establecieron tres mesas que abordaron temáticas de discusión específicas: la mesa política, la mesa educativa y la mesa social. Las negociaciones duraron hasta agosto. Durante las negociaciones la movilización prosiguió con altibajos, destacándose fechas importantes como el día mismo de las negociaciones o fechas específicas (como el inicio del ciclo escolar). La estrategia del gobierno fue buscar estirar las negociaciones evitando llegar a acuerdos edificantes para que la efervescencia social disminuyera. Dicha estrategia fue efectiva.

El 6 de julio, en medio de las negociaciones SEGOB-CNTE, Aurelio Nuño, en una coreografía corporativista bien calculada, se sentó a negociar con el secretario general del SNTE Juan Díaz de la Torre y éste último pidió “replantear todo el proceso de la implementación de la reforma educativa” (Igartúa, 2016). Días después (20 de julio), con la intención de retomar la iniciativa perdida luego de la masacre de Nochixtlán, el titular de la SEP presentó el *Nuevo Modelo Educativo*. Asistieron Juan Díaz de la Torre (SNTE), Sylvia Schmelkes (INEE), y Gabino Cué (Gobernador Oaxaca) (Poy, 2016b).

Durante este periodo de clímax del enfrentamiento, además de los bloqueos y movilizaciones por Oaxaca y la CDMX, se sumaron concentraciones masivas en Nochixtlán (26 y 28 de junio), los maestros volvieron a las escuelas a cerrar el ciclo escolar y se inició la *Caravana de presidentes municipales* de Oaxaca con rumbo a la CDMX con el objeto de exigir justicia por la masacre, el que tuvo un acompañamiento de la S-22 (17 de julio).

Con esta última gran acción finalizó el periodo de clímax y comenzó el lento declive del conflicto. Durante estas fechas las cámaras empresariales insistieron en “resolver” los bloqueos que afectaban a la región mediante el “uso racional de la fuerza” (González, 2016). Establecimos un momento de clímax relativamente extenso (poco más de un mes) porque durante esas fechas la amenaza potencial de desborde social de la situación existió.

El declive del conflicto estuvo asociado a las esperanzas en lo que se iba consiguiendo en la negociación, en el agotamiento de las fuerzas físicas y morales de los maestros producto de una jornada de lucha extensa, y en la llegada del receso escolar (que redundó en un debilitamiento de la movilización). Durante el momento del declive los instantes más importantes posiblemente hayan sido la *XI Guelaguetza magisterial y popular* y la *primera octava de la XI Guelaguetza Magisterial y popular* (Nochixtlán), espacios culturales contrahegemónicos que se convirtieron en lugares de desahogue social profundamente significativos para los activistas oaxaqueños, asociados al lugar que tiene la fiesta en las culturas de dicho Estado (trabajo de campo, 2017 y 2018). Otro momento de altura en la movilización fue el 22/23 de agosto cuando inició, oficialmente, el ciclo escolar y la CNTE respondió (además de continuar el paro sin iniciar el ciclo escolar) con bloqueos por todo Oaxaca y en varios lugares del país. Finalmente, el 02 de septiembre, la S-22 decidió levantar la medida de fuerza que había empezado el 15 de mayo.

En las mesas de negociación lo que se consiguió fue, primero, la liberación de los presos políticos. El 16/07/16 liberaron a Aciel Sibaja Mendoza, secretario de finanzas de la S-22 (preso desde mayo), el 30/07/16 a Efraín Picaso (preso desde octubre de 2015), y el 12/08/16 a Rubén Núñez (secretario general S-22) y Francisco Villalobos (secretario de organización S-22).

El segundo elemento fue el pago de los salarios caídos y la restitución de la quincena a los maestros integrantes de la estructura de la S-22 que no los venían cobrando desde junio de 2015. Esta última conquista implicó una violación de la norma de la LGSPD. Y aunque no se descongelaron las cuentas del sindicato, sí se empezó a darle al sindicato cierto dinero para su funcionamiento. Además, durante 2016, no hubo ningún intento por implementar el examen de permanencia en Oaxaca, tampoco hubo despidos por inasistencia, cuestiones que fueron otras violaciones a la legalidad de la Reforma Educativa.

El último gran avance fue el reconocimiento de la S-22 como interlocutor válido y representante de los maestros/as de Oaxaca y de la CNTE como un actor de peso dentro del magisterio nacional. Si uno de los objetivos de la reforma era desarticular la organización sindical, el conflicto de 2016 evidenció que no pudieron llevarlo a cabo. En palabras de un

jubilado de la S-22: “Quisieron. Pero no pudieron con nosotros” (Juan, comunicación personal, 01 de agosto de 2018). Con la huelga de 2016 la docencia de Oaxaca puso un freno a la gran ofensiva que sobre ellos había caído. De todas formas, esta se mantuvo latente, es decir, el gobierno mantuvo la intención de retomarla nuevamente en fechas posteriores (lo que no terminó sucediendo por otras cuestiones).

Si bien el 2016 terminó en triunfo para la S-22, la sangre caída impactó fuertemente en las bases magisteriales. Aunque la posibilidad de represión era una constante con la que debían lidiar los/as maestros/as de Oaxaca, la represión de Nochixtlán elevó las preocupaciones de muchos sobre el impacto que su militancia podía llegar a tener (Gilberto, comunicación personal, 29 de agosto de 2017). A la vez la masacre fortaleció el entendimiento de que la lucha contra el Estado, el capitalismo y la burguesía eran frontales y al todo por el todo. La revuelta de 2016, al igual que la insurrección de 2006, fueron los hechos que marcaron al activismo magisterial oaxaqueño del siglo XXI. Si para los trabajadores de la educación de cierta edad los años 80 fueron los momentos míticos y fundantes de su experiencia sindical, para las nuevas camadas lo fueron el 2006 y el 2016.

4.6.2 La continuidad de la disputa en Oaxaca

Finalizado el conflicto y rotas las negociaciones con SEGOB la disputa se volvió más estatal que nacional. El 20 de septiembre inició nuevamente la interlocución con IEEPO, la que no había desde el decretazo del 20 de julio de 2015. Y el 30/11/16 hubo una reunión S22-IEEPO-Equipo de Murat (virtual gobernador de Oaxaca). La estrategia del futuro gobernador del PRI con la S-22 fue buscar mantener cierto diálogo para intentar aportar cierta gobernabilidad al Estado. En vez de la cerrazón total (Gabino Cué) o la bilateralidad (como proponía la S-22) propuso *mesas de diálogo* en donde decía que sí resolvería inconvenientes, pero no decía cuando lo haría. Este modo de actuar le sirvió para dilatar la conflictividad buscando ganar tiempo. Así, de a poco fue dándole ciertas reivindicaciones a la S-22 desde su asunción el 01 de diciembre de 2016 hasta el fin del gobierno de EPN, pero a cuenta gotas.

La estrategia de la S-22 pasó a ser ir avanzando, de a poco, en cuestiones específicas que contravenían la reforma o les permitía una mayor organización interna o acumulación de fuerzas, además de participar de campañas generales de la CNTE contra la abrogación de la Reforma Educativa.

Entre el 24 y 26 de noviembre de 2016 la S-22 organizó su *IV Congreso Político* con el objeto de preparar el relevo del Comité Ejecutivo Seccional (21 de enero de 2017). Dicho congreso caracterizó a las circunstancias que vivía su movimiento como:

(...) muy difíciles, en 36 años hemos vivido grandes momentos de lucha y resistencia ante la embestida de los gobiernos neoliberales que atentan contra la educación pública y el sindicalismo, pero hoy el gobierno nos ha declarado una guerra de exterminio en donde no solo están en riesgo las conquistas laborales y sociales del magisterio, sino la embestida va en contra del sindicalismo, es decir, los derechos y libertades de la clase trabajadora están en riesgo de perderse totalmente. (Sección 22 del SNTE, 2016c).

El relevo del CES se realizó bajo los “usos y costumbres” de la S-22: bajo un complejo sistema de precongresos, acuerdos, y modos de elección asamblearia y escalonada (nivel delegacional, sectoriales, regional y estatal), sin listas y sin voto secreto. Lo que finalizó en un precongreso (espacio metaestatutario) que eligió un Comité Ejecutivo Seccional que se hizo mediante acuerdos entre las regiones, los niveles educativos, y los grupos políticos, y evitó la intromisión del CEN del SNTE. Un tipo de democracia participativa que garantizaba la unidad a partir de la lucha y lograba excluir de la representación sindical a militantes ajenos al Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO).

El 19 y 20 de enero se hizo el precongreso y el 21 el congreso oficial con presencia de representantes del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. El acuerdo final fue el siguiente:

Se dio la elección del Profr. **Eloy López Hernández** (Mixteca), actual secretario general, el de Organización, **Genaro Martínez Morales** (Valles Centrales) y el de finanzas, **José Carlos López Alonso** (Istmo), trilogía que nos recuerda la vieja configuración de la dirigencia seccional de la S-22 de los años previos al movimiento de 1980, aquella donde el peso de las regiones Mixteca, Valles Centrales e Istmo, era central para conservar el equilibrio político. Con el movimiento democrático, se buscó restablecer el mismo equilibrio con otra fórmula y bajo otros principios. (Hernández Ruiz, 2017).

La elección de un mixteco, proveniente del nivel de educación indígena, como secretario general fue un modo de reconocer el protagonismo de dicha región en la lucha de 2016.

Pero si bien el precongreso y congreso fueron un éxito, el proceso de obtención de la *toma de nota* frente a la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) no lo fue. La secretaría se negó a aceptar el procedimiento bajo el argumento de que había demasiados cargos electivos y era necesaria una disminución. Situación que no debió generar sorpresa en la S-22 dado que históricamente la negación de la toma de nota ha sido una herramienta del gobierno para controlar la acción sindical independiente (Bensusán, 2000a).

La flamante nueva dirección rechazó el ofrecimiento de reducción de la cantidad, por lo que empezó una confrontación por ese motivo que finalizaría en octubre de 2017 (en el marco de una jornada de movilización de la S-22) cuando finalmente se obtuvo la toma de nota. Es decir, durante aproximadamente 10 meses la dirección de la S-22 no estuvo reconocida oficialmente. Durante ese tiempo, Alejandro Murat empleó, en varias ocasiones, la falta de toma de nota de la S-22 para evitar arribar acuerdos con ella, bajo el argumento de que no eran una institución avalada para ser representante de los trabajadores de la educación oaxaqueños.

En febrero de 2017 se le dejó de pagar el salario a los que habían sido electos. Empezaron con la *comisión política* y de a poco le dejaron de pagar a todos los integrantes del nuevo CES. El argumento legal no era la falta de toma de nota, sino la propia RE (empezaron a volver a pagarle a inicios/mediados de 2018, con el cambio del titular del IEEPO).

La completa renovación del CES fue una inyección de energía para la S-22. El CES anterior se encontraba desgastado por los ajetreados años que tuvieron que vivir, por lo que la llegada de nuevos dirigentes sin ese desgaste permitió despabilar a la seccional. Finalizado el proceso de elección, el objetivo de la S-22, además de avanzar en aspectos puntuales ya mencionados, fue prepararse para una posible futura ofensiva del gobierno. Por eso, entre abril y mayo realizaron una consulta a las bases sobre si estallar una fuerte medida de fuerza el día del maestro (15 de mayo), o si esperar a que se intentase implementar nuevamente el examen de permanencia en Oaxaca. El resultado dio ganadora a la segunda opción, y por eso en mayo fue un mes relativamente tranquilo con *solamente* un paro de 3 días con algunos bloqueos carreteros en los 37 sectores sindicales de la S-22.

Un acuerdo relevante emanado de las mesas de negociación Murat-S22-IEEPO fue el que permitió que el 26 y 27 de mayo en Puebla se realizase una evaluación de permanencia a 1124 trabajadores con problemas de pagos (“mal llamados regularizados” en términos de la S-22), pero en una evaluación sin resultados ni consecuencias (nadie supo el resultado de cada evaluado). A lo que se sumó una tanda de 366 maestros el 1 y 2 de julio. Este tipo de medidas le servía a la S-22 para avanzar en problemas laborales específicos de sus agremiados y al gobierno para abultar el número de evaluados en Oaxaca y con eso mostrar un avance de la reforma. Fue, para ambos, un acuerdo pragmático. Lo cierto es que las medidas fueron una auténtica pantomima. Dentro de la S-22 este tipo de decisiones generaron confrontaciones, tanto dentro de la propia estructura sindical (acusaciones de que el CES traicionaba a la base) como entre los propios maestros evaluados. Hubo quienes aprobaron la medida y quienes se sintieron defraudados por la decisión tomada por la debutante dirección (Leticia, comunicación personal, 25 de octubre de 2017) (Marisela, comunicación personal, 02 de agosto de 2018).

En el receso escolar de agosto de 2017 se dio un avance en el control de la estructura educativa por parte de la S-22. Los secretarios de conflictos de los distintos niveles educativos (integrantes del CES) organizaron rondas de cambios de zona a zona (dentro del Estado) de manera totalmente autónoma y sin aval del IEEPO. Los maestros respondieron masivamente a la medida tomando a la decisión como oficial. De esta manera hubo varias rotaciones entre escuelas. Esto, que era un reclamo de las bases magisteriales que deseaban

acercarse a lugares preferenciales, terminó generando más problemas educativos en la periferia de Oaxaca dado que se seguía sin contratar a nuevos maestros (porque el gobierno reclamaba que fuese vía examen y la S-22 no aceptaba maestros de esa manera).

A medida que avanzaba el año se iba tensando la situación por la probable convocatoria a una ronda de exámenes de permanencia. Expresión de ello fue el enfrentamiento en la Ciudad de Oaxaca, el 7 de septiembre, por la llegada de Peña Nieto. Decenas de miles de personas se congregaron para repudiar la llegada del presidente de México. La movilización culminó con gases lacrimógenos, balas de goma, golpizas policiales, camiones incendiados y un helicóptero de la flota presidencial averiado porque un petardo le rompió el vidrio y tuvo que aterrizar de urgencia (Proceso, 2017). El enfrentamiento volvía a poner a los *revoltosos* maestros de Oaxaca en la plana de los periódicos -como había sucedido, unos días antes, por unos bloqueos carreteros del 1 de septiembre-, pero ese mismo día acaeció un sismo en el sudeste mexicano que tuvo un devastador impacto en la región del Istmo de Tehuantepec y en varias partes de la sierra oaxaqueña.

La S-22 decidió pausar su cronograma de actividades contra la Reforma Educativa, y convertir a las escuelas de Oaxaca y los locales sindicales en centros de acopio; además, la *Casa del maestro oaxaqueño* (espacio donde vivía la Instancia de Coordinación Nacional), situada en la Ciudad de México, permitió que miles de defensores acercasen su ayuda (en total 48 toneladas de víveres). Por su parte, los profesores de las zonas afectadas aportaron a la reconstrucción edilicia y fungieron como dinamizadores de la movilización de las víctimas. La estructura sindical del Istmo de la S-22 desde ese entonces redujo fuertemente su participación en la lucha contra la Reforma Educativa y se abocó a reconstrucción de escuelas y a la movilización para la obtención de recursos con ese propósito. La solidaridad de la S-22 no fue cosmética, destinaron importantes esfuerzos: fue una expresión del sindicalismo de movimiento social que practicaba la S-22, dado que una manera de fortalecerse fue a partir de destinar recursos en ayuda a sectores populares de Oaxaca. Y a la vez, esa ayuda estuvo asociada a una crítica contestataria al gobierno y al régimen. La S-22 reunió víveres, pero lo articuló a una lucha mediante la organización y movilización de los damnificados contra el gobierno exigiéndole el dinero para la reconstrucción de escuelas y viviendas (Casco Peebles, 2018).

4.6.3 *La disminución de la beligerancia del conflicto*

El sismo provocó que se cancelasen la ronda de exámenes de fines de 2017, por lo que el esperado nuevo enfrentamiento se pasó para el 2018, cuando también se pospuso para evitar enfrentamientos sociales en un año electoral tan trascendental. Por eso, distinguimos dos etapas dentro del subperiodo *Abandono de la ofensiva táctica del gobierno*, dado que en la primera (de la masacre de Nochixtlán hasta el sismo) la ofensiva táctica del gobierno estaba en pausa pero latente, y en la segunda parte (que empezó con el sismo y finalizó con la derrota electoral del PRI del primero de julio de 2018) se estableció que durante el sexenio de Peña Nieto no iba a realizarse la evaluación de permanencia en Oaxaca. Así, la fuerza gobernante, pospuso la evaluación en Oaxaca para un posible futuro mandato suyo.

A fines de octubre, la S-22 lanzó una *jornada de lucha emergente*, con la que pretendió obtener la bilateralidad del IEEPO. Su objetivo era pasar de tener mesas informales gobierno estatal-IEEPO-S22 a tener una relación formalizada para abordar las cuestiones laborales. El horizonte era volver a tener espacios como con la minuta de 1992, pero buscaban acercarse a ello teniendo una bilateralidad para abordar cuestiones laborales y educativas sin llegar tener cargos directivos. La movilización de octubre consistió en un plantón rotativo por regiones en el zócalo de Oaxaca y acciones dentro de la ciudad y sus alrededores, y aunque no consiguieron una bilateralidad sí les brindaron la toma de nota que estaba siendo negada desde inicios de ese año.

Para fines de 2017 Nuño renunció a la SEP para sumarse a la campaña del candidato del PRI a la elección federal de 2018, dejando en el cargo a Otto Granados Roldan, quien fue una mera continuidad en la gestión. Y en enero de 2018 se fue German Cervantes Ayala -hombre de Nuño- del IEEPO y asumió Francisco Ángel Villarreal. Éste último empezó una política más dialoguista con la S-22. Por ejemplo, permitió que cobrasen los integrantes del CES mediante un proceso un tanto discrecional que consistió en que presentaran un certificado de su centro escolar de que daban clase, cuando en los hechos no lo hacían porque estaban comisionados (Marisela, comunicación personal, 02 de agosto de 2018). Fue otra expresión de una simulación de la legislación de la Reforma Educativa.

4.5.4 Las elecciones presidenciales de 2018 y la Reforma Educativa

El año 2018 estuvo marcado desde un inicio por la elección presidencial. A ella llegaba un PRI debilitado producto de un sexenio atravesado por ingentes casos de corrupción, aumento de la violencia, crisis de los Derechos Humanos, y con un presidente con bajísimos niveles de aprobación. Por otra parte, el dos veces candidato presidencial López Obrador se presentaba como una alternativa cada vez más viable basándose en un partido que recién había debutado electoralmente en 2015. Además, se había consumado una alianza entre el PAN y el PRD que llevó como candidato a Ricardo Anaya.

López Obrador no había participado del *Pacto por México* que había aprobado e implementado las reformas de Peña Nieto y reiteradamente durante la campaña afirmó que “cancelaría” la Reforma Educativa. Además de que había hecho un apoyo explícito a la S-22, a los maestros de Oaxaca y al PTEO. Todo esto generó simpatía dentro del magisterio oaxaqueño con el candidato tabasqueño:

Es domingo, hace poco ganó AMLO, y platico con una maestra en su casa mientras planifica la exposición sobre el PTEO que dará al otro día. Me dice, palabras más palabras menos: “En toda mi vida los presidentes nos insultaron y viene uno y te dice que eres chingón. Eso cambia mucho, psicológicamente, hasta uno camina distinto. Pero yo sé que hay que tener cuidado.”. (Notas trabajo de campo, 13 de agosto de 2018).

Se ve, en el extracto hasta qué punto la palabra de López Obrador caló en el magisterio oaxaqueño con la simpatía que logró. Pero también se ve que, pese a ello, existía cierta desconfianza a cualquier candidato (“yo sé que hay que tener cuidado”).

Fue bajo un clima de acercamiento magisterio oaxaqueño-MORENA que la Sección 22 decidió su intervención electoral de 2018 en el *V Congreso Político*, acaecido el 26, 27 y 28 de febrero. El argumento fue el siguiente:

6.- Ratificamos que somos un contingente que asume su papel de clase en la lucha contra la oligarquía. Por tanto afirmamos que las elecciones en este sistema capitalista solo benefician a la clase en el poder y que en la medida en que estemos organizados al lado de las clases trabajadoras y el pueblo de México podemos avanzar en la acumulación de fuerzas para la toma del poder, en tanto lleguemos a esa fase, las coyunturas políticas pueden abrir una nueva etapa en la lucha de clases en favor de nuestras demandas, sin jamás caer en la ilusión de que tal o cual candidato por si solo es la solución a los problemas de hambre, miseria y explotación.

7.- Esta coyuntura política 2018 debe servir para construir la más amplia unidad, fortalecer los frentes unitarios que ya existen, acumular fuerzas, denunciar ampliamente las políticas de rapiña del régimen a manos del PRIAN y asestarles un golpe político a los partidos del pacto por México y sus satélites. (Sección 22 del SNTE, 2018b).

Y, por tanto resolvieron:

4.- Se ratifica el voto de castigo a los partidos políticos que firmaron el pacto por México y que avalaron todas las reformas estructurales; PRI, PAN, PRD, Verde Ecologista PANAL, MC y sus aliados.

5.- Orientar el voto consciente y razonado hacia las bases, a los padres de familia, sociedad en general, en este proceso político electoral 2018, siendo garantes de la voluntad popular a favor de un proyecto alternativo de nación. (Sección 22 del SNTE, 2018b).

De esta manera quedó sentado el apoyo implícito a la candidatura de López Obrador, sin dejar de manifestar que era una alianza limitada y entendían que MORENA no era la *esperanza de México*. Según diversas fuentes la decisión de apoyar se tomó por un margen minoritario de votos (55% contra 45%), el otro grupo argumentó que era una violación a los principios rectores de su movimiento y que por tanto no se lo debía apoyar (trabajo de campo 2018).

Quince días después (15/03/18 al 17/03/18) vino el *V congreso político extraordinario de la CNTE* que decidió el no apoyo (ni siquiera implícito) a ningún candidato. La postura del apoyo implícito de Oaxaca perdió frente a la de Chiapas.

El 12 de mayo, por el diario *Reforma*, se conoció que la SEP durante 2017 gastó mil 963 millones de pesos en comunicación social cuando el Congreso de la Unión sólo había aprobado una partida de 70.6 millones de pesos; es decir, un sobre ejercicio de recursos de 2 mil 680 % (Aristegui Noticias, 2018).

El sexenio de EPN estaba llegando a su fin y, como modo de cerrar seis años de movilización contra la Reforma Educativa y posicionarse como un actor en la escena preelectoral, la CNTE decidió lanzar un paro indefinido de labores con un plantón en las cercanías de la Secretaría de Gobernación (CDMX) y con distintas movilizaciones en distintas partes del centro político del país. Buscaron entablar, con esas acciones contenciosas, un nuevo proceso de negociación con el ejecutivo federal, aunque nunca fueron recibidos. Con la medida, a su vez, se presentaron como un sujeto más con el que el futuro gobierno iba a tener que negociar. En Oaxaca el paro y la movilización empezó el 28 de mayo (con la pretensión de solucionar problemas específicos del Estado), y a nivel nacional el 04 de julio.

En el marco de dicha jornada, en un nuevo aniversario del desalojo del 14 de junio de 2006, la S-22 encabezó en Oaxaca una movilización de varias decenas de miles de personas hacia el zócalo principal de la entidad sureña. La magnitud de la movilización -una línea de cuerpos humanos que se perdía en el horizonte-, evidenció el robustecimiento que había vuelto a adquirir la gremial luego de la ofensiva que había sufrido.



Foto: Movilización Sección 22 y movimientos sociales oaxaqueños. 14 de junio de 2018. Ciudad de Oaxaca.

Días después, el 20 de junio, finalizó la jornada de lucha, y la S-22 se puso a la espera de la elección presidencial. Muchos maestros/as aparecieron en las listas electorales de varios partidos políticos, principalmente MORENA, pero también el Partido del Trabajo (PT) y el PRD. Hubo afiliados a la S-22 propuestos para muy distintos cargos, desde presidentes municipales a diputados federales.

4.7 Subperiodo: Ofensiva de la S-22 para recuperar espacios perdidos y abrogar la Reforma Educativa

El 1 de julio un arrollador triunfo encumbró a AMLO en la presidencia de México y convirtió a MORENA en la principal fuerza política del país. Fueron varios los militantes de la CNTE en general y de la S-22 en particular que obtuvieron cargos de representación popular. Se destacaron, por el magisterio oaxaqueño, Azael Chepi e Iran Santiago, diputados federales por MORENA.

La S-22 interpretó el triunfo como propio (dado que había apoyado a AMLO), y estipuló que la Reforma Educativa se había convertido en un cadáver político, por lo que la misma se debía abrogar de manera completa y los daños que había causado resarcirse. Aprovechando el nuevo escenario político, es decir la emergencia de una nueva estructura de oportunidad política, la exigencia de la abrogación empezó dos días después del triunfo (Cruz, 2018).

El cambio del panorama político se hizo notar rápidamente. El 8 de agosto quedó en libertad Elba Esther Gordillo, y en una de sus primeras apariciones públicas manifestó que “salió de la cárcel y la reforma se hundió”, buscando capitalizar la situación crítica en que estaba la reforma.

El 27 de agosto empezaron los *Foros para Consulta Educativa*, impulsados por AMLO con el objeto de llegar a consensos educativos. Él manifestó, en el primero realizado en Chiapas, que se iba a cancelar la Reforma Educativa y pidió “cero ausentismo en las aulas”, lo que fue interpretado como una crítica a la CNTE. La CNTE intervino en ese Foro con un *Manifiesto a la Nación* donde explicitó todo lo que implicaba la abrogación de la RE:

Para concretar una verdadera transformación educativa y social como lo requiere nuestro pueblo se necesita la ABROGACIÓN TOTAL DE LA REFORMA EDUCATIVA y sus componentes.

La evaluación punitiva no es el único elemento contrario a la educación pública; un acuerdo nacional para recuperar el proceso cultural de educación necesario para los mexicanos y mexicanas, debe abrogar la reforma educativa de manera completa; esto se logra abrogando la

matriz constitucional de la reforma educativa, sus leyes secundarias y todos sus componentes: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Servicio Profesional Docente, Nuevo Modelo Educativo, Reforma en Normales, Autonomía de Gestión, SIGED, FONE, Escuelas al Centro, Escuelas al CIEN, Escuelas de Tiempo Completo. (CNTE, 2018c).

Así, dejó en claro que su postura era inamovible y que irían por un cambio drástico, no con un maquillaje de la Reforma Educativa de EPN. Días después (07 de octubre), el *Foro para la Consulta Educativa* realizado en Acapulco (Guerrero) se terminó cancelando por un enfrentamiento entre la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero -CETEG- (CNTE) y el SNTE-Guerrero. Llamativamente a los organizadores se les había ocurrido poner dentro del mismo foro a personas enfrentadas entre sí hace décadas. La S-22 rápidamente sacó un comunicado afirmando que no permitiría que los “charros” de la S-59 y del SITEM participasen del Foro que se iba a hacer en Oaxaca (foro que finalmente se terminó cancelando por temores a que también terminase en refriega).

Desde el 7 de octubre empezó a aumentar la tensión CNTE-AMLO. Ese mismo día el virtual presidente manifestó que el FONE no se modificaría y el pago de la nómina permanecería en manos del gobierno federal. La CNTE, rápidamente, expresó su rechazo. El 15 de ese mes AMLO trató de “radicales” a la CNTE sin nombrarla. La S-22 dijo que no se sentían aludidos porque no eran radicales, sino democráticos. Además, empezaron a criticar la alianza Elba Esther y el futuro titular de la SEP: Esteban Moctezuma.

En eso, el *I congreso político-educativo* de la S-22 (21/10/18 al 23/10/18) ratificó que se deslindaba de Azael Santiago Chepi e Irán Santiago Manuel y de todos los legisladores que hablasen en nombre de la CNTE.

Es en este contexto de aumento de la confrontación que se realizó, el 28 de octubre, la primera reunión oficial AMLO-CNTE. AMLO propuso la cancelación de la Reforma, la reincorporación de cesados y la cancelación del examen, no así la eliminación del FONE. Dicha reunión distendió fuertemente la confrontación y fue un “gesto” de tamaño importancia: nunca un presidente electo se había reunido con la CNTE antes de asumir y la reunión con la CNTE fue anterior a la reunión con el CEN del SNTE y con Elba Esther. Es

decir, el ejecutivo federal le asignó un lugar a la CNTE en la representación del magisterio inusitado en su historia. La CNTE, luego de la mayor ofensiva que tuvo que soportar en historia, aparecía fortalecida.

A finales de noviembre (el 23), Juan Díaz de la Torre renunció a la presidencia del SNTE. De esta manera el dirigente sindical más asociado al gobierno de EPN y a la implementación de la Reforma Educativa dio un paso al costado.

Finalmente, el primero de diciembre, día de la asunción de AMLO, la CNTE movilizó masivamente en la CDMX para sentar su posicionamiento por la abrogación de la Reforma Educativa. Posteriormente, López Obrador en su discurso en el zócalo, frente a cientos de miles de simpatizantes, manifestó que la cancelaría.

En el terreno oaxaqueño luego de la derrota electoral del PRI, el primero de julio, la S-22 se dedicó de lleno a recuperar espacios y fortalecerse. Había asumido el triunfo de AMLO como propio y empezó a actuar en consecuencia. No solo la S-22 entendió que había ganado la contienda, sino también los miles de maestros de Oaxaca que se habían distanciado de la gremial o distintos actores de la estructura educativa oaxaqueña. Las asambleas estatales estallaron de participación, los maestros en las escuelas que se habían hecho a un lado en el conflicto empezaron a participar más asiduamente. Directores y supervisores que “se habían ido al IEEPO” volvieron, acaso cabizbajos, al sindicato. Algunos pidieron perdón. La estructura gremial aprovechó el triunfo para avanzar sobre todos los espacios perdidos. Un integrante de CES, asumido en 2017, definió así la tarea primordial que les estaba tocando:

Este CES nos toca entregar un comité sano al nuevo que viene. Su mayor logro, de este CES, va a ser haber podido enderezar el barco. Después de la trifulca nos toca reconstruir. Este no es un comité que va a avanzar, NO, sino uno que va a reconstruir, porque venimos de un asunto de pérdida fuerte. Se quitó todos los derechos, todo el patrimonio, entonces estamos reconstruyendo todo, para entregar un comité sano y vigoroso al que viene. Ese va a ser nuestro mayor logro, porque nos dejaron una Sección 22 devastada tanto en lo político, académico, económico, y nos va a tocar dejar una Sección 22 fuerte. (Víctor, comunicación personal, 29 de agosto de 2018).

El gobierno priista de Murat quedó aislado y derrotado, aun así se empeñó -de julio a diciembre- en ceder lo menos posible frente a las presiones de la S-22, la que se dedicó a movilizarse para resolver cuestiones puntuales del sistema educativa oaxaqueño. Por ejemplo, el nivel de Telesecundarias de la S-22, a fines de septiembre, inició una jornada de lucha para exigir contratación de trabajadores de la educación faltantes. Y en noviembre algunos niveles educativos consiguieron la contratación, sin examen, de normalistas (no todos los requeridos).

Lo cierto es que la situación educativa en Oaxaca era -a todas luces- dramática, la S-22 manifestó que había faltantes de 4000 profesores en el Estado. Solo en el nivel de educación primaria general faltaban 500 maestros y 50 supervisores. Además, había más de 3000 incidencias laborales (Marisela, comunicación personal, 02 de agosto de 2018).

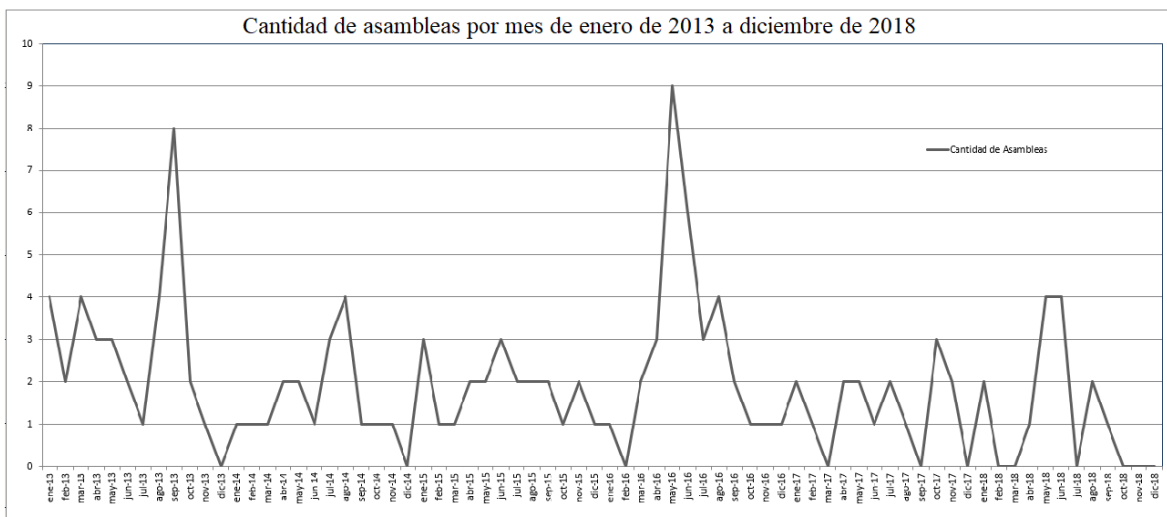
En diciembre de 2018, nadie podía saber a ciencia cierta qué futuro le esperaba a la educación mexicana y sus trabajadores. Los más entusiasmados pensaron que una abrogación total y la construcción de una educación crítica y emancipadora estaban a la vuelta de la esquina, los más desconfiados elucubraron que la lucha continuaría, aunque en mejores circunstancias. Pero lo que quedaba claro era que las tonalidades específicas que irían a adoptar los cambios legislativos estarían iluminados por la lucha de seis años ininterrumpidos de la CNTE contra la política educativa neoliberal del Partido Revolucionario Institucional (PRI); es decir, por los dos mil ciento noventa días -dos mil ciento noventa mañanas, dos mil ciento noventa mediodías, dos mil ciento noventa noches- de confrontación protagonizada por maestras y maestros por la defensa de sus derechos y los de la niñez mexicana.

El conflicto por la RE provocó que la Sección 22 de Oaxaca tuviese que extremar las características más radicales de su sindicalismo para sobrevivir a la embestida gubernamental. Así, las subjetividades confrontativas, las formas de organización precisas y sofisticadas, el activismo militante y las acciones radicales se hicieron presentes con más fuerza. En este sentido, el sindicalismo de movimiento social desplegado contra la RE fue una continuidad *radicalizada* respecto del que venía practicando.

4.8 Cuantificación de la asamblea estatal a lo largo del conflicto

En este capítulo empleamos, reiteradamente, a los resolutive de las asambleas estatales como fuente de información para la reconstrucción de las acciones de la S-22 a lo largo de los seis años. En el próximo, veremos la importancia que dicho espacio tuvo dentro de la estructura de la S-22. Pero, es relevante, ahora, ver la variación cuantitativa de las asambleas estatales a lo largo de los seis años de conflicto por la RE. Este dato nos permite evidenciar que la realización de asambleas fue una constante no circunscripta a un momento específico del conflicto, y advertir la relación entre el mayor empleo de asambleas y los momentos de mayor confrontación sindical.

Para ello, realizamos un conteo de todas las asambleas estatales *resolutivas* (excluimos las informativas dado que, por definición, no tomaron acuerdos) realizadas durante los 6 años de gobierno de Peña Nieto. Para realizar el conteo reunimos todos los resolutive (acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción) que fueron realizados. La información fue vertida en un Excel, con el cual produjimos el siguiente cuadro (cantidad de asambleas por mes calendario de conflicto):



En los 72 meses que duró el gobierno de EPN se realizaron 137 asambleas estatales resolutive. En promedio se realizaron 1.9 asambleas por mes. La asamblea estatal no tuvo

una periodicidad preestablecida, sino que se reunió cuando se consideró pertinente. Vemos que en los momentos de mayor conflicto (agosto/septiembre de 2013 y mayo/junio de 2016) las asambleas se convocaron con mayor asiduidad.

Existe una relación entre movilización y asamblea, principalmente en los dos conflictos de envergadura: los meses de agosto/septiembre de 2013 juntos tienen 12 y mayo/junio de 2016 reúnen 15 asambleas. Luego, los meses de mayo/junio de 2018 (movilización del fin del mandato de EPN) reunieron 8.

Esta relación se debe a que la asamblea estatal era el espacio de la conducción táctica de la S-22: allí se tomaban las decisiones y, por tanto, cuando había conflicto -y se debían tomar decisiones continuamente-, la asamblea se reunía con mayor periodicidad. Esta relación entre movilización y asamblea expresó la centralidad de ambas para el movimiento.

Por otro lado, la cantidad de asambleas realizadas durante el mandato evidencia la importancia que tuvo dicho espacio para decidir los pasos del conflicto. Es decir, fortaleció la idea que desplegaremos en el próximo capítulo sobre la importancia de este espacio para el movimiento, en especial en su lucha contra la RE.

4.9 El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en el conflicto por la Reforma Educativa

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca era la propuesta pedagógica educativa de la S-22. Surgió en 2009 como respuesta a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Pero, recogió una larga reflexión del magisterio oaxaqueño sobre su propia labor; por eso, puede ser pensado como un *punto de llegada* de un recorrido que se basó en la práctica concreta realizada por muchos colectivos de maestros a lo largo de décadas. Retomó, por ejemplo, la experiencia de la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) iniciada en 1974 (Meyer, 2010), y también iniciativas de la propia S-22 como el CEDES 22 (creado durante el mandato de Erangelio Mendoza 1992-1995) y el congreso educativo de 1995 (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

Pero, aunque el PTEO fue un punto de llegada, es difícil afirmar que antes de él el sindicalismo de la S-22 era uno que tenía una propuesta educativa-pedagógica articulada a su quehacer político-sindical:

Si tu revisas en los 80 las demandas de la S-22 vas a encontrar solución al problema de pagos, vas a encontrar aumento salarial vas a encontrar democracia sindical, indiscutiblemente (...). Pero vas a encontrar muy desdibujado que haya demandas sobre la cuestión pedagógica. (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

Sí existían dentro de la S-22 grupos que abordaban con esfuerzo la cuestión, y sí hubo intentos de iniciativas emanadas de la propia S-22, pero no puede afirmarse que era una dimensión de su sindicalismo. Así, la propuesta sindical global de la S-22 era una que cojeaba: no reflexionaba sobre su práctica específica como educadores dentro del aula. El militante de la S-22 estaba, anteriormente, más preocupado por la lucha contra el Estado capitalista en las calles, y en la construcción de un poder alternativo, que en lo que sucedía dentro del aula. El PTEO apostó a cambiar eso con la intención de tener militantes que discutiesen otra manera de llevar a cabo la práctica educativa dentro de la escuela y el aula. Es decir, que articulasen la lucha dentro y fuera del aula. El PTEO fue un gran salto en la S-22, dado que fue el mayor esfuerzo que hizo la seccional para que los trabajadores se reapropiasen de su herramienta de trabajo. Pero, ¿en qué consistía el PTEO? ¿Qué alcance tuvo? ¿Qué lugar ocupó en la lucha contra la Reforma Educativa?

Excedió a nuestra investigación una evaluación global y detallada de la propuesta, como también un análisis del impacto que tuvo en los estudiantes. Pero es necesario bosquejar unas líneas de análisis que aborden esta dimensión del sindicalismo de la S-22.

El PTEO, conceptualmente, se basa en la articulación de autores indígenas de Oaxaca como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna y su concepto de *comunalidad* (Díaz, 2007; Martínez Luna, 2015), con la obra de Paula Freire y la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort (Sección 22 del SNTE, 2009; Sección 22 del SNTE, 2012b; Sección 22 del SNTE, 2013a).

El PTEO propuso un cambio radical del *contenido* de lo que se enseñaba y de la *manera* en que se enseñaba ese contenido. Es decir, una transformación en la relación aula-comunidad, una crítica epistemológica sobre quiénes eran los detentadores del saber, y una ruptura de la lógica vertical dentro del aula y la escuela. A su vez, empoderaba al alumno respecto del maestro, al maestro respecto del director y supervisor, y a estos respecto de las autoridades del IEEPO/ SEP; y clausuraba a la SEP como la autoridad exclusiva para imponer el contenido que se debía dictar en las escuelas.

Para el Estado mexicano uno de los objetivos de la escuela en Oaxaca fue profundizar el etnocidio indígena. Etnocidio basado en la eliminación de modos de vida y cosmovisiones del mundo distintas a las de la nacionalidad mexicana mestiza, en los que la eliminación de las lenguas indígenas era un aspecto importante pero no el único. La escuela, así, subvaloraba toda forma de conocimiento y prácticas que las culturas indígenas tuviesen frente al “conocimiento universal” que se impartía dentro del aula (Maldonado, 2000).

La escuela en Oaxaca resultó ser efectiva en estos propósitos (lo que no significa negar la resistencia indígena que ha permitido la existencia de estos grupos en el presente oaxaqueño). Y los maestros, durante generaciones, participaron en ese etnocidio. Hace no muchos años el magisterio de la S-22 seguían *retando* a sus alumnos por hablar el zapoteco dentro del aula y no el español:

Anteriormente con los planes de estudios que se tenían nosotros llegábamos a castellanizar, (...) A llegar a los niños a enseñarles el español y empezar a ver la forma de que ya no hablaran su lengua materna cuando es propio de ellos y el primer lenguaje que ellos tienen. (Marisela, comunicación personal, 02 de noviembre de 2017).

El PTEO apostó a cambiar esto con la elaboración de proyectos dentro del aula para destacar el conocimiento y las prácticas existentes en la comunidad. Así se cambió la relación aula-comunidad, ya no se trataría de un vínculo vertical, sino con mayor grado de horizontalidad: los conocimientos eran los universales, pero *también* los locales. Al mismo tiempo, se

buscaba revalorizar el empleo de la lengua indígena dentro del aula o, al menos, no sancionar su uso.

El aula, tradicionalmente, ha sido un espacio vertical en donde el maestro ostentaba todo el poder de decisión. El PTEO apostó a horizontalizar esa relación al establecer la posibilidad de que los alumnos tomaran decisiones de manera colectiva sobre lo que se impartiría dentro del aula: “nosotros, como docentes aquí en Oaxaca, muchos fomentamos el uso de asamblea en nuestras aulas” (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

También buscó una mayor horizontalidad en la relación entre directores, maestros y trabajadores no docentes. Con el PTEO los proyectos educativos ya no se tomarían por la dirección escolar, sino por parte del *colectivo escolar*. Esto implicaría que los intendentes también participarían en las tomas de decisiones educativas. Algo similar sucedería con el supervisor. Importante es aclarar que esta mayor horizontalidad sería en lo relativo a lo pedagógico/educativo y no en lo administrativo, es decir, los dispositivos de control y el poder administrativo de estos cargos no se reducirían.

Por último, el PTEO propondría un cambio en la lógica de organización escolar. Esto es, el corazón del PTEO vendría a ser el *colectivo-proyecto de la escuela*. Así, toda una escuela (si era pequeña) o un sector dentro de ella llevaría a cabo un proyecto y las temáticas de las asignaturas de los distintos grados (matemática, lengua, historia de primer, segundo, tercer o cuarto grado) se verían a la luz de ese proyecto, eliminando la organización por asignaturas. Por ejemplo, en una escuela primaria de una comunidad costeña en donde el turismo fuese una actividad relevante, se podría estudiar la historia de la comunidad desde el impacto que esa actividad tuvo, se aprendería matemática haciendo cálculos relacionados con la actividad, etcétera.

La SEP mantuvo siempre la exclusividad en la elaboración de los libros de textos escolares, los que difundía de manera gratuita a todos los alumnos del país. Con ello garantizaba la unidad en el contenido impartido en el sistema educativo. El PTEO, por el contrario, planteó la autonomía del colectivo escolar y de los profesores para emplear una multiplicidad de textos y producciones para impartir la educación pertinente para sus alumnos. En este sentido,

el PTEO puede ser pensado como profesionalizante de la actividad al favorecer la libertad de acción de los trabajadores en las aulas.

Si todo lo recién expuesto refiere a la manera en que se llevaría a cabo la práctica educativa, la otra pata importante del PTEO fue la diferencia en cuanto al *contenido*. En este sentido, el punto clave del PTEO era *la construcción de una mirada crítica de la realidad*. Lo que conllevaba necesariamente a una ruptura con los libros de texto difundidos por la SEP. Por ejemplo, en el *Atlas de México* de cuarto grado elaborado por la SEP para el ciclo escolar 2015-2016 se leía: “La minera es una de las actividades de mayor tradición en México (...). Actualmente, estos recursos minerales tienen un alto valor monetario y su extracción puede redundar en un notable beneficio económico” (SEP, 2014: 56). Desde el PTEO más que reafirmar acríticamente esta idea, se la retomaría para ver las consecuencias sociales/ecológicas/culturales que la minería tuvo sobre la vida en una comunidad oaxaqueña.

En suma, el PTEO fue una propuesta radical de transformación en cuando forma y contenido del aula, la escuela y su relación con la sociedad en la que se inscribía. Así, es posible pensarlo como una forma educativa que apostaba a cambiar el mundo cambiando a los que cambiaban el mundo. La pregunta que se desprendió, lógicamente, fue qué tanto se implementó el PTEO en Oaxaca.

Evidente fue que el cambio drástico que planteaba el PTEO hacía que su cabal implementación conllevase ingentes esfuerzos, lo que ha generado enormes dificultades de implementación. Más cuando la escuela y el espacio áulico era uno que no se ha caracterizado por sus cambios en el último siglo.

Entre las dificultades que tenía la implementación del PTEO estaba que exigía una mayor dedicación a los docentes y de la escuela para llevarlo a cabo. Como me manifestó una maestra: “la neta que es más fácil llegar todos los días a clases y abrir el libro de texto que andar viendo una mirada crítica de la realidad social” (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018). Lo mismo sucedía con los procesos de toma de decisiones colectivos: exigía tiempo debatir en el colectivo escolar sobre cómo continuar con la práctica educativa de manera grupal. Otra dificultad era que exigía una mayor capacitación de los docentes para

realizar prácticas de este tipo. Todo esto chocaba con la vida cotidiana del maestro/a concreto que debía asumir más responsabilidades de las que ya tenía y destinar más tiempo del que ya destinaba a su trabajo.

Conscientes de este esfuerzo extra que exigía el PTEO fue que la S-22 creó el PRETEO (Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca), un programa para incentivar a los profesores para que se embarcasen en la educación alternativa.

También había problemas logísticos. En escuelas grandes, o en los niveles de secundarias generales y técnicas (donde la organización era por asignatura y no por grado) la posibilidad de encarar un colectivo-proyecto desde la escuela era mucho más difícil, además si consideráramos la enorme cantidad de maestros que no cobraban o que tenían otros trabajos se volvía difícil destinar más horas a la labor educativa.

Otra traba al PTEO fue la tradición y las ideas existentes sobre cómo debiera ser la labor educativa y docente. Por ejemplo, ¿cuántos directores aceptaron entusiasmados una mayor horizontalidad con los trabajadores no docentes? También existieron padres de familia que se resistían al no uso del libro de textos de la SEP, bajo el argumento de que si no veían avances en el libro suponían que los maestros no trabajaban.

Por último, el PTEO chocaba con la discriminación estructural que sufrían las poblaciones indígenas en la sociedad mexicana: ser indígena en México implicaba tener menos oportunidades. Era lógico, así, que hubiese padres/madres que viesan a la escuela como un vehículo para salir de esa situación de opresión, y por tanto desconfíen de una propuesta que quería reforzar su lengua, costumbres, prácticas y conocimientos (trabajo de campo, septiembre de 2017).

Por tanto, El PTEO, en su forma más acabada, presentaba más posibilidades de desarrollo dentro de una comunidad y con poca cantidad de alumnos y trabajadores que en los grandes centros urbanos.

La S-22 ha destinado importantes recursos a la difusión del PTEO entre la base magisterial. Por ejemplo, los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA's), realizados todos los

años desde 2005, buscaron difundir la educación alternativa en el magisterio. Además, el CEDES 22, un organismo auxiliar de importancia, tenía como tarea primordial su difusión. También se creó el PRETEO, y se han realizado numerosos foros y congresos para discutir la educación alternativa. Es decir, la S-22 sí se dio a la tarea, durante la Reforma Educativa, de extender dentro del magisterio oaxaqueño este tipo de prácticas. La pregunta es: ¿qué tanta implementación ha alcanzado?

Si circunscribimos al PTEO a su propuesta más completa y acabada (colectivo proyecto de toda una escuela, vinculación aula-comunidad, articulación saberes locales y universales, perspectiva crítica de la realidad social) es probable que el porcentaje de docentes que emplearon el PTEO respecto del total sea bajo. En buena medida por la serie de dificultades que acabamos de mencionar. Pero si usáramos una definición más laxa los números cambiarían. Sobre todo, en lo relativo al *contenido* de lo impartido y la construcción de una mirada crítica de la realidad social. Cuestiones a las que, individualmente, los maestros/as de Oaxaca le han prestado atención.

El PTEO ha enaltecido, en el magisterio oaxaqueño, a la educación alternativa, lo que ha fomentado y respaldado a toda la docencia dedicada a ello. Es decir, por más que la mayoría de los docentes no la hayan adoptado, el PTEO ha permitido que aquellos que decidieron embarcarse en ella tuviesen el respaldo sindical necesario para desarrollarla:

Sirve, el PTEO, para los que quieren impulsar proyectos alternativos de educación, sirve que dijeran “hay un PTEO”, pero que se aplique cien por cien no. A nosotros [por el CMPIO] (...) el PTEO nos sirve para hacer lo que nosotros consideramos y en nombre de que hay un planteamiento de la S-22 nos sirve de paraguas. (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

Finalmente, ¿qué lugar jugó el PTEO en la Reforma Educativa? El primero fue que, frente a la propuesta educativa enarbolada por el régimen, la S-22 tuvo la capacidad de presentar otra de un carácter cualitativamente diferente. De esta manera, no se trataba de una disputa entre alguien que enarbolaba una Reforma Educativa y otros que se oponían, sino entre dos

propuestas. El grito combativo de “PTEO sí, reforma no” expresó esta cuestión. Esto ayudó a posicionar a la S-22 en el panorama de la discusión pedagógica nacional.

La segunda fue conceptual, la crítica que se le realizó a la reforma de EPN no se basó solamente en cuestiones laborales, sino de perspectiva pedagógica. Por ejemplo, la afirmación de que los exámenes punitivos eran antipedagógicos emanó de las discusiones sobre la construcción de una educación liberadora.

El tercer punto es que el PTEO fue una pata más en su apuesta a conformar un sindicalismo robusto. Con él, la S-22 articuló más cabalmente lo gremial, lo político/popular, y lo pedagógico.

Finalmente, el PTEO expresó la decisión de los trabajadores de la educación oaxaqueños de tomar en sus propias manos sus herramientas de trabajo construyendo una autonomía dentro de las escuelas respecto de las decisiones del Estado.

Capítulo V. Las vértebras del *Sikii*¹¹¹: organización y subjetividad sindical en la S-22

5.1 Introducción

El régimen social autoritario posrevolucionario fue altamente efectivo para lidiar, desactivar, cooptar y reprimir a los movimientos independientes que fueron desarrollándose en México a lo largo del siglo XX. Algunos surgían, lograban un alto impacto, hasta incluso obtenían sus reivindicaciones, pero se apagaban y terminaban desarticulándose, perdiendo su filo, o su masividad. El régimen evitaba, así, la sobrevivencia en el tiempo de organizaciones -de algún modo- críticas, contestatarias y/o independientes. Existieron excepciones; una de ellas fue la CNTE, nacida en 1979 al interior de uno de los aparatos corporativos más importantes del régimen: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Organización nodal para garantizar la gobernabilidad del sistema educativo mexicano y para que el PRI obtuviera sustanciales triunfos electorales.

Dos de las claves para entender la sobrevivencia de la S-22, seccional emblemática dentro de la CNTE, en un ambiente hostil y autoritario como el régimen mexicano, fueron su forma organizativa y la subjetividad sindical de sus afiliados. Cuestiones que abordaremos, en sus rasgos más significativos, en el presente capítulo.

Ayuda a entender cómo logró sobrellevar los intentos sistemáticos de represión y cooptación por parte del régimen focalizar en la ingeniería organizacional de la S-22, es decir, en la constante rotación de sus dirigentes, en sus mecanismos de toma de decisiones con fuerte intervención de las bases mediante asambleas, en los procesos internos que garantizaban la unidad pese a las divergencias, y en la subjetividad fuertemente anticorporativa de sus afiliados. Estos elementos aportan a comprender su mantenimiento como movimiento contestatario. Además, a partir de analizar la manera en que operaba el régimen *dentro* de la

¹¹¹ *Sikii* significa “movimiento” en el idioma Triqui. Es el nombre que le puso a uno de sus hijos una maestra entrevistada.

S-22, daremos cuenta de una gran paradoja: era un movimiento crítico que tenía en su interior, incluso en espacios directivos, fuerzas *gobiernistas*.

También es necesario comprender la forma específica que ese movimiento independiente adoptó, vale decir, no solamente que haya perdurado, sino la corporeidad específica que esa sobrevivencia tuvo. Esta fue: un movimiento con formas organizativas con predominancia de las bases y también orientado al conflicto, un repertorio de acción colectiva contundente y radical, intransigencia en sus reivindicaciones, y sistematicidad en su *modus operandi*. Es necesario, entonces, dar cuenta de su lógica interna de funcionamiento articulado a un nivel más abstracto de su subjetividad sindical: una subjetividad confrontativa, crítica del régimen establecido y preocupada por superar la gremialidad del sindicalismo desplegado.

El sindicalismo de la S-22 fue uno que no solamente logró movilizar a sus miles de activistas comprometidos, sino que alcanzó a congregar a la gran mayoría de sus afiliados. Veremos, entonces, los dispositivos de movilización basados en el control que poseía que aumentó la magnitud de su intervención, específicamente la *constancia de participación sindical*.

Por último, es necesario dar cuenta de la magnitud de la estructura sindical y de los desafíos que enfrentó al tener a su fuerza de trabajo desperdigada por 13 000 centros educativos en un Estado con una geografía accidentada. La dimensión del sindicalismo de la S-22 es otra de las claves que emplearemos para entender su perdurabilidad como movimiento independiente, la circunstancia de que fueran decenas de miles las maestras/os los comprometidos con la S-22 limitó, también, los esfuerzos del régimen por cooptarlo eficazmente.

Los debates específicos que abordaremos a lo largo del capítulo están asociados al concepto de sindicalismo de movimiento social, el que nos permitió tener una visión global del fenómeno social. El concepto ayuda a explicar las tensiones y paradojas que emergieron del sindicalismo practicado por la S-22. Por ejemplo, es mediante dicho concepto que lograremos dar cuenta de la tensión que surgía de ser una organización sindical que buscaba criticar la totalidad social. Este capítulo finaliza con una discusión sobre el tipo de democracia practicada por la S-22.

5.2.1 Estructura S-22

Para dar cuenta de los objetivos de este subcapítulo retomamos el concepto *estructura social del sindicato* (Union social structure) que Von Hold empleó para abordar el mundo interno del sindicalismo en una fábrica específica de Sudáfrica (2003). La definición de dicho concepto, sus dimensiones e indicadores fueron detallados en el capítulo teórico.

Para entender las formas organizativas de la S-22 durante la conflagración contra la Reforma Educativa, es necesario referirse, brevemente, a la manera en que ellas se fueron construyendo a lo largo de su historia. En Oaxaca el movimiento magisterial independiente de Vanguardia Revolucionaria (VR) (dirección del SNTE) nació en mayo de 1980. Se llamó Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO); y raudamente buscó expulsar a VR de la dirección de la S-22 e instaurar una seccional de prácticas democráticas. En ese proceso de movilización participaron varios Comités Ejecutivos Delegacionales (CED's), pero otros se mantuvieron leales a VR. Y como modo de hacer frente a estos últimos se crearon distintos espacios no estatutarios tales como los *comités de lucha*. Estos aglutinaban a los trabajadores de la educación de algún CED específico y buscaban presionar a la dirección del CED para que se movilizase, o lograban movilizarse de manera independiente de la dirección del CED. A su vez, los comités de lucha buscaban controlar que el CED funcionase de acuerdo a cómo lo habían establecido las bases magisteriales.

Además de los comités de lucha, en esas jornadas, se crearon otros espacios no estatutarios; el más importante fue la *asamblea estatal*, la cual organizaba la lucha contra Vanguardia Revolucionaria en todo Oaxaca (Cook, 1996).

Cuando el movimiento conquistó la dirección de la S-22 se empezó a realizar una fuerte imbricación entre lo estatutario de la S-22, es decir, lo que existía en los estatutos del SNTE y que se debiera cumplimentar para ser una seccional oficial avalada por el CEN del SNTE, y espacios organizativos creados por el propio movimiento como los comités de lucha y la asamblea estatal. Estos últimos surgieron, principalmente, para tener procesos más

democráticos, lograr un mayor control del movimiento a la dirección estatutaria, y robustecer la participación de las bases.

Este principio de imbricación estatutaria-no estatutaria se mantuvo hasta la lucha contra la Reforma Educativa, aunque en el proceso fueron muchos espacios los que se fueron modificando, así como también otros desaparecieron y algunos nuevos surgieron.

La manera, entonces, de entender a la organización de la S-22 es viéndola como un conjunto articulado de espacios estatutarios y no estatutarios, en donde se articula constitutivamente la Sección 22 del SNTE (estatutario) con el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), espacio que ha dirigido la seccional desde 1980 (que tiene espacios no estatutarios). Tal es el grado de imbricación que hasta en los textos oficiales de la seccional se empleaban como sinónimos “Sección 22” y “MDTEO”. La imbricación no era solo discursiva, lo mismo sucedía con sus prácticas: en los hechos nadie podía aspirar a un cargo de la Sección 22 y reclamarse no integrante del MDTEO (toda la disputa por espacios de conducción de la S-22 acontecía *dentro* del MDTEO). Además, los procesos de selección de dirigentes eran los mismos, y no había una estructura del MDTEO alterna a la S-22: los congresos del MDTEO y de la S-22 eran los mismos. En este sentido, la tesis de la *dualidad* sindicato-movimiento o estatutario-no estatutario defendida por Estrada Saavedra es incorrecta (Estrada Saavedra, 2016). Por ejemplo, veremos cómo hasta las secretarías estatutarias más sobrias mantuvieron un comportamiento *movimientista*.

5.2.2 El sindicalismo en las escuelas

Detallaremos, a continuación, los distintos espacios de la organización sindical comenzando desde abajo. La organización sindical empezaba en los establecimientos escolares con los *representantes sindicales*, que eran el vehículo entre la estructura sindical y los maestros de la escuela. Se encargaban, principalmente, de difundir -en la escuela- comunicados, resolutivos y actividades emanados de instancias superiores de la S-22. Este cargo era rotativo entre los trabajadores de la escuela y duraba un ciclo escolar. La cantidad de representantes sindicales dependía de la cantidad de maestros que hubiera en la escuela, y en

los establecimientos grandes (por ejemplo, en los niveles de media superior) era probable que no hubiera dado que, por la dimensión de la escuela, podría funcionar un CED dentro de ella. El de representante sindical de escuela era un cargo rutinario y operativo.

La discusión sindical dentro de la escuela se llevaba a cabo en la *reunión sindical* (en ella también participaban los cargos directivos de las escuelas como el de subdirector y director dado que eran afiliados a la S-22) en donde los trabajadores discutían los distintos resolutive emanados de la dirección sindical. Eran, generalmente, espacios medio informales que sucedían en horario de trabajo, o inmediatamente después. Además, resolvían cuestiones operativas, tales como quién debía ir a tal manifestación en representación de la escuela y quien supliría a quien fuera. Por ejemplo, si iban los intendentes de la escuela, qué otros trabajadores se encargarían de que la escuela quedase limpia. Además de lo operativo, había discusiones sobre el acontecer sindical; al ser grupos pequeños de personas conocidas entre sí los debates podían volverse intensos (Tania, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Si todos los integrantes de la escuela estaban con el movimiento se volvía más sencillo el funcionamiento de la escuela, en cambio, cuando había trabajadores que no comulgaban podían empezar los cortocircuitos, dado que la participación sindical generalmente era en *colectivo* desde la escuela. La dimensión de lo colectivo en la participación sindical estaba fortalecida por la *constancia de participación sindical* que otorgaba puntos a cada maestro (que luego iban a servir para obtener *beneficios gremiales*) según la participación de la escuela en su conjunto (es decir, una escuela más participativa le otorgaba a cada maestro individual mayor puntaje). También ser una escuela participativa sindicalmente podía ayudar a que el supervisor otorgase beneficios educativos, por ejemplo, podía favorecer tener más maestros que el permitido por ley (logrando, así, cursos más pequeños, reduciendo la carga laboral y aumentando la posibilidad de aprendizaje de los niños).

Como estaba fuertemente articulado lo educativo y lo sindical (buscaban que “fueran de la mano”) la confrontación sindical entre trabajadores podía llevar a la desorganización educativa. Por eso, sucedía que algunos trabajadores que no comulgaban tanto (o directamente nada) con la participación sindical participaban para evitar un espacio laboral hostil, esto es, siempre y cuando ellos fuesen amplia minoría dentro de la escuela.

En las escuelas unidocente, bidocente, o tridocente este grado de organización adquiriría mayor informalidad; y, como ya fue mencionado, en los grandes establecimientos esta figura era borrada porque dentro de la escuela había un CED.

En los lugares más alejados de Oaxaca, en comunidades de unas pocas decenas de personas sin electricidad, quizá sin agua potable, a las que se llegaba por vehículos sin tracción motorizada, el sindicalismo se volvía uno que se comunicaba en burro o mediante mensajes escritos en papel (Nicolás, comunicación personal, 06 de noviembre de 2017). Fuera de ahí, la principal herramienta de comunicación entre afiliados de la S-22 distanciados geográficamente era el *WhatsApp*.

5.2.3 CED: Comité Ejecutivo Delegacional

El próximo espacio que seguía en la estructura sindical era el Comité Ejecutivo Delegacional (CED), reunía desde 40 a 300 trabajadores de la educación¹¹². En total había alrededor de 850¹¹³ CED's en la S-22. Estatutariamente estaba compuesto por siete secretarías:

Secretarías Comité Ejecutivo Delegacional S-22
Secretaría general
Secretaría de organización
Secretaría de trabajos y conflictos
Secretaría de finanzas
Secretaría de asistencia social
Secretaría de escalafón y promoción
Secretaría de orientación política e ideológica

¹¹² Si no alcanzaban el mínimo de cantidad de integrantes eran un *Centro de Trabajo* (CT). Estos tenían un funcionamiento similar pero con menos atribuciones que un CED sindicales y menos beneficios gremiales.

¹¹³ En distintas publicaciones sindicales aparecen números diversos, pero todos son cercanos a los 850.

Sus integrantes se elegían en asamblea delegacional y había posibilidad de volver a ocupar un cargo dentro del CED. El CED era algo estatutario, pero desde el inicio del movimiento en la década de 1980 surgió la *coordinadora delegacional* que tenía la función de revisar el correcto funcionamiento de los integrantes del CED e incentivar la participación sindical (así como la “concientización” de los/as maestros/as). Con el paso de los años se convirtió en una extensión del CED y se trabajaba de manera conjunta CED-Coordinadora. Incluso en los comunicados y resolutivos emanados de los CED’s, generalmente, salían también los integrantes de la coordinadora.

SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
COORDINADORA NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION
 SECCION XXI OAXACA, OAX.

DELEGACIÓN SINDICAL D-I-101, SECTOR ZIMATLÁN

ASUNTO: CONVOCATORIA.

Zimatlán de Álvarez, Oax. a 26 de octubre de 2017

El Comité Ejecutivo de la Delegación Sindical D-I-101 de la Sección XXII del SNTE, en apego a las bases estatutarias Delegacionales y de nuestro MDTEO:

CONVOCA

A todos los integrantes de esta Delegación Sindical a participar en la reinstalación de nuestra asamblea delegacional permanente para el día martes 7 de noviembre de 2017, a las 13:30 hrs., en la escuela primaria "MEXICO"; en donde se tratarán asuntos relacionados con la integración del nuevo supervisor escolar y para organizar las actividades que continuaremos a nivel zona. La cual se registró bajo el siguiente

ORDEN DEL DÍA

1. Registro de asistencia
2. Saludos fraternos
3. Reinstalación de la asamblea
4. Lectura del acta anterior
5. Información general
6. Análisis de la información
7. Acuerdos y tareas
8. Clausura de la asamblea.

Esperando contar con su presencia, reciban un fraternal y combativo saludo.

!!!POR LA EDUCACION AL SERVICIO DEL PUEBLO!!!
 COMITÉ EJECUTIVO DELEGACIONAL D-I-101 DEL SNTE

SECRETARIO GENERAL SECRETARIO DE ORGANIZACIÓN
 PROF. JOSE GILBERTO CORRES GARCIA PROF. ALEJANDRO LOPEZ LOPEZ

DELEGACIÓN D-I-101
 SECCIÓN XXI
 OAXACA, OAX.
 ZIMATLÁN DE ALVAREZ

COMITÉ EJECUTIVO DELEGACIONAL D-I-101 DEL SNTE
SECRETARIO GENERAL
 PROF. JOSE GILBERTO CORRES GARCIA

SECRETARIO DE ORGANIZACIÓN
 PROF. ALEJANDRO LOPEZ LOPEZ

SECRETARIO DE ORGANIZACIÓN SOCIAL
 C. ALFREDO GERARDO MENDOZA ZARATE

SECRETARIO DE TRABAJOS Y CONFLICTOS
 PROF. CHRISTIAN MARTINEZ CORTES

SECRETARIO DE FINANZAS
 PROF. KENNETH CAMPOS DROSPE

SECRETARIO DE ASISTENCIA SOCIAL
 C. ALFREDO GERARDO MENDOZA ZARATE

SECRETARIO DE ESCALAFÓN PROFESIONAL
 PROF. GUILLERMO SALINAS CORTES

SECRETARIA DE ORIENTACIÓN POLITICA E IDEOLÓGICA
 PROFRA. GABRIELA MORALES AMAYA

COORDINADORA DELEGACIONAL
 COORDINADOR POLITICO-ORGANIZATIVO
 PROF. JOSE DAMIAN CRUZ MARTINEZ

Prensa y Propaganda
 PROFRA. CLEMENTINA MORALES LUNA

ALIANZA CON OTROS SECTORES
 PROFRA. JELIANA TARRIOS VILLALBA

FONDO DE RESISTENCIA
 PROFRA. SOLEDAD BAUTISTA HERNANDEZ

EDUCACION ALTERNATIVA
 PROFRA. TRINIDAD FABELA GALLEGOS LOPEZ

Convocatoria asamblea delegacional. Delegación D-1-101.

Los espacios de la *coordinadora delegacional* eran los siguientes:

Coordinadora delegacional S-22
Coordinador político-organizativo
Coordinador prensa y propaganda
Coordinador alianza con otros sectores
Coordinador fondo de resistencia
Coordinador educación alternativa

Ningún cargo era comisionado, es decir, ser integrante del CED o de la coordinadora no eximía a los trabajadores de sus responsabilidades laborales (en algunos CED, el secretario general se cambiaba de sus tareas como maestro a un trabajo administrativo, para favorecer sus labores sindicales).

El CED era quien administraba los *beneficios gremiales* manejados por el sindicato, tales como préstamos, y becas (para estudio). La distribución entre los distintos CED's del conjunto de los *beneficios gremiales* existentes a nivel de toda la S-22 se establecía según la participación global de cada CED y su cantidad de integrantes (los CED cuyos integrantes participaban más y eran más accedían a mayor cantidad de beneficios). La distribución al interior de los trabajadores de la delegación era acorde al puntaje de su *constancia de participación sindical*.

Era dificultoso, aunque no imposible, que hubiese un manejo discrecional de los beneficios sindicales al interior del CED, dada la subjetividad sindical desconfiada que tenía la base magisterial sobre toda persona que ocupase un cargo sindical, la contabilidad precisa de la constancia de participación sindical, y la asamblea como espacio último para resolver el surgimiento de algún conflicto sobre la distribución de los *beneficios gremiales*. Es decir, podía haber manejos discrecionales, pero también había mucho control de la base para evitarlos, así como maneras de retrotraerlos una vez consumados.

En los niveles educativos donde *zona escolar* y delegación empalmaban (primaria formal, preescolar, educación indígena, telesecundaria, entre otros) la S-22 buscaba que el supervisor (“la parte oficial”) y el secretario general de la delegación (“la parte sindical”) trabajasen

coordinadamente. Tanto para impulsar los proyectos educativos y la participación sindical, como para decidir la distribución de maestros entre las escuelas, establecer los faltantes de maestros o resolver conflictos que surgiesen. Por esta articulación educativa/sindical el CED también tenía injerencia en cuestiones educativas, como los cambios de lugar de trabajo dentro de la zona escolar.

El principal espacio de toma de decisiones del CED era la *asamblea delegacional*, que la presidían el secretario general y de organización. En ella tenían voz y voto todos los trabajadores de la delegación. El CED era quien convocaba a asamblea delegacional, pero el 20% del total de los trabajadores de la delegación podía convocarla también (Alejandro, comunicación personal, 14 de agosto de 2018). El espacio como tal existía en los estatutos del SNTE (artículos 188 al 194) (SNTE, 2013), pero allí era visto como un lugar vertical y sobre todo informativo. En cambio, en la S-22 era un espacio horizontal, de discusiones acaloradas y con una importante capacidad de decisión sobre el acontecer sindical y educativo dentro de su jurisdicción respectiva. Se invertía la relación jerárquica CED-Asamblea a Asamblea-CED. Era el espacio colectivo el que pasaba a ser el máximo espacio de decisión. Vemos, así, cómo este espacio estatutario tenía un funcionamiento *distinto* al contemplado.

Un espacio de menor jerarquía que una asamblea delegacional, con menor capacidad de decisión, pero más operativo era la *reunión de representantes sindicales* de escuela de toda la delegación.

Generalmente antes de una asamblea delegacional había una reunión CED-Coordinadora en donde llegaban a acuerdos previos o podían elaborar propuestas para elevar a la asamblea delegacional. Las asambleas duraban algunas horas y se hacían en horario escolar (se suspendían clases) o en un día de descanso y se realizaban en un establecimiento educativo de la zona escolar (en medio de un conflicto podían realizarse en un lugar apartado del plantón, por ejemplo). Realizarlas en horario de clase suspendido favorecía la participación sindical.

Se realizaban varias veces al año, aunque con una periodicidad menor que la *asamblea estatal*. Se llevaban a cabo cuando era necesario informar de algún acontecimiento relevante

dentro del mundo sindical o cuando era necesario resolver algo específico de la delegación. En momentos de jornada de lucha podían reunirse de manera diaria, aunque allí, usualmente eran informativas y/o operativas, o para realizar una *consulta a las bases*.

En una asamblea delegacional generalmente se discutía lo que acontecía en lo sindical y político a nivel Oaxaca (empleando como base los resolutivos de la asamblea estatal), lo que sucedía a nivel CNTE y nacional (usando los resolutivos de la Asamblea Nacional Representativa) y lo específico de la delegación. Eventualmente se podían discutir temáticas de índole internacional.

En las asambleas delegacionales se discutió, por ejemplo, cómo resolver los inconvenientes surgidos en su respectiva zona escolar por los intentos de implementación de la RE (cómo resolver la situación creada por los maestros que abandonaron su lugar de trabajo para irse a una escuela manejada por el IEEPO o por la S-59).

Las *consultas a las bases* que realizaba la S-22 para saber la opinión de toda su base sobre algún tema específico se realizaba mediante las asambleas delegacionales. Allí mismo se deliberaba y se votaba a mano alzada.

El secretario general del CED presidía la asamblea delegacional junto con el de organización, pero su posibilidad de intervenir con su voz variaba según las prácticas de cada CED, en algunos no intervenían con su opinión “para no orientar el voto” pero en otras sí lo hacían. Los CED tenían un funcionamiento general compartido, pero también variaban entre sí según acuerdos establecidos por la propia asamblea delegacional al inicio del mandato del CED, de esta manera el funcionamiento no era exactamente igual, aunque siempre debían estar dentro de los principios y lógicas generales de funcionamiento que mantenía el movimiento. Una maestra de primarias lo expresaba así:

Es que la asamblea [delegacional] tiene mucho poder en tanto, o sea la asamblea no es una, son muchas, porque las delegaciones son muchas, entonces cada delegación se caracteriza por algo, hay delegaciones que le han abonado más a fortalecer el asunto político y limpiar sus filas de gente charra. Hay delegaciones o supervisiones que le han abonado más al asunto de la resistencia administrativa y piensan que con resistir administrativamente lo demás puede ir así,

yo sé de zonas que tienen resistencia administrativa, pero que a la hora de una actividad sindical no van o mandan un representante, yo siento que por ahí tampoco va. Hay quienes le abonan al trabajo más académico y así lo deciden en asamblea: “lo administrativo no me interesa tanto porque es administrativo y lo político está quemado” entonces creen que lo que tienen que hacer en este momento es más una situación de corte académico y le abonan a los proyectos [de educación alternativa], al trabajo con las comunidades, que finalmente es trabajo político, pero sí que es como otro enfoque, entonces yo siento que las asambleas delegacionales tienen mucho poder. (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

La delegación funcionaba como un poder fáctico que operaba en el terreno. Los secretarios generales tenían el conocimiento de lo que sucedía en cada escuela de su jurisdicción, conocían cómo estaba la relación con los padres de familia, con los presidentes municipales, los problemas específicos educativos que se tenían (cuántos maestros faltaban o cómo estaban distribuidos estos) y hasta la situación edilicia de cada establecimiento.

La asamblea delegacional se convertía en el principal espacio de decisión en el ámbito educativo al que se circunscribía. Por ejemplo, una práctica que surgió desde el inicio del movimiento y se mantuvo era el desconocimiento de supervisores si estos operaban contra el movimiento magisterial (Fernando Soberanes, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018; Francisco Ruiz Cervantes, comunicación personal, 05 de agosto de 2018). Inicialmente se volvía una herramienta fundamental de lucha contra Vanguardia Revolucionaria, porque dicha agrupación controlaba al magisterio a partir de la parte sindical (control de los CED), pero también de la oficial (control de los supervisores). Entonces para que el movimiento contestatario triunfase requirió expulsar de las tareas de supervisión a los supervisores (y poner otros “no oficiales”). Esa práctica continuó hasta la lucha contra la RE inclusive, por ejemplo, fueron varias las asambleas delegacionales que desconocieron supervisores por querer imponer la Reforma Educativa en el periodo 2015-2018.

La asamblea delegacional y el CED, gracias a la relevancia dentro de la sociedad oaxaqueña que tenía la S-22 (y los maestros como grupo social), podían ser un espacio de incidencia en la región más allá del terreno educativo. Por ejemplo, se posicionaban en conflictos con

presidentes municipales, además de solidarizarse en luchas específicas que acontecían en ese terreno¹¹⁴.

La asamblea delegacional era soberana sobre su jurisdicción, al ser un espacio de menor rango que la asamblea estatal debía acomodarse a sus dictados, pero podía mantener una clara independencia sobre lo que debía acontecer en su zona de jurisprudencia. La asamblea delegacional era la depositaria del *colectivo* delegacional, por allí pasaba y debía pasar todo lo relevante en tanto estaba vista como el legítimo espacio de todos. Incluso la dirigencia seccional no podía ir e imponer nada específico en una asamblea delegacional. Veamos el siguiente extracto de una entrevista:

Mariano: y si cae Eloy [por el secretario general de la S-22] a tu asamblea delegacional y dice: “acá se tiene que hacer esto”. ¿Qué pasa?

Maestra Virginia: Pfffff, por el arco del triunfo (risas). No caen, porque si caen antes de que él diga “a” le caen un chingo de reclamos, entonces no caen (risas). No puede, no porque sea el secretario general lo puede hacer, **porque en la asamblea la que manda es la asamblea.** (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

Este extracto, que muestra la *soberanía* de la asamblea delegacional incluso contra el secretario general de la S-22, no era solo una expresión de deseo. Veamos el siguiente caso que presenciamos en el trabajo de campo:

La asamblea delegacional del nivel de primaria formal sector Zimatlán (región Valles centrales) hace unos meses expulsó al supervisor por querer imponer la RE y puso a uno alternativo. El supervisor sustituto es director de escuela y ya lleva un tiempo en su cargo de supervisor pero está un tanto cansado producto del agotamiento que genera el espacio (como no es oficial el IEEPO no le reconoce su lugar, entonces cada acción de él es desobedecida por

¹¹⁴ Existieron excepciones, claro está, como conflictos intra-comunidades en donde, generalmente, no intervenía la S-22. Un ejemplo fue la disputa entre las comunidades Tamazulapam Mixe y Ayutla mixe, que adquirió tonalidades violentas, y la S-22 se mantuvo al margen pese a los reclamos de ambas partes de que se posicionasen de uno u otro lado (trabajo de campo, 2018).

el IEEPO hasta tanto el CED se movilizó para “torcer el brazo” del IEEPO. Esa lucha constante lo agotó, según me cuenta). Luego de meses, el CED de supervisores designó un nuevo supervisor a esa zona escolar para que reemplazase al sustituto (aclaración: este proceso fue ajeno al IEEPO, fue enteramente establecido por la S-22) y que éste pueda volver a su escuela como director. Pero para que se llevase a cabo el cambio, éste debía ser avalado por la asamblea delegacional. Yo asistí a esa asamblea a presenciar el cambio, sucedió en una escuela en la cabecera del distrito. Pero el flamante supervisor no asistió (el secretario general luego me dijo que eso se debió a que le *temía* a la base). Por su ausencia a la asamblea delegacional la propia asamblea dijo que si no iba era porque tenía “algo que esconder” y no estaban seguros de que no iba a buscar imponer la Reforma Educativa en su zona escolar, entonces no lo aceptaban. Y la asamblea votó continuar con el supervisor “puesto por la base”. Finalmente se estableció esto último. Es decir, la decisión de la asamblea delegacional estuvo en contra de: la decisión personal del supervisor no oficial de seguir siendo tal, en contra de lo que avalaba el IEEPO, en contra de lo decidido por el CED de supervisores y en contra de lo que quería la dirección del CED de esa zona escolar. Luego el secretario general del CED solicitó que una comitiva de la asamblea delegacional lo acompañase a él a la asamblea estatal a explicar el porqué de la decisión tomada, esto como modo de apoyo. Luego de la asamblea, me acerqué a platicar con el secretario general del CED (quien había dirigido la asamblea) y le comenté que estaba sorprendido por lo que había sucedido y de la oposición de la asamblea al IEEPO. El me aclaró: “dejá tú lo del IEEPO, se están oponiendo a lo que quiere el CES”. Increíblemente, y de manera hasta casi irracional, primó la decisión de la asamblea delegacional. (Notas de campo, 07 de noviembre de 2017).

En este extracto de notas de campo se avizora el poder decisión que tenía la asamblea delegacional sobre su jurisdicción escolar, incluso cuando su medida estaba en contra de prácticamente todos los otros actores en juego.

Aunque todos podrían, en la asamblea delegacional no hablaban todos los maestros. Si en las reuniones sindicales en las escuelas la cuestión era más participativa, aquí la relación cantidad de oradores/cantidad de asistentes se reducía. Se juegan varias cosas, lógicamente era un desafío hablar en un espacio con 300 compañeros/as de trabajo con los cuáles se compartían muchos espacios y en donde “todos se conocen”. Pero algo que pareciera ser

relevante es el hecho de *ganarse* la autoridad de hablar a través de la práctica y el compromiso que se tenía con el movimiento:

Maestra Virginia: O sea en el sentido de que he ido a las actividades, he participado en las [actividades] nacionales, he cooperado con todo [aportar dinero a distintas cuestiones que establece la asamblea delegacional], entonces ahora sí me siento como con la autoridad moral de hablar y decir: “opino esto y no estoy de acuerdo con esto o propongo esto”. ¿No? Como que me siento segura con los elementos que tengo para poder hablar. (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

En este mismo sentido, la palabra de algunos maestros *pesaba* más que otros según su historia de *lucha* y *compromiso*. La opinión de viejos cuadros con décadas de participación sindical tenía más peso que del que no tuviese participación, lo mismo valía para los que enfrentaron situaciones de represión graves (y se les reconocía su entereza) o los que tuvieron algún cargo de dirección dentro del movimiento (que fueron parte del CES) y luego volvieron a trabajar a su escuela. De la misma manera, personas acusadas de *grilleros*, de realizar acuerdos a oscuras o malas prácticas pasaban a estar deslegitimadas en la asamblea. Por otro lado, también cambiaba la capacidad de incidencia el virtuosismo en el empleo de la palabra: los buenos oradores tenían más capacidad de incidir en el destino de la asamblea, y, por tanto, de la delegación.

Todos los CED's sumados alcanzaban prácticamente a toda la geografía estatal y le permitía tener a la dirección de la S-22 un conocimiento exacto de lo que acontecía en Oaxaca, un conocimiento más preciso (y rápido de acceder) que el que tenía el director del IEEPO o el gobernador. Bastaba que el secretario general llamase al regional, este se comunicase con el sectorial y este con la delegación para saber, a través de 5 o 6 *WhatsApp*, qué pasaba en tal escuela (o incluso en tal comunidad donde estaba la escuela). Estos vasos comunicativos estaban muy aceitados y se ejercitaban constantemente. Este pasaje de la información (tanto de abajo-arriba como arriba-abajo) se denominaba “vía estructura”. Por ejemplo, una integrante de la *comisión política* de la S-22 -espacio encargado de la negociación con el gobierno- me explicaba:

Por decir una delegación consta de alrededor de 200 elementos pero hay un comité delegacional donde el secretario general conoce cada una de las escuelas, todo el manejo de cada zona. Entonces esa parte es la que ayuda muchísimo a tener un control y esa es la parte que no tiene el IEEPO, el IEEPO tiene servicios regionales pero esos servicios saben que existen zonas escolares, más no conocen los lugares en donde se desenvuelven. Entonces esa parte nos fortalece mucho, el hecho de tener a los compañeros en esas comisiones y que se tenga el pulso de cada una las escuelas, de cada uno de los maestros. Esa parte es la que sí nos ayuda muchísimo. (Marisela, comunicación personal, 02 de noviembre de 2017).

Por último, cada delegación enviaba dos representantes a la asamblea estatal, uno por el CED y otro por la Coordinadora (con la conversión a asamblea estatal mixta en 2015 se amplió a la posibilidad de que asistiese también el supervisor de la zona). Allí tenían voz y voto. Los representantes no debían llevar su posición personal, sino que debían llevar las propuestas emanadas de los maestros de la delegación. Se suponía que el integrante de la Coordinadora asistía a la asamblea estatal para cuidar el comportamiento del secretario general, así como cuidar que luego que regresase a la delegación comentase lo que verdaderamente se discutió en la asamblea estatal. En los hechos las delegaciones terminaban enviando uno, y cuando iban dos no necesariamente era uno por CED y uno por Coordinadora, sino cualquiera que fuese parte de la estructura. Existían CED menos participativos que iban “cada tanto” a la asamblea estatal, e incluso en los momentos más difíciles del conflicto (luego de 2015) algunos CED quedaron “descolgados” de la asamblea estatal por no asistir. Estos últimos generalmente son los que tenían menor participación sindical.

La reducción de la participación en la asamblea estatal se debía, entre otras cosas, al gasto de energía que conllevaba: muchas veces implicaba viajes de largas horas hasta la ciudad de Oaxaca desde todos los rincones del Estado de Oaxaca, y la asistencia a asambleas que podían durar muchas horas.

Cualquier maestro que pretendiese hacer carrera sindical debería convertirse, si aspiraba a cargos mayores, en integrante de un CED en sus cargos más relevantes (general y organización), además estos cargos eran de cierto poder dentro de la delegación -por la

incidencia que tenían-. Esto generaba que hubiera cierta disputa por ellos, disputa que tampoco habría que exagerar por la rotación que existía y por lo agotador que podía ser la tarea, por lo que muchas veces no querían ser ocupados (incluso, la asamblea delegacional terminaba poniendo a personas ya con experiencia pero que no quisieran estar ahí). Era una mezcla de ganas y *compromiso de* participar y presión del colectivo delegacional.

El nombramiento de los integrantes del CED y de la coordinadora se realizaba en asamblea delegacional con la presencia del secretario de organización de la S-22 y era, como ya lo mencionamos, cada dos años. Desde meses antes se empezaba a ver quién podía ocupar un espacio, servía como variable para ver a quienes podrían ser candidatos el puntaje de la constancia de participación sindical.

En el nivel de los CED los grupos políticos tenían poca intervención, Los CED's donde había mayor disputa entre ellos eran más bien excepciones. En términos generales las corrientes políticas tenían más incidencia en partes superiores de la estructura sindical.

Pero la disputa de poder a nivel CED era relevante además porque era el primer momento en que se debía recibir apoyo para aspirar a ser delegado para un congreso, integrar un organismo auxiliar, una mesa de negociación ampliada, la Asamblea Nacional Representativa y el Comité Ejecutivo Seccional (CES). Es decir, cualquier maestro que quisiera acceder a cargos de mayor jerarquía indefectiblemente debiera tener el apoyo de sus compañeros/as de delegación. Por eso, la desconfianza de sus colegas más inmediatos en este nivel podía bloquear cualquier carrera sindical. A su vez, cualquier "mala gestión" del CED podía desembocar en la cancelación definitiva de una carrera sindical dentro de la S-22 (al menos dentro de esa delegación; podía ser que una vez cambiado de lugar de trabajo se fuera a otra delegación y logre allí borrar "su pasado oscuro", pero ello llevaba tiempo y además también había comunicación entre maestros de distintas delegaciones). De esta manera vemos que la disputa de poder y política dentro de los CED no era despreciable.

5.2.4 CES: Comité Ejecutivo Seccional

Estatutariamente el nivel superior que le seguía al CED era el CES, el que era el principal espacio ejecutivo de la Sección 22. Para los estatutos del SNTE era no solamente el principal espacio ejecutivo, sino de toma de decisiones, en la S-22 esto se modificaba al delegar la función de toma de decisiones a la asamblea estatal. Veamos, pues, el funcionamiento del CES.

Estatutariamente estaba compuesto de 31 secretarías, una oficialía mayor, el presidente de comisión de pagos, presidente de PRETEO, y presidente de Comisión de escalafón. Cada secretaría tenía su titular y auxiliares (variaba la cantidad según la secretaría). La Secretaría General era la más importante, le seguía Organización y luego Finanzas. Después podríamos situar a la Secretaría de Prensa y Propaganda (cuyo titular era vocero de la S-22), Orientación Política e Ideológica (encargada de la producción de los análisis de coyuntura que empleaba el movimiento para decidir su accionar) y Asuntos Profesionales (responsable de la dirección pedagógica/educativa de la S-22). Además, estaban las secretarías de conflictos de los 13 niveles educativos que eran muy relevantes al tomar decisiones sobre el funcionamiento de los niveles educativos en Oaxaca y tener vínculo directo con el IEEPO (cuando había relación S-22/IEEPO). Le siguieron las otras secretarías que abordaron temas específicos. Podemos agruparlas de la siguiente manera según el tipo (la categorización es nuestra):

Secretarías de la S-22		
Número	Nombre	Tipo
1	Secretaría General	Dirección
2	Secretaría de organización	Dirección
3	Secretaría de Finanzas	Administrativa
31	Oficialía Mayor	Administrativa
32	Secretaría de Actas y Acuerdos	Administrativa
29	Secretaría de Asuntos Jurídicos	Administrativa

4	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Educación Inicial	Laboral
5	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Preescolar	Laboral
6	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Primaria	Laboral
7	Secretaría de Trabajos y Conflictos Secundarias. Generales	Laboral
8	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Telesecundarias	Laboral
9	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Secundarias técnicas	Laboral
10	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Educación Indígena	Laboral
11	Secretaría de Trabajos Y Conflictos de Personal de Apoyo y A	Laboral
12	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Formación	Laboral
13	Secretaría de Trabajos y Conflictos de Educación Media Super	Laboral
14	Secretaría de Trabajos Y Conflictos de Niveles Especiales	Laboral
15	Secretaría de Trabajos Y Conflictos de Educación Física	Laboral
16	Secretaría de Trabajos Y Conflictos de Educación Especial	Laboral
21	Secretaría Técnica	Laboral
23	Secretaría Técnica del CAPP	Laboral
25	Secretaría de Pensiones y Jubilaciones	Laboral
26	Secretaría de Jubilados y Pensionados	Laboral
33	Presidente de la Comisión de Pagos	Laboral
34	Presidente de PRETEO	Laboral
35	Presidente de Comisión de Escalafón	Laboral

17	Secretaría de Prevención y Asistencia Social	Beneficio gremial
18	Secretaría de Créditos	Beneficio gremial
19	Secretaría de Vivienda	Beneficio gremial
28	Secretaría de Cultura y Recreación	Beneficio gremial
20	Secretaría de Relaciones	Movimientista
22	Secretaría de Orientación Política e Ideológica	Movimientista
24	Secretaría de Prensa y Propaganda	Movimientista
27	Secretaría de Asuntos Profesionales	Movimientista
30	Secretaría de Alianza y Gestoría Social	Movimientista

En el CES no había posibilidad alguna de reelección ni de volver a ocupar algún nuevo cargo dentro del CES. Esto tenía varias implicaciones, una es que cada cuatro años maestros/as que nunca estuvieron en una secretaría específica se hacían cargo de ella, por lo que personas con poca o nula *expertise* burocrática en el manejo de una secretaría asumían su dirección, incluso en secretarías cuya función era bastante burocrática y exigía cierto conocimiento específico tales como las secretarías de conflictos que debían realizar tareas complejas como organizar rondas de cambios, y resolver problemáticas educativas en todo un Estado. Por eso los primeros meses eran de aprendizaje hasta que le “encontrasen la vuelta”. Para solucionar su desconocimiento, los integrantes del CES saliente explicaban cómo venían trabajando a los ingresantes. Veamos el caso de la Secretaría de Vivienda, que se encargaba de gestionar los trámites de los maestros que aspiraban a obtener un crédito en el FOVISSSTE (Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado):

M: ¿Para ser secretario de vivienda hay que saber mucho del tema?

J: No, llegando ahí es que te vas empapando, tenemos 4 años. (...) Fue difícil aprender, y hasta ahorita hay algunas dudas y preguntamos, y buscamos al cuerpo jurídico de la Sección 22. “mire como está este asunto, ¿si se puede hacer el trámite?”. El jurídico también nos orienta para que nosotros tengamos los elementos y no le estemos errando al dar la información a los compañeros. (Jorge, comunicación personal, 06 de noviembre de 2017).

Aquí se ve cómo el titular de la secretaría no manejaba la temática y una vez en el cargo comenzó a aprender, y cómo todavía seguía con dudas en la temática (luego de 9 meses en el cargo). Lo mismo sucedía con el secretario general y de organización (y, en general, los encargados de negociar con el gobierno). Una negociación exitosa con un ejecutivo estatal requiere de cierto conocimiento sobre cómo llevarla a cabo, y, en varias ocasiones las personas que alcanzaban esos cargos no tenían esa experiencia. Quienes se encargaban de transmitir ese conocimiento previo eran los grupos políticos que operaban al interior de la S-22 (cuya intervención trataremos más adelante). Pero, aun así, por más que los flamantes dirigentes tuviesen asesoramiento, al fin y al cabo, debían ir aprendiendo sobre la marcha “cómo hacerle” en una mesa sentados con el gobernador estatal. Este tema específico lo

evidenció Chiñas, ex secretario de organización de la S-22, al reflexionar sobre su paso por la dirección del movimiento:

[...] Creo que lo que ha faltado es que a los dirigentes recién electos se les dé una especie de taller, tres o cuatro semanas con los ex dirigentes. Me pasó a mí. Cuando yo llegué igual, y en el camino fuimos aprendiendo muchas cosas, entendimos la lógica de la gente que está en el poder...” (Gabriel Chiñas, comunicación personal, 21 de octubre de 2017)

La reflexión del ex dirigente, como se avizora, va encaminada a fortalecer la falta de experiencia con la que arribaban los maestros a los cargos directivos, dado que, por definición, nunca antes estuvieron en puestos iguales.

Pero la constante rotación de cuadros si bien presentaba el evidente problema de la falta de conocimiento y experiencia *individuales* de los que arribaban a cargos de dirección, al mismo tiempo generaba un aprendizaje *colectivo* que fortalecía al sindicalismo de la S-22. La democratización de los cargos directivos provocaba una democratización del conocimiento del quehacer sindical. A diferencia de otros tipos de sindicalismo en donde era un grupo reducido el que acaparaba la experiencia (pensemos, por ejemplo, la experiencia sindical acumulada por Lula da Silva o Evo Morales), en este caso la rotación constante de dirigentes, la distribuía entre una masa mayor de activistas sindicales.

Por ejemplo, en lo que va del siglo XXI hubo cinco CES, en total fueron 730 trabajadores¹¹⁵ de la educación que ocuparon alguna cartera dentro de ellos. Estos cuadros, que experimentaron la dirección del movimiento, siguieron laborando y participando sindicalmente en los CED de todo el Estado. Cuadros cuya experiencia era compartida, en la cotidianeidad de la lucha, con sus colegas más cercanos.

Marx, en el capítulo XII de *El Capital* (2006), relata cómo la parcialización de las actividades productivas convertía al artesano, conocedor de una actividad productiva en su conjunto, en

¹¹⁵ La cuenta es: 146 (integrantes de cada CES) x 5 (cantidad de CES desde 2001). Este número es, de todas formas, conservador, porque excluye cuadros sindicales de los 90 y 80 que *todavía* están en funciones así como los cargos de los organismos auxiliares, y de la Asamblea Nacional Representativa (ANR).

una sumatoria de obreros individuales parcializados, pero, a su vez, como la articulación de ellos generaba un *obrero colectivo* con una mayor *expertise* global que devenía en una mayor productividad. De manera análoga, cuyos límites son los de toda analogía, la rotación constante de cargos produce *sindicalistas individuales* con un menor conocimiento gremial - si se los compara con dirigentes de décadas-, pero construye un *sindicalista colectivo* con un conocimiento mayor que el que existiera si no hubiera rotación y el conocimiento se retuviera en unas pocas manos. Pero al revés de la manufactura capitalista, aquí acontece lo contrario a una mutilación de las habilidades del artesano, el *sindicalista colectivo* existe justamente por la mayor posibilidad de que el activismo sindical acceda a espacios de dirección y logre acumular mayor experiencia. Con la rotación constante la S-22 lograba que lo que era una *debilidad individual* pasase a ser una *fortaleza colectiva*. Así es que la existencia del sindicalismo colectivo robustecía a la S-22.

La expresión más pública de la predominancia del *sindicalista colectivo* por sobre el *sindicalista individual* es la inexistencia de líderes de la S-22 e incluso de la CNTE conocidos ampliamente. No ha existido un homólogo a Emilio Recabarren, Agustín Tosco, Evo Morales, Lula da Silva, o incluso un Hernández Juárez o Gómez Urrutia en la experiencia sindical de la S-22 que alcanzó 40 años en 2020.

Como decíamos al inicio del presente capítulo, las secretarías -por más que sean estatutarias y realicen labores muy burocráticas- adoptaban características *movimientistas* típicas de la S-22, tales como la aspiración de funcionar de manera colectiva y horizontal en su interior, y emplear lógicas confrontativas con el Estado. Veamos, nuevamente, el caso de la Secretaría de Vivienda:

(...) Nosotros como Secretaría de Vivienda le decimos al gobierno: “avánzale y avánzale bien [con la asignación de los préstamos]. Porque de lo contrario nosotros presionamos o nos reservamos el derecho de accionar”, y si no, pues un bloqueo a la dependencia para que se ponga las pilas. No nos queda de otra, luchar de manera organizada y nosotros tenemos la fuerza. Nosotros somos el poder que emana del pueblo, y el pueblo tiene el poder de hacer todas las cosas... o que se aterricen los proyectos, los programas para los pueblos humildes y organizados. Para eso estamos. (Jorge, comunicación personal, 06 de noviembre de 2017).

En este extracto se ve cómo el funcionamiento de una secretaría típica de gestión adopta una lógica confrontativa en su propio funcionamiento recurriendo al tradicional repertorio de acción colectiva de la S-22. Se avizora, nuevamente, que la manera de comprender el sindicalismo del magisterio oaxaqueño es pensando de manera articulada lo estatutario y no estatutario.

Una mirada a las secretarías nos permite advertir que tocaban temas diversos y que conjuntamente hacían un sindicalismo robusto al abordar cuestiones de distinta índole. Las típicas de general y organización eran las de dirección, las de conflictos abordaban cuestiones de la organización de la fuerza laboral y el sistema educativo, y además estaban las que trataban beneficios gremiales y/o de recreación. Pero a parte de estas, la S-22 también tenía secretarías más específicas típicas del enfoque sindical que buscaban darle, tales como: Prensa y Propaganda, Orientación Política e Ideológica, Asuntos Profesionales, Relaciones y Alianza y Gestoría Social. Estas secretarías pretendían darle un sello más allá de lo típicamente gremial a la S-22.

La Secretaría de Prensa y Propaganda buscaba alcanzar con el discurso político/social de la S-22 no solo a la base magisterial, sino a amplios sectores de la sociedad con el objeto de “concientizar” a la población. Además, se encargaba de sentar posición sobre temas de índole estatal, nacional como internacional, tales como un conflicto en Oaxaca, la aprobación de una ley que consideraran lesiva para los trabajadores y hasta incluso se pronunciaban a favor de figuras que enaltecían, por ejemplo, recordaron a Fidel Castro en el momento de su fallecimiento¹¹⁶. Estaba muy vinculada al organismo auxiliar CENCOS 22. En conjunto se encargaban de las redes sociales de la S-22 (Facebook y Twitter), de *Radio Plantón*, de escribir volantes, y realizar producciones gráficas, y audiovisuales.

La Secretaría de Orientación Política e Ideológica buscaba formar sindical, ideológica y políticamente a la base magisterial mediante la elaboración de documentos escritos, cursos,

¹¹⁶ “Con 90 años de formación y vida revolucionaria, Fidel Castro Ruz falleció el viernes 25 de noviembre de 2016 dejando un gran legado de resistencia y organización a favor de los pueblos” (Sección 22 del SNTE, 2016d).

y brigadeos, además realizaba análisis de coyuntura para dirección de la S-22 y análisis de coyuntura para el conjunto del movimiento (“documentos orientadores” lo llamaban), los que servían de base para las discusiones que redundaban en la toma de decisiones, por ejemplo, ir a huelga o no en determinado momento. Al tener esa potestad tenían capacidad de influencia en el magisterio dado que podía escribir documentos que estuviesen más cerca de cierta postura que de otra. Estaba fuertemente vinculada al organismo auxiliar CEPOS 22, que realizaba tareas muy similares.

La Secretaría de Asuntos profesionales se dedicaba a la cuestión pedagógica, de esta manera se enfocaba al desarrollo y difusión del PTEO, y al acompañamiento de la multiplicidad de propuestas educativas alternativas en todo el Estado. Estaba fuertemente vinculada al organismo auxiliar CEDES 22.

Por último, estaban la Secretaría de Relaciones, que se dedicaba a la relación con sindicatos independientes, y la Secretaría de Alianza y Gestoría Social, que se abocaba a la relación con movimientos sociales, presidentes municipales o comunidades en lucha. En el CES 2017-2020 las dos trabajaron de manera conjunta para fortalecer el vínculo con las luchas populares de Oaxaca. Ambas secretarías formalizaban la pretensión de la S-22 de articular las distintas luchas. Sus integrantes se paseaban en conflictos de otros sectores, tejían vínculos continuamente, y llevaban la solidaridad de la S-22 a una multiplicidad de luchas. Despidos en un sector específico, presos políticos, una comunidad asediada por una minera, una coordinadora que se posicionaba contra el alza del precio del transporte público en Oaxaca, etcétera. Muchas veces su labor consistía en derivar a los solicitantes a otra parte de la estructura de la S-22 que los pudiese ayudar más, por ejemplo, si un preso político requería ayuda jurídica lo derivaban al equipo jurídico de la S-22. O si una comunidad indígena solicitaba acompañamiento en un conflicto posiblemente lo derivasen a algún responsable sindical que estuviese en esa zona de Oaxaca.

Eran muchos los sectores que se acercaban a la S-22 solicitando su colaboración por la importancia que ella tenía en la sociedad oaxaqueña. Que la S-22 se sumase a un conflicto hacía, de por sí, que este adquiriera una visibilidad mayor, incluso se podía convertir en tema a destacar en la prensa local. Y la S-22 aprovechaba, también, la interlocución que tenía con el gobierno estatal para acercar las demandas específicas de grupos que de otra manera no

lograrían acceder a una interlocución con las altas esferas de la gubernatura. El ejemplo más institucionalizado de esto era la marcha del primero de mayo. Cada año la S-22 realizaba una movilización masiva que culminaba en una reunión en el palacio de gobierno en donde elevaban sus peticiones al ejecutivo estatal. Por su capacidad de movilización era el único sindicato que tenía esa posibilidad, pero además de llevar su pliego petitorio llevaba los específicos de los otros grupos de trabajadores con los que articulaba. De esta manera las reivindicaciones de otros trabajadores menos organizados del Estado también llegaban al gobierno estatal.

Además de los integrantes de las secretarías, integraban el CES -aunque no aparecían en los estatutos del SNTE- los 7 representantes regionales (uno por cada región del Estado) y los 37 representantes sectoriales (la S-22 dividía la geografía oaxaqueña en 37 sectores). Cumplían funciones político, organizativas y de “concientización” de la base magisterial. Eran un soporte organizativo en el terreno que trataban de garantizar la participación de todos los CED (de su jurisdicción) en el movimiento magisterial.

Sumado a las tareas específicas de cada integrante del CES, ya bosquejadas en términos generales, todos tenían la *obligación* de participar de las movilizaciones de la S-22. Este era el núcleo que garantizaba poder realizar en todo momento una movilización si esta era requerida, por más que se conociese con minutos de antelación. Por ejemplo, era un *acuerdo* de la asamblea estatal repudiar a Ulises Ruiz Ortiz en todo acto público que él hiciese, y el ex mandatario a veces anunciaba alguno al momento en que se estaba realizando, y en ese mismo instante la S-22 se movilizaba para repudiarlo.

También existía la CETEO (Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca) que debía “dedicarse estrictamente a vigilar las tareas eminentemente político-organizativo y de agitación, para garantizar una gestoría honesta, transparente y democrática de todos los representantes sindicales y oficiales nombrados por el MDTEO, también es su deber informar permanentemente en nuestras instancias, acerca del desempeño y cumplimiento de sus funciones de todos los elementos de la dirección seccional” (Sección 22 del SNTE, 2016e). Pasaba a tener un papel importante porque vigilaba que cada integrante del CES cumpliera con sus labores y de que las secretarías funcionasen según lo establecido por el movimiento. Coloquialmente la llamaban “la policía del CES” porque llevaba una lista

de asistencia para controlar que cada integrante de la dirección asistiese a las actividades que le incumbieran, además de cuidar el ingreso y egreso a las instancias de toma de decisiones (que ingresase quien debía ingresar y que no ingresase quien no debía hacerlo) tales como asambleas estatales o congresos. Es decir, no solo controlaba “en lo general” a la dirección, sino muy específicamente que cumpliesen diariamente sus labores. Sus integrantes también duraban 4 años en el cargo y se elegían, así como los integrantes del CES, en el precongreso.

Dentro de todo el CES, el principal espacio de dirección era la *comisión política*, un espacio no estatutario. Constaba de 14 integrantes, dos por región, y su función central era la negociación con los gobiernos. Podemos decir que eran los 14 integrantes más importantes del movimiento magisterial oaxaqueño. Obligatoriamente dentro de los 14 debían estar el secretario general y de organización, los demás podían ser cualquier elemento del CES. La composición de la Comisión Política (dos por región) estaba hecha para garantizar la unidad entre regiones del movimiento y limar potenciales conflictos. Había regiones que son más pequeñas que otras (Cañada y Sierra frente a Valles Centrales, la Mixteca y el Istmo), por eso que todos tuviesen igual cantidad de representantes, por más que fuesen de menor tamaño, ayudaba al “equilibrio regional” del movimiento.

Al interior del CES el principal espacio de toma de decisiones era la *asamblea plenaria*. Era un espacio colectivo donde todos los integrantes del CES tenían voz y voto. La asamblea plenaria servía para que el CES estableciera posición sobre multiplicidad de temas, e hiciese propuestas sobre cómo continuar la movilización. Era relevante la asamblea plenaria porque los integrantes del CES no tenían voz ni voto en la asamblea estatal, entonces tenían ese espacio para deliberar y sentar posición en los distintos debates. Funcionaba antes de la asamblea estatal y llevaba a ella las propuestas del CES; las que iban a ser analizadas por la asamblea estatal y podían ser o no retomadas.

Como ejemplo de vinculación asamblea plenaria-asamblea estatal sirve el de octubre de 2017. En ese momento la S-22 evaluaba cómo continuar con la movilización, si realizar una jornada de lucha en la Ciudad de México reclamando la toma de nota o realizar una en Oaxaca para avanzar en la bilateralidad y la solución de los problemas educativos de la entidad. La asamblea plenaria propuso enfocarse en la toma de nota, pero la asamblea estatal rechazó su propuesta y terminó prevaleciendo la movilización en el Estado.

Luego de detallado en sus rasgos generales el funcionamiento del CES, pasemos, ahora, a analizar la asamblea estatal, centro de la vida interna de la S-22.

5.2.5 Asamblea estatal

La asamblea estatal era el máximo órgano de decisión, era un espacio no estatutario surgido al calor de la movilización de 1980 (Cook, 1996). Si bien existía en los estatutos del SNTE un “plenario de secretarios generales de delegación”, este era informativo y se realizaba de manera verdaderamente ocasional. En cambio, la asamblea estatal de la S-22 no solamente no nació de ese espacio, sino que su funcionamiento y lugar en la estructura eran radicalmente distintos.

La asamblea reunía a dos integrantes por cada delegación sindical, uno por la parte estatutaria y otro por la coordinadora, así como uno por cada centro de trabajo. La podía convocar el CES o una porción significativa de los CED's. Para que se instalase y empezase a sesionar requería representantes del 51% de los CED's. La presidía el CES, con el secretario general y de organización a la cabeza. Generalmente sesionaba en el auditorio *Profr. Enedino Jiménez Jiménez* del *Hotel del Magisterio* ubicado a unas cuerdas del centro de la Ciudad de Oaxaca. Era un auditorio del tamaño de dos canchas de fútbol cinco pegadas, con parlantes grandes y una tribuna. Delante estaba el escritorio en donde se ponían los integrantes que la presidían, en medio de la tribuna y el escritorio estaba un espacio vacío en donde generalmente se ubicaban sillas para (más) asistentes y el micrófono que usaban los oradores. Tenía baños y vendían comida dentro.



1. CES preside
2. Micrófono para los oradores
3. Parlantes
4. Sillas para asistentes
5. Gradas
6. Baños y espacio de comida

Foto: Trabajo de campo 2018.

Todos los integrantes que provinieran de los CED's tenían voz y voto. El CES no, a lo sumo podía aclarar oralmente puntos específicos durante el debate, pero nada más dado que tenía su propia asamblea. El CES se encargaba de presidirla, organizar su funcionamiento, presentar los resolutivos de la asamblea plenaria, y realizar informes de las distintas secretarías.

La asamblea estatal comenzaba con “saludos fraternos”, espacio donde cualquier persona ajena a la asamblea podía acercarse y solicitar apoyo del magisterio, comentar una situación específica o agradecer por alguna ayuda brindada. Quien organizaba ese espacio era el secretario de relaciones que avisaba a los presuntos oradores que fuesen breves porque la jornada sería extensa. Era probable que algún maestro emplease ese espacio para plantear alguna problemática específica que le aquejase, pero se desincentivaba ese empleo de los saludos fraternos porque sus reclamos debían ser elevados “vía estructura”, vale decir, a través de su secretario general de delegación.

En los saludos fraternos se podía escuchar un variopinto repertorio de conflictos de Oaxaca. Integrantes de la asamblea me comentaron que lo “más bonito” era cuando comunidades muy

alejadas se acercaban allí para agradecer la labor realizada por el magisterio (trabajo de campo, 2017).

Con el inicio de la asamblea se cerraban las puertas con candado y nadie podía salir hasta tanto no finalizase, eventualmente podía ingresar algún delegado acreditado que llegó tarde, pero esto iba a consideración de CETEO, que controlaba la entrada y salida. Para garantizar la permanencia de todos hasta el fin de la asamblea había baños y venta de comida/bebida.

Luego se procedía a instalar la asamblea con el 51% de CED's presentes. Se elegía un escribano que iba a tomar nota de las propuestas que se realizasen, y dos secretarios que contaban los votos. Comenzaba con un informe de actividades del CES y de las propuestas que emanaron de la asamblea plenaria. También podían dar informes una secretaria específica, la ANR y los organismos auxiliares.

Luego iba la lista de oradores, ellos podían intervenir sobre las temáticas planteadas en los informes o proponer otras. La lista iba, generalmente, desde los 30 hasta los 80 oradores. A veces, por su extensión, se solicitaba que se realizasen exposiciones de no más de 5 minutos.

Llamó la atención, al escuchar a los distintos oradores en la asamblea estatal, lo recurrente que era criticar a la dirigencia y a toda medida propuesta por ella. Pareciera ser que era tan normal que las caras del secretario general y de organización ni siquiera se inmutaban. Podía que finalmente terminasen adoptando su postura (o no), pero previo a eso se los criticaba duramente.

La capacidad oratoria era clave en la asamblea. La argumentación, claridad, emoción y determinación en la difusión de ideas eran meridianas para incidir en el desenlace. También influenciaba en las resoluciones la cantidad: si muchos oradores defendiesen una idea similar (incluso si la repitiesen de manera similar “hasta el cansancio”) se robustecía un punto de vista particular.

¿Qué temas se discutían en la asamblea estatal? El tema general era la orientación de la lucha; es decir, el devenir táctico del movimiento se discutía y decidía allí: las acciones de masas que se iban a realizar, las reivindicaciones en las que se enfocarían y cómo deberían continuar las negociaciones con el gobierno.

Ella debía avalar la continuidad del modo en que se venían realizando las negociaciones entre la comisión política y el gobierno, de esta manera se requería que se hiciese con cierta regularidad. El aval de la asamblea estatal no era un requisito meramente formal, si la comisión política llegara a dar demasiados pasos en sus negociaciones sin convocar a una asamblea estatal podía provocar disputas. El siguiente extracto de una entrevista con una integrante de la comisión política lo evidenció:

[...] Por eso se está haciendo lo del documento rector [junto con el gobierno], pero ese documento rector hasta ahorita está parado porque... (...) la [asamblea] plenaria ya medio lo aprobó, pero ahora falta la asamblea estatal, (...) no está aprobado por la asamblea estatal, y mientras no haya pasado ese filtro seguimos en las mismas. (Marisela, comunicación personal, 02 de agosto de 2018).

Pero, además de la conducción táctica de la lucha había un conjunto de temas “menores” que se discutían. Por ejemplo, las tareas de cada secretaría y organismos auxiliares. Además, la asamblea estatal era una caja de resonancia de lo que sucedía en el magisterio oaxaqueño: conflictos específicos de una delegación podían desembocar en la asamblea estatal (disputa con un supervisor “que se fue a la Reforma Educativa”), o la disputa con un presidente municipal que encaró acciones contra los maestros de su distrito. Al mismo tiempo, pero en menor medida, también era una caja de resonancia de lo que acontecía en Oaxaca: si existía cierta comunidad en disputa por sus tierras muy probablemente el acontecimiento fuese abordado, aunque quizá efímeramente, en la asamblea estatal.

Una vez finalizada la ronda de oradores, el escribano que estuvo anotando las propuestas esbozadas procedía a organizar las distintas posiciones y a unificar posturas similares, luego se leían y se pasaba a votación. Eran los secretarios designados para esa asamblea quienes contaban los votos. En varias propuestas que parecía que había acuerdo podía no votarse, en las que no hubiera acuerdo se pasaba a votar. En temas muy candentes en que no hubiera acuerdo se podían ir a cuartos intermedios para unificar posturas y llegar a arreglos. La disposición espacial era central para garantizar acuerdos: nadie salía del lugar destinado a la asamblea hasta tanto no los hubiera, sin importar la temporalidad. Un candado y la CETEO

hacían cumplir está decisión instituida en décadas de práctica asamblearia. De esta manera, tarde o temprano, iba a haber uno en donde las partes encontradas terminasen coincidiendo.

Un tema interesante era que quienes finalmente decidían eran secretarios generales de delegación e integrantes de coordinadoras que no estaban comisionados y estaban en el *terreno*: sabían lo que sucedía en su zona escolar, lo que pensaban y hacían los maestros con los cuáles compartían su vida laboral diaria. Además de que ellos iban en representación de los trabajadores de delegación de su zona, y debían llevar lo que les dictasen las bases. Convirtiendo, así, a la asamblea estatal un espacio de fuerte intervención de ellas.

Finalizada la asamblea la Secretaría de Actas realizaba el documento con lo acordado en ella, se titulaba: *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal*. Los *acuerdos* eran los más relevantes y se tenían que ejecutar, las *tareas* eran de carácter operativo y los *pronunciamientos* eran, generalmente, denuncias contra personas específicas o apoyos a luchas que acontecían en Oaxaca, México u otras partes del mundo. Por ejemplo, un *pronunciamiento* por la lucha de los jornaleros de San Quintín podía no transformarse en una práctica concreta, en cambio si era un *acuerdo* se tenía que convertir en algún tipo de práctica (hipotéticamente: aportar a su fondo de huelga o llevar una comitiva a su huelga). Además, estaba el *Plan de lucha*, que era un cronograma con las actividades que se iban a realizar, dónde se harían y quienes participarían de ella (qué región, sector, delegación, etc.).

Los acuerdos emanados se cumplían. Los cumplían la dirección, los grupos políticos, los cuadros medios y las bases. Esto generaba que en la S-22 hubiese una *soberanía asamblearia* que se imponía a todos, ya sea individual o colectivamente.

Esta particularidad fue gravitante en la historia del movimiento. La soberanía asamblearia ha sido una de las claves organizativas para garantizar la *unidad* del movimiento¹¹⁷. Las diferencias entre grupos, regiones y niveles educativos -las que abundaban- eran resueltas porque una vez que la asamblea llegaba a acuerdos estos se cumplían, por más que no se estuviese de acuerdo. Si había incumplimientos había sanciones, pero lo relevante era que

¹¹⁷ En los casi cuarenta años de la S-22 como movimiento independiente hubo solamente una ruptura (2006/2007).

eran más bien excepciones los incumplimientos, porque estaba establecido, por el peso de los hábitos, que se debían acatar los resolutivos de la asamblea. Evidencia de la centralidad y el acatamiento que tenían los acuerdos alcanzados por la asamblea estatal es el siguiente extracto de una entrevista con un integrante del CES, participante de varias asambleas estatales:

Yo te diría que el oaxaqueño es político. Oaxaca es cuna de políticos y en la política a veces pones el interés superior de la base por los intereses de los grupos. Porque también hay organizaciones internas como en todo movimiento que tienen posiciones radicales, muy radicales, [o] muy derechistas y se conjugan. O sea, cuando entras a la [asamblea] estatal nadie sale, se cierra hasta que lleguemos a acuerdos. Hay comida, baños, podemos estar tres días encerrados. O 5 días sin que nadie salga a ver la luz del día hasta que todos lleguemos a un acuerdo. Y podemos romper y pelearnos y en el espacio del tiempo nos organizamos todas las regiones [por todas las regiones de Oaxaca] y vamos, y a lo último ya, hasta cuando a lo último buscamos el punto de coincidencia, el punto donde coincidamos todos: “Ahora sí todo se consensó, todo se acordó”. Se abre la puerta, y todo mundo se va a descansar. Pero ya estuvo el acuerdo que va a regir desde la primera comunidad del Estado de Oaxaca hasta la última. (Víctor, comunicación personal, 29 de agosto de 2018).

Como se ve, era mediante la asamblea estatal que las diferencias se salvaban, y se lograban acuerdos que luego serían adoptados por toda la estructura. En el extracto también se ve que en la asamblea estatal se expresaban las contiendas entre las distintas posturas político-sindicales de la S-22. Por ese motivo, los distintos grupos políticos se preocupaban por incidir lo más posible dentro de ella a partir de tener delegados que participasen del espacio. Veamos, pues, la manera en que operaban.

Previo a la asamblea cada grupo se reunía para analizar la situación del magisterio, la situación política oaxaqueña, nacional e internacional. Allí establecían cómo intercederían en la asamblea, también coordinaban con otros grupos para saber en qué podrían acordar y en qué no. Algunas veces los grupos ponían a sus oradores en distintas partes de las gradas para que pareciese que su visión era una compartida por muchos sectores de maestros, así

buscaban crear la idea de que había consenso sobre su postura. De igual manera ningún orador afirmaba, cuando hablaba, que pertenecía a tal o cual grupo.

Otra manera de fortalecer sus posturas frente a la de los demás era aplaudir con fuerza cada orador propio, y chiflar a los contrarios. La descalificación del contrario también acontecía, al mismo tiempo en que sucedía la asamblea, vía *WhatsApp*. En los distintos grupos de *WhatsApp* magisteriales buscaban cuestionar, a veces de maneras realmente infantiles -pero aparentemente efectivas-, a cierto orador con una postura contraria. Estas técnicas de construcción política *dentro* de la asamblea no eran privadas de un grupo particular sino que eran compartidas, sino por todos, por la mayoría.

Los grupos eran importantes dentro de la asamblea estatal, e influían en su destino, pero era irreductible la asamblea a la sumatoria de los grupos (incluso en el hipotético caso de que entre ellos no hubiese disputas), esto es porque eran amplia mayoría los delegados que no pertenecían a ningún grupo. Por eso los grupos se debían esforzar en tener buenos oradores, además de varios, para lograr convencer de su postura a la mayor cantidad de delegados y así ganar las votaciones. En ese sentido, las asambleas de la S-22, como los partidos de fútbol, se tenían que jugar: no había verdaderas confirmaciones de resultados con anterioridad.

Disentimos con quienes afirmaban que la reunión de grupos/corrientes con anterioridad a la asamblea significase que esta perdiese su lugar como máxima instancia de decisión (Cardoso, 2016). Es parte del juego democrático la posibilidad de que los que tienen ideas similares discutan y hagan acuerdos. No sería democrático que la asamblea estatal de la S-22 fuera solo una validación de esas reuniones previas, pero no lo es. Como lo mencionamos más arriba, las asambleas eran importantes espacios de confrontación de ideas y de construcción de acuerdos, no era un espacio meramente legitimador de una medida decidida en otro lado. La necesidad de buenos oradores que convencieran a los integrantes de la asamblea de ciertas ideas; la duración, muchas veces “eterna”, de las asambleas porque no se arribaban a acuerdos; los oradores enfrentados entre sí y con la dirigencia, y los acuerdos impensados a los que muchas veces se arribaban muestran que no es posible pensar que una reunión de algunos grupos previo a la asamblea implicase que esta perdía su lugar como máxima instancia de decisión del movimiento.

Comparar la asamblea estatal de la S-22 con la de otros sindicatos de México abona a entender la particularidad de su juego democrático. La comparación es pertinente, porque - como fue mencionado en el capítulo teórico-, la visión académica hegemónica sostiene que la S-22 es una versión más del corporativismo mexicano (Coronado, 2016). Veamos, pues, el siguiente extracto que describe una asamblea del Sindicato Nacional de Trabajadores Mineros, Metalúrgicos, Siderúrgicos y Similares de la República Mexicana (SNTMMSRM); institución que, incluso, se ha jactado de distanciarse de las prácticas corporativas de la CTM:

La asamblea se caracterizó por una liturgia fuertemente estructurada. Cada trabajador tenía el derecho de palabra, y sin embargo, en esa atmosfera de galvanización, ninguno de los mineros presentes, a lo largo de tres días de reunión, se atrevió a cuestionar o agregar algún comentario a los discursos de los miembros del comité nacional. Cada intervención incluyó numerosas veces las fórmulas: “nuestro líder, el Lic. Napoleón Gómez Urrutia”; “el Sindicato Minero liderado por el Lic. Napoleón Gómez Urrutia; “nuestro líder máximo, el Lic. Napoleón Gómez Urrutia”. (Marinero, 2018: 141).

No existe dentro de la S-22 una adulación de este tipo de alguno de sus integrantes, líderes o ex líderes. En la asamblea estatal las críticas a la dirigencia (lo que supone la posibilidad de disentir con ella) eran recurrentes, y la diversidad de opiniones era continua. Esta comparación con el sindicato minero evidencia la distancia que había entre la S-22 y las estructuras del sindicalismo mexicano clásico.

5.2.6 La práctica asamblearia dentro de la S-22 y la organización comunitaria en Oaxaca

Además de la asamblea estatal, la plenaria y la de delegación existían las asambleas de nivel educativo, de sector y de región. La S-22 empleaba asambleas como el modo principal de tomar decisiones. Era una práctica instituida y legitimada. Había jerarquías entre asambleas (en donde la estatal predominaba por sobre las demás), lo que, de todas formas, no implicaba

que -dentro de ciertos rangos- las otras no tuviesen capacidad de decisión y de *acción*. Esto último era particularmente relevante porque un espacio como una asamblea de nivel educativo, delegacional, o de sector, podía decidir llevar a cabo una lucha por cuestiones específicas de manera independiente (pero no opuesto) de la asamblea estatal; lo que favorecía la intervención de las bases más directamente, así, planes de lucha *particulares* se realizaban de manera independiente del CES.

Se advierte, con todo lo expuesto, la suma trascendencia de la práctica asamblearia para el movimiento. Dicha centralidad está asociada a la profunda significancia que tenía -para los afiliados a la S-22- dicho espacio. Para ellos el suyo era un “un movimiento de bases y no de líderes” (expresión que reiteraban continuamente), y el espacio para que se vehiculizase el sentir y opinión de las bases era la asamblea, espacio que definían como democrático. Por eso, una de las razones de ser de su movimiento era el empleo de asambleas para la toma de decisiones. Para ellos su sindicalismo era distinto del de la dirección del SNTE o, en general, del *charrismo* sindical, porque, entre otras cosas, se manejaba mediante asambleas en donde las bases tenían voz y voto. Era constitutivo de su práctica sindical, su movimiento dejaría de ser tal si dejara de usar asambleas:

Es el espacio de autoridad más grande que existe dentro del movimiento (...) es como el... [suspira] el verdadero... el SENTIDO de nuestro movimiento, (...) es como donde nace, donde nos tiene que nacer todo nuestro movimiento, o sea no tendría caso el movimiento si las cosas, como DECIMOS que viene de bases, que es construido desde abajo, realmente no lo hacemos desde abajo. (...) los espacios de asamblea están porque entre todos construimos las cosas, pues. (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

Cómo se ve, se articulan aquí tres elementos, la centralidad constitutiva de la asamblea para el movimiento (“el SENTIDO de nuestro movimiento”), que esa centralidad provenía de que era un movimiento que lo interpretaban como de bases (“como DECIMOS que viene de bases”) y que al ser de bases se debían emplear asambleas (“los espacios de asamblea están porque entre todos construimos las cosas”).

Participar en actividades, presenciar asambleas, entrevistar maestros/as y leer las producciones de la S-22 condujo a advertir la centralidad que la asamblea tenía para el movimiento. Por ejemplo, como ya fue mencionado, durante el sexenio de Peña Nieto se realizaron 137 asamblea estatales resolutorias. Y, si fuera posible contabilizar el conjunto de asambleas delegacionales, sectoriales, de nivel educativo realizadas en esos seis años el número sería de algunos miles. La evidencia empírica, cuantitativa y cualitativa, fue reiterada y aplastante. ¿De dónde provino dicho protagonismo?

Pensamos que provino de dos fuentes fundamentales que se articularon desde un inicio en el movimiento magisterial. Por un lado, el movimiento obrero, popular y estudiantil mexicano que emergió desde 1968, influenciado muchas veces por ideas democráticas y socialistas, practicaba con cierta regularidad la democracia participativa mediante asambleas. Así, muchos grupos y activistas que participaron en un inicio del movimiento magisterial oaxaqueño en 1980 tenían cierta práctica al respecto¹¹⁸.

La segunda fuente del asambleísmo de la S-22 provino de las especificidades de Oaxaca. Los que daban vida al movimiento magisterial de la S-22 no eran trabajadores genéricos, sino maestras/os concretos. Una dimensión de su concreción estaba dada por las especificidades político/culturales que emanaban de ser/vivir de/en Oaxaca. Vimos en el capítulo correspondiente que una característica central de dicho Estado era la existencia de comunidades indígenas que tenían prácticas político/culturales caracterizadas por la vida colectiva en donde la asamblea prevalecía como órgano político.

Buena parte de los/as maestros/as oaxaqueños provinieron o vivieron en esas comunidades en donde había prácticas asamblearias muy presentes. Si no era el caso, era muy probable que allí hubiesen trabajado. De esta manera la práctica asamblearia no era aprendida recién en el ingreso al magisterio sino que lo excedía y es absolutamente plausible que haya permeado a la S-22. Con esto no decimos que hay una traslación mecánica y directa de un espacio a otro, sino que la construcción de la asamblea magisterial no surgió de la nada, sino de un contexto específico en donde las asambleas eran empleadas como modos de tomar decisiones (aunque claro, con sus múltiples especificidades). De esta manera, cuando un

¹¹⁸ Esta idea la retomamos de Francisco Ruiz Cervantes (comunicación personal, 05 de agosto de 2018).

maestro se incorporaba al movimiento era muy probable que tuviese elementos político-culturales previos desde los cuáles comprender la asamblea y su importancia para el *colectivo*, en este caso magisterial. Algo similar, posiblemente haya acontecido cuando el movimiento fue creado y fue propuesta la asamblea como vehículo para la toma de decisiones: ya había un marco de referencia desde el cual pensar esa experiencia de tomar decisiones colectivamente.

El vínculo que establecemos entre la asamblea magisterial y sus características y la vida política en las comunidades si bien no ha tenido presencia destacada en la bibliografía académica¹¹⁹, sí es plenamente evidenciado por los afiliados a la S-22. Ellos se explicaron sus asambleas mediante las “asambleas de los pueblos”. Por ejemplo, un ex dirigente manifestó:

M: ¿De dónde viene la enorme fuerza que tienen las asambleas dentro del magisterio? Es decir, muchos se alinean con la asamblea más allá de si comparten o no la decisión de la asamblea.

FS: Tiene una especie de fuerza histórica aquí el asunto de la decisión en asambleas, desde los pueblos. No sé si lo sabes, los pueblos deciden en asamblea la mayoría de cosas, el día que no decidan en asambleas yo creo que se acaban, se destrazan esas comunidades, (...) Hay una tradición en los pueblos y la mayoría de maestros pues somos de pueblos, entonces hay esa tradición en los pueblos. Y un poco trasladado a la asamblea magisterial, la importancia que tiene acordar en (...) la fuerza de la asamblea está en la misma asamblea. Es decir [se dice] “fue acuerdo de asamblea”, y estés de acuerdo o no [dices] “me ganaron, fue acuerdo y lo respeto”. Cuando ha habido gente que no respeta los acuerdos es cuando hemos entrado en conflicto. (Fernando Soberanes, comunicación personal, 07 de septiembre de 2018).

¹¹⁹ La excepción es Tapia, quien afirmó: “algunos rasgos organizativos heredados del movimiento indígena estatal que aportarían cohesión interna, reglas para la distribución de cargos, métodos de consulta de bases y criterios horizontales para la distribución de costos y beneficios del movimiento” (2015: 2). Por su parte, Martínez Vásquez estableció una relación entre la resistencia física y moral de los integrantes del movimiento magisterial oaxaqueño y su origen indígena y campesino (2007).

Pero establecer este vínculo asamblea magisterial-asambleas de las comunidades no fue aislado, o característico de una persona con un amplio conocimiento del movimiento, sino que estuvo extendido:

Nuestro movimiento tiene algo que retoma, inclusive antes de que lo haga el Movimiento Zapatista [se refiere al EZLN], ... nuestra estructura o nuestros espacios de toma de decisión se retoman de los pueblos originarios, cómo es la propia asamblea. La asamblea estatal que tenemos nosotros es algo que se retoma de los pueblos originarios, el asunto de mandar obedeciendo, [viene] desde el 1980, como Magisterio desde 1980, pero los pueblos originarios ya tienen rato, entonces eso le ha dado una esencia al movimiento, la parte de los pueblos originarios. (German, comunicación personal, 30 de junio de 2018).

O, por ejemplo:

V: Y esa característica no solamente la tiene la asamblea del magisterio, en general es una característica del Estado. Tú sabes que aquí las comunidades se rigen por usos y costumbres y su órgano máximo de decisión es la asamblea. (Virginia, comunicación personal, 25 de julio de 2018).

La vinculación asamblea magisterial-asamblea de las comunidades se explicita, también, en las producciones escritas de la S-22:

Maestro-pueblo, trabajo-tequio, tierra y territorio son solo algunos productos de la dualidad dialéctica que practicamos al interior de nuestro movimiento resultado de la experiencia organizativa de nuestros pueblos. La conciencia de clase se entiende y se practica en la mayoría de los agremiados a la Sección XXII. La asamblea estatal del magisterio oaxaqueño como máximo órgano de dirección y orientación es una traducción de las asambleas comunitarias en cuanto a la disciplina del respeto a los acuerdos, resolutivos o tareas que de ese evento emanan ya que representan el sentir de las bases. (Sección 22 del SNTE, 2019).

Si nos preguntáramos qué elementos indígenas meso-americanos se hicieron presentes con más fuerza dentro de la S-22 producto de que las personas de carne y hueso que protagonizaron esa experiencia sindical eran parte de un contexto político-cultural específico, caracterizado por la predominancia de comunidades indígenas, nos parece que se tiene que focalizar en el aspecto recién mencionado. “Lo indígena” en el movimiento magisterial oaxaqueño no adquirió la fisonomía que, por ejemplo, tuvo en el sindicalismo de los mineros del estaño en Bolivia, donde rituales prehispánicos eran parte de las prácticas sindicales (Nash, 2008), sino que lo indígena en Oaxaca se hacía presente, principalmente, en las formas de organización colectivas que adoptaron.

Incluso se podría esbozar que las prácticas políticas de las comunidades oaxaqueñas permearon otros aspectos de la vida político-sindical dentro de la S-22. Por ejemplo, no es extravagante pensar que los maestros comprendían su participación en la estructura sindical de una manera similar a como podría entender un habitante su la participación en las labores colectivas de su comunidad. El siguiente extracto de cómo una maestra se refirió a su posible participación en el CED es ejemplar:

Estoy consciente de que *el movimiento me ha dado* y en algún momento *yo tengo que darle al movimiento* y eso *es un servicio* y estos espacios de estructura de la delegación, de comité [delegacional], de coordinadora, ese es *el servicio* que tú le puedes dar al movimiento. Entonces, estoy como en esa idea, si en algún momento *la base*, la delegación, dice que cree que soy una persona que puede *darles ese servicio, sé que lo debo y lo voy a hacer*. (Virginia, comunicación personal, 17 de agosto de 2018).

Existen dos niveles que muestran que el marco de significancia desde la cual la maestra comprendía su posible participación en el CED tenía cierta relación a como un integrante de una comunidad podía comprender su participación en un cargo de su comunidad. El primero y más evidente es la terminología, “dar el servicio” es una expresión extendida para referirse a la participación en cargos dentro de una comunidad. Pero hay un nivel más profundo que

es cómo articula la relación maestra-sindicato: “El movimiento me ha dado” y, por tanto, “yo tengo que darle al movimiento”, es una de construcción de reciprocidad individuo-comunidad propio de los pueblos de Oaxaca en donde existía una fuerte presencia de lo colectivo.

De esta manera, es posible pensar que los marcos de referencia desde los cuales parte de los maestros/as pensaba y se explicaba el funcionamiento de la S-22 estuvieron embebidos de las prácticas político-culturales de las comunidades oaxaqueñas. Lo que destacó es, sin duda, la soberanía asamblearia, principalmente la de la asamblea estatal. Pero quizá es probable que el fenómeno se haya extendido al modo en que entendían su participación sindical de manera más amplia.

Establecer un vínculo entre el empleo de la asamblea de las comunidades y el de la S-22 no significa negar sus diferencias. Es por eso que establecimos dos fuentes principales del asambleísmo de la S-22, las que se articularon con la *propia experiencia* de la S-22 y terminó conformando la práctica asamblearia específica de los/as maestros/as de Oaxaca.

5.2.7 Congresos

Si la asamblea estatal era el espacio para tomar decisiones tácticas del movimiento, un espacio de mayor autoridad, pero también menos convocado, era el *congreso*. No nos referimos a los congresos de elección de autoridades de la S-22 -o de revalidación de ellas-, sino aquellos congresos que se emplazaban para tomar decisiones *estratégicas* del movimiento. Los congresos se convocaban cuando se decidía que era necesario discutir un tema con mayor profundidad. Dentro de la contienda contra la RE se realizaron el: V congreso nacional de educación alternativa (abril 2013); III congreso nacional extraordinario de la CNTE (febrero 2014); III congreso político de la S-22 (septiembre de 2014); XII congreso ordinario estatal de la CNTE (diciembre 2014); I Congreso político Extraordinario (enero 2016); IV Congreso Político (noviembre 2016); V congreso político (febrero 2018); I congreso político-educativo (octubre 2018).

Para ellos se elegían delegados (emanados de las asambleas delegacionales), y se elaboraba con anterioridad a su realización un documento orientador de las discusiones. Los congresos podían tener fases (sectorial, regional, estatal, nacional), y tenían mesas temáticas que abordaban cuestiones específicas. Generalmente duraban 2 o 3 días. Luego del congreso se elaboraban documentos con las resoluciones. Un ejemplo de decisión estratégica tomada en un congreso fue la de realizar un apoyo implícito a López Obrador en la elección presidencial de julio de 2018. Decisión tomada en el V Congreso Político.

5.2.8 Organismos auxiliares

Los últimos espacios de la estructura que quedan detallar, antes de pasar a los procesos de elección y la disputa política entre grupos, son los *organismos auxiliares*. Estos como tales existían en los estatutos del SNTE e incluso había relación entre algunos organismos auxiliares de la S-22 con otros pertenecientes a seccionales que no son de la CNTE. Pero, nuevamente, su funcionamiento interno adquirió fisonomías determinadas.

Sus tareas eran esencialmente de robustecimiento de aspectos en los cuales la S-22 quería focalizar. Muchas de sus tareas, incluso, estaban fuertemente vinculadas a secretarías específicas. Los cargos dentro de los organismos auxiliares eran comisionados. Aunque no se podía volver a ocupar un organismo auxiliar en más de una ocasión, sí se podía ocupar luego el CES; por eso si estableciéramos un escalafón político-sindical los organismos auxiliares podrían ser un paso posterior a integrar un CED y un paso anterior a ser parte del CES.

Los distintos organismos auxiliares¹²⁰ son los siguientes:

¹²⁰ Con la ofensiva de 2015 la FEPAM dejó de su funcionar porque sus integrantes la dejaron para volver a sus lugares de trabajo originales por miedo al despido. Todos los otros, aunque con dificultades, continuaron funcionando.

Organismos auxiliares					
Centro de estudios políticos sindicales (CEPOS). 14 integrantes	Centro de comunicación social (CENCOS). 12 integrantes	Centro de estudios y desarrollo educativo (CEDES). 27 integrantes	Instancia de Coordinación magisterial (ICN). 14 integrantes	Comisión magisterial de los derechos humanos (COMADH). 4 integrantes	Fiscalía especial para asuntos magisteriales (FEPAM). 4 integrantes
Relacionado con					
Secretaría de Orientación Política e Ideológica	Secretaría de Prensa y Propaganda	Secretaría de Asuntos Profesionales	Secretaría de Relaciones y Secretaría de Alianza y Gestoría Social	Secretaría de Asuntos Jurídicos	Secretarías de "beneficios gremiales"

5.2.9 Magnitud de la estructura sindical

Detallados los principales aspectos de la estructura se hace evidente la dimensión que tuvo. Abordaba una multiplicidad de temas desde lo laboral, el funcionamiento educativo en Oaxaca, lo extra laboral y además tenía un detallado organigrama que alcanzaba a la mayoría de la base magisterial. Todo esto excluyendo los cargos dentro del IEEPO que ostentaron desde 1992 hasta 2015 (y que fueron abordados en el capítulo III). Si sumamos a los integrantes de los CED, CES, ANR, y organismos auxiliares nos da un total de 10 458 cargos, los que se pueden ver en el siguiente cuadro:

Dimensión cuantitativa de la S-22	
Espacio sindical	Cantidad de integrantes
Comités Ejecutivos Delegacionales (850 CED x 12 integrantes c/u)	10200
Organismos Auxiliares	75
Asamblea Nacional Representativa	37
Comité Ejecutivo Seccional	146
Total cargos S-22	10458

Este número evidencia la magnitud de la estructura sindical: una gremial que reunía alrededor de 80 000 trabajadores tenía 10 000 cargos sindicales de elección que debían ser renovados cada 2 o 4 años, según el caso¹²¹. Por esta razón es que gran parte de las bases magisteriales tuvieron, alguna vez, alguna cartera dentro de la S-22.

5.2.10 La S-22: sin una burocracia estable

Ahora bien, este enorme aparato, acaso un gigante vertebrado, tenía una particularidad: no poseía una verdadera burocracia estable. Dentro de la sociología del sindicalismo la

¹²¹ En esta cuenta se excluyó a los representantes sindicales de escuela (difícil de establecer con precisión cuantos eran), a los delegados a los diversos congresos, y a los integrantes de la representación de Centros de Trabajo.

implicancia de dicha burocracia ha sido ampliamente estudiada desde los pioneros escritos de los Webb (1897). El debate estuvo asociado a la eficacia de ese tipo de organización social y a las posibles limitantes a la democracia que generaría su existencia (Hyman, 1975). A la vez, en más de una ocasión, una sólida burocracia estable ha sido la explicación que se ha dado del conservadurismo de los sindicatos, dado que esta burocracia se preocuparía por sus intereses particulares y no por el de sus representados (Gramsci, 1990). Por último, generalmente -aunque se la criticaba-, los estudios terminaron aceptando su existencia y su necesidad.

De esta manera, es llamativo el hecho de que la S-22 no poseía una auténtica burocracia estable. La circunstancia de que todos sus cargos, incluso los más “administrativos”, fuesen renovados cada cierto tiempo, limitó su burocratización como seccional. Entendido, este proceso, como la creación de un grupo social específico que persigue intereses distintos a los de sus afiliados. Puede que los que alcanzasen carteras relevantes dentro de la estructura de la S-22 tuviesen intereses personales particulares, lo que podría generar un comportamiento diferenciado respecto de la base (por ejemplo, un dirigente temeroso de posibles represalias o que haya sido “comprado por el gobierno” podría querer acciones menos radicales que las bases). Pero la constante rotación de estos cargos generó que no se constituyera como un grupo social específico.

Lo más cerca de una burocracia estable eran las dirigencias de los grupos políticos dentro de la S-22, dado que gracias a sus contactos podían llegar a obtener recursos extras o mejores puestos laborales. Pero ni eran numéricamente relevantes, ni constituían un grupo social, ni tampoco tenían tal nivel de injerencia, ni, claro está, poseían cargos permanentes dentro de la estructura de la S-22. Además de que solían seguir trabajando dentro de la estructura educativa, ya sea dando clases o en cargos administrativos.

Una de las causas del porqué la S-22 carecía de una burocracia estable era porque prácticamente no gestionaba servicios para sus afiliados; la S-22 no manejaba ni auténticas estructuras recreativas ni servicios de salud para sus afiliados. Y, una de las consecuencias de la falta de una burocracia estable fue que ha limitado su eficacia en cuanto organización, dado que reiteradamente trabajadores sin experiencia alcanzaron puestos de relevancia.

Uno de los supuestos que permitió que la S-22 pudiese realizar una rotación constante de sus cargos era que nucleaba a trabajadores con cierto conocimiento y habilidades: su base social eran maestros que tuvieron estudios normalistas o que fueron a la universidad (había contadores, abogados, ingenieros, economistas, etc.). Lo que hacía posible que se pudiesen rotar muchos cargos que, si la base obrera fuera otra, no sería tan fácil. Por ejemplo, los abogados de la S-22 una vez cumplido su mandato de cuatro años volvían a sus aulas y otros, que estaban dando clases, los reemplazan. De esta manera no se conformaba un comité “eterno” de abogados laborales especialistas que se comportaban como asesores con un enorme poder de decisión basado en su conocimiento (o en la creencia que los demás tenían en su conocimiento).

5.3.1 El régimen corporativo y la disputa política en la S-22

Comenzamos este capítulo mencionando que era una paradoja del movimiento ser uno crítico del régimen, pero con personajes pertenecientes a él en su interior. Principalmente del PRI, estructura política de predominancia en las últimas décadas en Oaxaca. De esta manera, para entender la disputa política al interior de la S-22 debemos prestar atención al contexto político externo del sindicato. Como lo avizoramos en el capítulo teórico, la relación entre las presiones externas y el funcionamiento de los sindicatos fue una vinculación conceptual de Hyman que enaltecimos (Hyman, 1975). Sugerencia teórica que, en el caso de la S-22, no fue una disquisición enmohecida.

El régimen corporativo posrevolucionario ha tenido como una característica sobresaliente la construcción de estrategias basadas en distintas formas de cooptación y represión. Muchas veces robustos esfuerzos que implicaron ingentes recursos. En el caso del magisterio oaxaqueño estos esfuerzos no han sido campañas aisladas, sino que fueron un método sistemático, constante y ya plenamente institucionalizado¹²².

¹²² Disentimos con Estrada Saavedra para quien el MDTEO no sufrió estas medidas: “En el caso del MDTEO, sorprende que este patrón represivo no haya tenido lugar.” (Estrada Saavedra, 2014). Por el contrario, estas

Para entender este fenómeno deberemos, primero, explicar el proceso de selección de dirigentes. Hasta el momento mostramos la dimensión de la estructura de la S-22 y afirmamos que el meollo de la disputa política estaba en el CES y en la asamblea estatal. Por eso, una carrera sindical típica dentro de la S-22 aspiraba a *llegar al CES* (expresión regularmente empleada por el magisterio). Alcanzarla era un paso significativo en la vida de los activistas:

[...] Lo que siento [es] que esto [ser parte del CES] para mí fue un premio gracias a dios; por toda la trayectoria que he tenido dentro del movimiento magisterial y no sé si me hizo justicia o qué pero todos mis compañeros que votaron por mí me votaron porque creen en mí, pues. Y eso es lo que me empuja a que yo esté en chinga. (Luis, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Además de la enorme significancia, evidenciada en el extracto recién puesto, también fortalecía la disputa por alcanzar el CES el apoyo económico extra que se recibía. Estatutariamente un maestro que obtenía un cargo dentro del CES además de estar comisionado cobraba un extra económico para solventar sus nuevas tareas. El monto final variaba según la cartera y la plaza base con que se contase, pero en todos los cargos era un monto significativo que permitía un nivel económico superior por cuatro años. Esto era una práctica instituida en el SNTE y una característica de muchos sindicatos nacionales de México¹²³.

El proceso de elección de autoridades de la S-22 era escalonado (no había elección directa a secretario general) e individual (no existían listas que compitieran entre sí, sino que se competía por un lugar en la lista). El proceso de votación empezaba a nivel delegacional en donde en asamblea los distintos postulantes argumentaban por qué querían ser parte del CES, cuál era su trayectoria sindical/docente y qué tipo de propuestas tenían. Se seleccionaban dos

medidas fueron plenamente efectuadas contra la S-22 durante el conflicto por la RE (como se pudo ver en el capítulo anterior), pero también desde que emergió en 1980 (Cook, 1996; Osorno, 2016).

¹²³ Durante la Reforma Educativa, luego de julio de 2015, a los integrantes del CES se les dejó de pagar este monto extra y *también* el salario proveniente de su plaza. El entrevistado recién citado asumió en 2017 y estuvo un año sin cobrar ningún tipo de ingreso.

por delegación, según cantidad de votos. El segundo paso era el sectorial, en donde competían los seleccionados de cada delegación de ese sector. El siguiente era el regional donde competían los que superaron el filtro sectorial. En cada votación se organizaba una lista de los candidatos según cantidad de votos y según esa cantidad era a qué cargos podían aspirar (los que tenían más votos de cada región podían aspirar a los cargos más altos). El próximo paso era el precongreso seccional, en donde competían los seleccionados por todas las regiones. En la votación la persona que obtuviese más votos iba a ser el secretario general, y le seguiría el de organización, y en ese orden se iban llenando todas las carteras desde la más a la menos importante. El precongreso era una instancia no estatutaria creada por el movimiento para evitar que el CEN del SNTE operase con eficacia dentro de la elección de sus dirigentes. Luego del precongreso acontecía el congreso oficial (avalado por el CEN del SNTE), que se convirtió en un espacio que institucionalizaba la lista que se había decidido en el precongreso. En el precongreso se elaboraba una lista única que era presentada, en el congreso, a las autoridades del SNTE.

Este proceso escalonado, sin votación directa de los afiliados a la dirección del sindicato, emanó de las prácticas del SNTE, que el MDTEO cumplió desde 1980 para lograr el aval del SNTE a sus procesos de selección de autoridades.

Este proceso lograba sobre todo garantizar la unidad del movimiento. Las delegaciones eran por nivel educativo, pero ya en el paso al sector se reunían por igual todos los niveles, de esta manera se licuaban posibles resquemores entre distintos niveles educativos. A nivel seccional la clave estaba en la disputa entre regiones, por eso, se preocupaban por construir CES's equilibrados entre ellas evitando posibles resentimientos de algunas regiones.

El hecho de que no hubiese listas que compitiesen evitaba la necesidad de dinero en grandes cantidades para campañas electorales, así como disputas intestinas por diferencias políticas, de nivel educativo o de región. De esta manera, el resultado final era una lista unificada que reunía en su interior personas de todos los niveles educativos, regiones y orientaciones políticas.

Los *grupos políticos/corrientes* al interior de la S-22 se preocupaban por lograr que sus candidatos alcanzasen los cargos más relevantes o de impulsar candidaturas ajenas a sus

grupos para que, si alcanzaban algún cargo relevante, tuviesen con quien dialogar (o eventualmente lograr que se sumaran a su grupo). Aunque había varios grupos que tenían actividad pública, generalmente los candidatos no explicitaban que pertenecían a algún grupo, eran cuestiones que permanecían en las sombras. Entre otras razones, esto se debía a que pertenecer a algún grupo estaba deslegitimado en la base y por tanto proclamarse de uno podía desembocar en la deslegitimación del candidato. De hecho, en la disputa entre candidatos por alcanzar un puesto podían *acusarse*, mutuamente, de pertenecer a tal o cual grupo (muchas veces en esas acusaciones se empleaban fotos como “evidencia” de esos vínculos o se difundían volantes “difamando” a otros candidatos).

Cuando se avizoraba que un candidato estaba bien posicionado se le empezaban a acercar los grupos a comentarle sus propuestas y buscar un vínculo. El diálogo, además de la propuesta política, consistía en establecer una relación de apoyo mutuo, es decir, el grupo apoyaba a un candidato con sus delegados del precongreso para que saliese electo y luego esperaba que ese candidato impulsase desde el cargo obtenido la postura política de ese grupo.

Pero había una variante enorme de grupos y nada eximía a un candidato a recibir el apoyo de muchos (ni tampoco a distintos grupos de establecer alianzas, lo que era común en todo congreso). A su vez, aunque se podían establecer compromisos, tampoco eso significaba que luego el futuro integrante del CES respondiese a un grupo específico. No sucedía siempre, pero no era excepcional que una vez alcanzado el cargo se separase del/os grupo/s que lo posicionaron allí (e incluso que forme su propio nuevo grupo). Con esto queremos decir que es superficial pensar que porque cierto grupo impulsó a cierto candidato este respondía a la línea de quien lo impulsó, la realidad de la disputa magisterial era más compleja.

Tener el apoyo de varios grupos, o de grupos con influencia, era importante para alcanzar cargos relevantes. Si un candidato tenía capacidades políticas, un buen discurso armado que cautivaba a varios delegados y tenía un fuerte respaldo de grupos era plausible que alcanzase un cargo de importancia. No solo porque los grupos tenían delegados que finalmente votaban por él, sino porque además los grupos poseían la pericia política para surcar las complejas aguas de una elección magisterial.

Es aquí donde intercedían los grupos cercanos al gobierno. Existían grupos cercanos a distintas figuras o sectores del gobierno y del PRI, y todos buscaban impulsar candidatos propios o que estuviesen dispuestos a responderles a ellos. En estos acuerdos, según una multiplicidad de fuentes, se hacían presentes todo tipo de ofertas monetarias y/o de recursos. La billetera del Estado era abultada y se usaba para comprar voluntades que deseasen ser compradas. Para un candidato que aspirase a llegar al CES y a un cargo de peso el apoyo del gobierno era meridiano. Los operadores del gobierno tenían experiencia y recursos. De esta manera maestros sin ser priistas o cercanos al gobierno podían aceptar su apoyo. Además, también existían maestros de tradición priista que lo harían con menos resquemores. Posteriormente, en una hipotética carrera política en las estructuras estatales, haber sido parte del CES podía ser de valor.

Es así que el régimen lograba tener cuadros suyos dentro de la estructura de la S-22. Este proceso era enredado porque nada que se asociase al gobierno, los directivos del IEEPO o el PRI era público. La sospecha de que un candidato respondía al PRI podía desembocar en el fin de su carrera política en la S-22, por eso dicha información debía ser escondida inteligentemente. De la misma manera, una vez alcanzado un cargo, el maestro de vínculos con el gobierno se encontraba en una situación enmarañada. Por un lado, tenía a operadores presionando para que impulsase lo que ellos esperaban, pero al mismo tiempo debía cuidarse que no se notase que estaba respondiendo a intereses ajenos a la S-22. Debía articular un discurso revolucionario, denostar al gobierno, proclamarse defensor acérrimo de la base magisterial mientras buscaba en los hechos hacer otra cosa. Al mismo tiempo debía convencer a los operadores de que hizo todo lo posible para torcer el destino de la S-22 y a la base de que hizo todo lo posible para enfrentarse al gobierno.

Los intrincados callejones de la política magisterial se angostaban en periodos de conflicto. Cuando la situación se radicalizaba el régimen empezaba a presionar cada vez más fuerte a los integrantes del CES que respondían a ellos, la coerción se volvía constante y la amenaza de que ella se agudizase sobre el maestro que debería responderle a ellos (y ellos interpretaban que no lo estaba haciendo) crecía. Eran muchos los recursos, y quizá más la imaginación, que tenía el Estado para presionar a un maestro y sus cercanos.

La existencia de priistas dentro de la S-22 no fue un hecho novedoso circunscripto a la lucha contra la Reforma Educativa. El primer CES independiente de Vanguardia Revolucionaria tuvo a un connotado priista, Roberto Villalana, como secretario de organización. En efecto, el PRI terminó avalando la realización de ese congreso porque pensó que iba a obtener la Secretaría General.

Sobre la disputa que se dio en ese entonces, ilustrativo de la complejidad de la política dentro de la S-22, se explayó Erangelio Mendoza, ex secretario general de la S-22 e integrante del grupo marxista CODEMO:

[...] El 22 de febrero [de 1982] se lleva a cabo el congreso, el Estado estaba seguro que Roberto Villalana llegaba a la Secretaría General y con eso retomaban el movimiento democrático magisterial de Oaxaca. Había dos posiciones, una del Estado y una del propio movimiento (...) y se da el congreso, y dos posiciones se enfrentaron, (...) a Villalana lo mandamos a la Secretaría de Organización, en segunda posición. Tuvimos con este equipo [se refiere al conjunto de grupos políticos y delegados] la posibilidad de mandarlo hasta la última cartera, pero teníamos también la desconfianza, el temor o la preocupación de que Roberto [Villalana]..., el representaba al Istmo..., yo soy istmeño y los istmeños son cabrones, aunque ahí [por el Istmo] tengan diferencia, aquí [por la Ciudad de Oaxaca] se abrazan. Ellos querían en un tiempo, se merodeaba, de nombrar otra sección en el Istmo [distinta a la S-22]. Y pudimos mandar a Roberto [Villalana] a una de las carteras de atrás, pero no lo hicimos por táctica, (...) hicimos ganar a Pedro [Martínez Noriega] (...) y cuando sale Pedro Martínez [Noriega] se pararon los delegados del Istmo, se querían salir del congreso, era un precongreso, (...) Se pararon. Eso sí le reconozco a Villalana, reconozco los asuntos donde asumen una posición. Se paró y les hizo un llamado: “paisanos, es el lugar donde nos puso el movimiento y seguiremos adelante en la lucha compañeros”. Y se sentaron todos. (Erangelio Mendoza, comunicación personal, 14 de septiembre de 2018).

En esta reconstrucción del enfrentamiento se ven varias cuestiones. La primera, que se viene abordando, es la existencia de priistas dentro del movimiento y en posiciones de relevancia. También se ve cómo el Estado operaba para desde *dentro* del movimiento retomar su control (cuestión que finalmente terminó siendo fallida). Se ve la disputa política entre dos

posiciones históricas dentro de la S-22: la *democrática* (defendida por el relator) y la *gobiernista* (representada por Villalana). Se ve el interés de garantizar la unidad del movimiento incluso con una línea contraria a la propia y, además, se hace presente la importancia de la disputa entre regiones, y cómo, incluso, los delegados del Istmo, que podían diferir políticamente con Villalana, se encolumnaban detrás de él porque era el candidato que había elegido su región. Por último, se ve cómo Villalana decidió someterse a la decisión del congreso y se preocupó por mantener la unidad aceptando su segundo puesto.

La existencia de priistas dentro de puestos de relevancia se ha mantenido hasta la lucha contra la RE. Por ejemplo, fueron diversas fuentes las que afirmaron la afiliación partidaria de Francisco Villalobos, secretario de organización del CES 2012-2016. Si este fuera el caso se ve lo intrincado del accionar gubernamental dado que lo puso preso, junto con otros líderes magisteriales, en 2016. Es decir, como modo de atacar al movimiento magisterial oaxaqueño el PRI puso preso a un integrante de su propia fuerza política, y al mismo tiempo como modo de luchar contra el PRI el movimiento magisterial exigió su liberación, y vivió su liberación como un triunfo. Y lo que no es menos cierto es que metiendo preso a Villalobos fue una manera de atacar a la S-22 y su liberación fue un claro triunfo de la lucha magisterial.

El otro importante actor que buscaba incidir en el destino de la S-22 era el CEN del SNTE, tanto Vanguardia Revolucionaria, como Elba Esther Gordillo, y, quizá, Juan Díaz de la Torre, se preocuparon por tener operadores en la seccional. Según Erangelio Mendoza, *la maestra* cada vez que había un nuevo secretario general (incluyéndolo a él) se acercaba para hacer ofrecimientos de diverso tipo.

Por eso cuando hablamos de intentos de cooptación/control por parte del régimen nos referimos a un conjunto de actores, personas, grupos de poder que buscaban tener injerencia dentro de la S-22. La cuestión residía que se volvía un conjunto de prácticas sistemáticas y plenamente instauradas.

A estas prácticas de cooptación se le sumaban, de manera articulada, la constante represión. Ella adquiriría su punto más alto en hechos como el ingreso de policías federales a Oaxaca en 2006, o la masacre de Nochixtlán. Pero además de ser una práctica constante y sistemática dirigida a grandes grupos de maestros (ej.; represiones masivas, descuento de salarios),

también se dirigía a maestros específicos. Era una represión subterránea que siempre estaba latente. Por ejemplo, cuando Gabriel Chiñas fue electo secretario de organización un carro policial se estacionó en la puerta de su casa, lo que él interpretó como un hecho amenazante. Un caso más extremo fue el de Santiago Ambrosio, maestro de telesecundarias del distrito de Nochixtlán, presidente del Comité de Víctimas de Nochixtlán (COVIC), a quien en 2017 le balearon su auto, y en 2018 lo secuestraron y torturaron (Manzo; Pérez, 2018).

En suma, el accionar del régimen para controlar a la S-22 fue constante. Además de la pretensión última de desarticular por completo la experiencia¹²⁴, o de lograr su cooptación definitiva, el régimen desplegó un conjunto de dispositivos que, si bien no lograban su desaparición, sí buscaban incidir en su dinámica sindical. Es decir, partían de la aceptación de las lógicas y modos del movimiento y desde allí buscaban que fuese lo menos filoso posible.

Este tipo de control sobre la S-22 buscaba incidir en momentos específicos no así en la dirección de conjunto. Por ejemplo, era una quimera evitar mediante estas prácticas que la S-22 no luchase contra la RE, pero sí, mediante ellas, quizá lograron que el plantón se levantase un día y no otro, o lograron que se realizase en un lado y no otro, etcétera.

Este tipo de prácticas eran sistemáticas y continuas, operaban en el día a día de la lucha política magisterial. Se focalizaba en la dirección, pero la excedía. Por ejemplo, un maestro sin cargo de relevancia, pero con un pasado protagónico en la lucha normalista (por lo tanto, alguien “conocido”), me relató la siguiente situación:

Una vez me crucé a un director del IEEPO en un restaurante. Y me dijo que quería platicar conmigo. Le dije que sí, pero que en un lugar apartado, no público. Fueron pláticas sobre situaciones de política magisterial, una plática, una charla. A la siguiente vez que me ve me dice: “¿No le has pedido trabajo al viejo?” Porque él me hablaba en esa plática que me acercara al ex director del IEEPO. Y le digo NO. (Juan de Dios, comunicación personal, 07 de julio de 2018).

¹²⁴ En el largo plazo es posible pensar la implementación de la RE de EPN como una estrategia de desarticulación de la CNTE como tal.

Aquí se expresa la cotidianeidad de una práctica de este tipo, en donde se buscaba ir incidiendo mediante prácticas clientelares -incluso más allá de la dirección- buscando sumar gente.

Este tipo de ofrecimientos no solo eran elevados por actores políticos, sino también empresariales. Un integrante de un grupo político dentro del magisterio me comentó que ADO (Autobuses de Oriente) le daba a su agrupación pasajes gratis de autobuses a cambio de que ellos interviniesen dentro de la S-22 para evitar que bloqueasen su terminal. Luego, intrigado por ese pacto, le pregunté a ese activista que cómo era ese acuerdo si la S-22 siempre bloqueaba la terminal de ADO, y él me dijo: “es que ellos no saben lo que votamos en la [asamblea] estatal, así que no hay pedo (risas)” (trabajo de campo, 2018).

Pero reducir la disputa al interior de la S-22 entre los que eran “comprados por el gobierno” y los que no es superficial y esconde la dimensión política del asunto. Aunque existía el empleo de recursos de manera sistemática por parte de actores del régimen para incidir en la S-22, no es menos cierto que, por definición, un sindicato nuclea a personas por su condición laboral y no por su orientación política, de manera que dentro de los afiliados a la S-22 había una multiplicidad de visiones políticas y por tanto existía un sector magisterial que adoptaba o se inscribía en corrientes políticas-sindicales que propugnaban por una cercanía con los gobiernos.

Lo interesante es que al haber una simbiosis entre el MDTEO (que es un movimiento contestatario e independiente) y la S-22 estos estaban *dentro* del movimiento contestatario. Es decir, la dirección y hegemonía de la S-22 ha estado desde 1980 en sectores (ya sea que estuviesen organizados en grupos o actuaran de manera individual) críticos y contestatarios, los que le imprimieron su sello al conjunto del sindicalismo desplegado por la seccional. Por eso los que no se inscribían en esa mirada, y deseaban intervenir en la política sindical, debían acomodarse a ese tipo de sindicalismo de movimiento social ya instituido en la S-22.

Por último, acá se ve una tensión organizativa propia del sindicalismo de movimiento social. Una tensión entre ser un sindicato (y agrupar gente por su trabajo y no la orientación política), y practicar un tipo de sindicalismo específico que aspira a superar su gremialidad mediante

acciones contenciosas, y subjetividades confrontativas críticas de la totalidad social capitalista. Es una tensión *organizativa* porque participan de espacios pensados para la confrontación contra el régimen, personas y grupos que no necesariamente desearían llevar a cabo esa confrontación.

5.3.2 Las corrientes/grupos políticos sindicales dentro de la S-22

Un sector importante dentro del magisterio eran los grupos o corrientes político sindicales. Abordemos, pues, su intervención dentro de la seccional. La bibliografía académica que abordó a la S-22 vio a los grupos como una dimensión “oscura” del movimiento que limitaba su democracia, eran casi sinónimo de corrupción y de arreglos políticos espurios (Zafra, 2008; Estrada Saavedra, 2016; Cardoso, 2016). Como hemos visto, una parte de los grupos dentro de la S-22 eran así, pero equiparar directamente corrientes políticas/ideológicas con corrupción es construir una visión despolitizante de la vida sindical. Por el contrario, es posible ver la existencia de grupos como un aporte a la discusión política y estratégica dentro del magisterio. Es decir, rechazar, *per se*, a la organización política dentro de una gremial es limitante; la cuestión, entonces, no es “grupos sí o grupos no”, sino qué grupos, con qué tipo de prácticas, y horizontes políticos.

Por otro lado, un autor planteó que la existencia de grupos políticos era una expresión de la democracia representativa y liberal (Cardoso, 2016). El problema de esta visión es que confundió un sistema de partidos políticos en el marco de una democracia participativa y delegativa con la organización política en general. Las organizaciones políticas muchas veces eran parte de un tipo de democracia cualitativamente distinto. Por ejemplo, no sería pertinente pensar que la intervención de los grupos políticos dentro de la Central Obrera Boliviana, o, si se quiere, la intervención de los bolcheviques dentro de los soviets en 1917 expresaban un tipo de democracia representativa y liberal. Es decir, que trabajadores se organicen para defender cierto proyecto político no implica que ese tipo de organización necesariamente exprese una democracia formal y representativa.

En suma, la existencia de grupos que “tiraban línea”, hacían campañas políticas para impulsar ciertas ideas, realizaban “juegos de poder”, empleaban tácticas y técnicas de intervención política, realizaban cautivantes discursos y prácticas sofisticadas no eran una limitante de la democracia (ni de la democracia participativa), sino parte de ella. La cuestión no era si los grupos hacían política específica y campañas, sino qué política y campañas realizaban. Y dentro de la S-22, así como había grupos que se preocupaban por limitar la intervención de las bases en el proceso de toma de decisiones de la S-22, había otros quienes confrontaban con esas ideas enalteciendo la importancia de la organización independiente y de los procesos de toma de decisiones democráticos.

Otro de los debates fue el grado de influencia que las corrientes tenían dentro de la S-22. Aunque eran parte relevante dentro de la estructura, disintimos con aquellos que sobreestimaban sus fuerzas (Tapia, 2015). Los grupos/corrientes solían ser, numéricamente, minoritarios respecto de los miles de activistas que tenía la S-22. Al estar bien organizados, y tener experiencia, su influencia excedía a los pocos integrantes que tenían, pero pensar que el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca era igual a la sumatoria de los grupos internos que tenía es un error.

Es decir, existía una predominancia del movimiento por sobre los grupos: nunca un grupo o varios fueron más relevantes que el primero. Esto, en parte, explica por qué los distintos grupos se han sometido a las decisiones de las asambleas por más que no las compartiesen. En buena medida esto se expresó en el siguiente extracto relativo a la “traición” del secretario general de la S-22 en la insurrección de 2006:

[Enrique Rueda] Pacheco traicionó al movimiento democrático magisterial y a la APPO, al pueblo de Oaxaca, a la CNTE. Olvídense que haya traicionado a CODEMO, CODEMO es una organización que se mueve al interior movimiento democrático magisterial, y se disciplina en los acuerdos generales de los congresos, precongresos y asambleas estatales. (Erangelio Mendoza, comunicación personal, 14 de septiembre de 2018).

Hay bastante evidencia que indica la predominancia del movimiento por sobre los grupos. Por ejemplo, son muchos los delegados de las asambleas estatales, de los precongresos y

congresos, y los integrantes de los CES que no comulgaban con ningún grupo. También había un sentimiento “anticorrientes” muy marcado dentro de las bases magisteriales que limitaba la influencia de ellas: en las disputas por llegar al CES los distintos candidatos se solían *acusar* mutuamente de pertenecer a cierto grupo. Otra evidencia es que la principal agrupación dentro de la S-22, la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), fundada antes de 1980, nunca logró tener un secretario general de la S-22. Lo más cerca fue que el secretario de organización del CES 2008-2012 (Gabriel López Chiñas) tuvo fuerte contactos con la organización, aunque él me manifestó que no era parte de la UTE durante su mandato (sí lo había sido décadas atrás) (Gabriel López Chiñas, comunicación personal, 11 de noviembre de 2017).

La principal distinción política al interior de la S-22 era entre grupos *gobiernistas* y *democráticos*¹²⁵. Disputa que existió desde la constitución del movimiento en 1980. La querrela contra Roberto Villalana, mencionada en párrafos anteriores, relatada por Erangelio Mendoza, puede ser pensada en esos términos. La lucha entre ambas visiones tuvo varios enfrentamientos, por ejemplo de 1980 a 1982 se discutió si ingresar o no a la CNTE, y mientras que los *democráticos* propugnaban por el ingreso a la coordinadora los *gobiernistas* peleaban por no hacerlo.

En los seis años de lucha contra la RE, dentro de los *gobiernistas*, hubo dos principales grupos: *Garrapatos* y *Pozoleros* (ambos nombres se los asignaron despectivamente). Resulta pertinente la definición de *gobiernistas* (y no meramente como *priistas*) porque hicieron explícito su vinculación con MORENA, cuando previeron que triunfaría en la elección presidencial¹²⁶.

Dentro de los *democráticos* existían, sobre todo, grupos *históricos*, de larga trayectoria. Sobresalían (entre otros tantos): *Corriente Democrática Magisterial -CODEMO-* (marxistas), *Unión de Trabajadores de la Educación -UTE-* (marxistas-estalinistas, vinculados al PCM (m-l)), *Praxys* (cercanos a la COCEI), *Flores Magón* (anarquistas) y grupos vinculados al zapatismo del EZLN (autonomistas).

¹²⁵ Retomamos estos términos de los propios maestros/as.

¹²⁶ Irán Santiago, diputado federal de MORENA, por ejemplo, integraba los *Pozoleros*.

También había otros grupos, de menor duración, que iban emergiendo durante los distintos CES y se conformaban para intervenir durante las distintas coyunturas puntuales. Por ejemplo, el secretario general, de organización o alguno de relevancia advertía que necesitaba cierto respaldo, y se reunía con otros integrantes del mismo CES para crear algún colectivo que les permitiese intervenir más eficientemente durante su mandato.

Durante años, algunos de los grupos democráticos crearon la “amplia”, un espacio de coordinación entre sí, en la que también participaban militantes históricos “suelos” del movimiento (por ejemplo: Fernando Soberanes). Pero en 2006, por la pelea UTE-CODEMO¹²⁷ se disolvió (Erangelio Mendoza, comunicación personal, 14 de septiembre de 2018).

La principal línea divisoria de la disputa era gobiernistas-democráticos, pero eso no implicó que grupos muy radicales pudiesen llegar a hacer acuerdos con gobiernistas. Sobre la política de alianzas dentro de la S-22, Erangelio Mendoza, dirigente que se definió a sí mismo como *embarradito de marxismo*, manifestó: “Dijo Lenin: ‘Solamente teme a las alianzas aquel que no está seguro de sus principios’, y en política, si no repartimos el poder, se va para abajo el movimiento” (Erangelio Mendoza, comunicación personal, 14 de septiembre de 2018). Esta frase expresa la importancia de las alianzas al interior de la S-22, incluso con grupos o individuos sustancialmente distintos.

Los *gobiernistas* eran *parte* del movimiento. Eran, claro está, incentivados por el régimen corporativo, pero no se reducían solamente a eso. Y el MDTEO se ha preocupado porque *se mantuviesen dentro*: han propugnado la unidad de los diferentes, era, en este sentido, un movimiento que llevaba la contradicción en su interior.

Lo llamativo no era que en un sindicato hubiese gobiernistas, sino que al haber una articulación profunda entre sindicato y el movimiento contestatario que lo dirigía, los gobiernistas estaban dentro de un movimiento cuya hegemonía estaba en aquellos que proponían la confrontación con el Estado como política sindical. Lo que llevó a la gran paradoja de que priistas cantasen el himno Venceremos con estrofas tales como “Al Estado

¹²⁷ La pelea existió principalmente porque Rueda Pacheco, quien había llegado a la Secretaría General siendo de CODEMO, traicionó a la insurrección de 2006 y abandonó su cargo. Mientras que CODEMO sostuvo que fue una traición individual de él, UTE afirmó que fue una traición de CODEMO en conjunto.

sabremos vencer” o “Socialista será el porvenir”, reivindicasen la independencia de clase del proletariado y bloqueasen casetas, empresas transnacionales, y hasta realizasen de acciones contra el propio PRI. Lo que, a su vez, expresaba las sutilezas de los modos de construcción política de esa fuerza.

Algunos grupos recurrieron a prácticas clientelares para su constitución como tales. A partir de su influencia en espacios de toma de decisiones relevantes (las secretarías de conflictos de los niveles educativos, las jefaturas del IEEPO) obtenían recursos con los que “ayudaban” a maestros/as a cambio de que respondiesen a sus lineamientos. Pero estas prácticas que “fortalecían” a ciertos grupos también los distanciaban de las bases que las rechazaban y las combatían.

En suma, los grupos fueron una parte del movimiento magisterial. Su existencia, per se, no limitaba la democracia, sino que el debate y la confrontación de estrategias y propuestas distintas eran una dimensión del juego democrático y la disputa política-sindical. Dentro de esas disputas había grupos que reproducían prácticas no democráticas y clientelares, lo que, por definición, sí reducían la democracia interna que se vivía en la seccional. Pero difícilmente podría ser de otra manera, dado que un sindicato reúne personas por su lugar en la estructura productiva y no por su orientación política. Y la S-22 en específico, se encontraba en un contexto político caracterizado por la represión y cooptación a los movimientos subalternos, lo que ha incentivado la existencia de esos grupos. Aunque es imposible pensar que todos los grupos reproducían esas prácticas.

5.3.3 La corrupción dentro de la S-22 como hecho sociológico

Como acabamos de evidenciar, hubo actos de corrupción dentro de la S-22, los que eran incentivados por los distintos actores del régimen para controlar a la seccional.

La corrupción dentro de los sindicatos fue un elemento que la bibliografía abordó a lo largo de la historia. Por ejemplo, Marx, en su correspondencia con Engels manifestó dicha problemática (Marx; Engels, 2010). Para Hyman, la responsabilidad era exclusiva del régimen que tentaba a los líderes con un futuro individual más acomodado (oscureciendo,

así, que había dirigentes que *deseaban* ser comprados por el gobierno) (Hyman, 1975). Más cercano en el tiempo, Luce (2014) planteó que la existencia de actos de corrupción dentro de los sindicatos había sido usado por el neoliberalismo para atacar toda forma de organización obrera. Es decir, la acusación de corrupción no tenía el objetivo de eliminarla, sino de disminuir la organización obrera en general. En la prosecución de ese objetivo la prensa hegemónica ha jugado un papel central al construir, en el imaginario social, la idea de que el sindicalismo era sinónimo de corrupción y que todo sindicalista lo era (y, al mismo tiempo, afirmar que los empresarios y gerentes no lo eran).

Esto ha sido particularmente patente en el caso de la S-22. La prensa oaxaqueña y nacional han tratado a la seccional como un nido de corrupción. Como hemos manifestado más arriba existieron casos de corrupción, totalmente repudiables, dentro de la S-22; los que han abonado a restarle filo a una seccional caracterizada por su combatividad. Pero no es posible afirmar ni que el fenómeno tuvo la magnitud del que existió en el corporativismo mexicano (Elba Esther Gordillo, Carlos Romero Deschamps, por ejemplo), ni que la corrupción fuese una constante de todas las dirigencias que tuvo la S-22: así como ha habido dirigentes corruptos también ha habido muchos que no lo fueron. Pero más importante que identificar - para una investigación científica-, caso por caso, quienes han metido o no la mano en la lata es aclarar que el vínculo entre las amplias mayorías de los activistas de la S-22 (aunque, obviamente, no todos) y las dirigencias no se construían a partir de intercambios espurios. Por esta razón, afirmar que la “Sección 22 es una organización sindical corrupta” (y no que *había* corrupción dentro de ella) lo que hacía era reducir toda una organización sindical a la parte de sus líderes que eran corruptos, lo que invisibilizaba las confrontaciones que se realizaron dentro de la S-22 por esa temática. Por ejemplo, las reacciones de la base frente a los hechos corruptos, las denuncias internas, las acciones para “cerrarle el camino” a los *grilleros* para que no *llegasen al CES*, y la existencia de muchos cuadros sindicales que habiendo tenido ofrecimientos de distinto tipo los rechazaron. El sindicalismo de la S-22 ha logrado desarrollarse y existir *pese* a la corrupción. Lo que fue posible en buena medida por los métodos democráticos y de control que construyeron para limitar el poder de decisión de los dirigentes. Vale decir, las prácticas y subjetividades predominantes dentro de la S-22 limitaron los hechos de corrupción, así como el impacto que estos tuvieron en la vida interna de la seccional.

Ahora bien, la existencia de actos de corrupción dentro de la dirigencia y dentro de grupos políticos al interior del magisterio tuvieron otro efecto: desgastar moralmente al movimiento magisterial. Lo que se convirtió en un efecto desmovilizador de la base: redujo la voluntad colectiva. Fue reiterada, dentro de los/as maestros/as oaxaqueños/as, la afirmación de que la corrupción desanimaba. De esta manera, la compra de líderes no solo disminuyó la capacidad organizativa en las altas esferas, sino que logró el efecto de disminuir la movilización de la base:

Ahorita por ejemplo en esta actividad [por el bloqueo a una carretera] algunos no vienen porque dicen “si ya el líder nos vendió, él ya agarró dinero”, esto porque pues muchos líderes nos han hecho eso: agarran el dinero y pues nada más nos tienen acá perdiendo el tiempo cuando ellos ya hicieron sus tratos en privado y nosotros estamos aquí según luchando y los líderes ya hicieron sus tratos. Por eso a veces nos disgustamos porque no se hace lo que nosotros queremos y lo que nosotros necesitamos. (Ángeles, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017).

Con la descripción realizada sobre los modos de injerencia del Estado dentro del movimiento, de la existencia constitutiva dentro del movimiento de grupos gobiernistas, y de actos de corrupción se hace más patente lo relevante que era la estructura de cargos rotativos, y el empleo de asambleas soberanas y deliberativas en la S-22. El protagonismo constante que tenían las bases para la toma de decisiones hacía que por más que existiesen líderes comprados o grupos cercanos al gobierno su margen de maniobra fuese limitada:

Las bases toman decisiones importantes y por eso seguimos vigente como movimiento político y ya van 36 años (...) pues sí pueden comprar al secretario general, pueden comprar al de organización, al técnico, al de conflicto, al de finanzas, a los 157 [del CES] pero no pueden comprar 85 000 trabajadores de la educación. Eso es contundente entonces, eso nos mantiene en un momento de crisis. (Gabriel López Chiñas, comunicación personal, 11 de noviembre de 2017).

Esa presencia constante de gobiernistas dentro de la dirección generó un fuerte *sospechosismo* en la base magisterial respecto de sus líderes, cuyo fundamento era una subjetividad sindical anticorporativa confiada en la decisión de las bases y desconfiada de cualquier dirigente. Y era este conjunto articulado de dispositivos organizativos (rotación de cargos y asambleísmo) y subjetividades anticorporativas las que favorecieron la permanencia de un movimiento sindical crítico y contestatario dentro de un contexto político corporativo y autoritario.

5.4 Las tres dimensiones de la subjetividad sindical

Luego de haber detallado de manera articulada los rasgos más fundamentales, tanto formales como informales, de la organización de la S-22, pasaremos a dar cuenta de la subjetividad sindical de sus activistas¹²⁸; esta era anticorporativa, antagonista y movimientista. A continuación, abordaremos estas tres dimensiones.

	Dimensiones	Componentes
Subjetividad sindical de los activistas de la S-22	Anticorporativa	Movimiento de bases y no de líderes
		Subvaloración de la dirección
		Independencia del gobierno/Estado/partidos políticos
	Antagonista	Situación de opresión constitutiva
		Antagonismo irreconciliable
		Confrontar para avanzar en reivindicaciones
		Necesidad de movilización constante
	Movimientista	Transformación de múltiples aspectos de la vida material de los sectores subalternos
		Generar cambios en la conciencia de los sujetos

¹²⁸ Definimos como activistas a aquellos que se involucraban por iniciativa propia en las actividades sindicales de la S-22, más allá del grado de participación realizaban. Una particularidad del caso es que era una porción muy significativa del total de afiliados de la S-22 los que se asumían como tales.

5.4.1 La dimensión anticorporativa

Las prácticas asamblearias se sustentaban en la noción extendida dentro de la S-22 de que “[el nuestro] es un movimiento de bases y no de líderes”. La creencia en la preeminencia de las bases es la idea central de su subjetividad sindical *anticorporativa*. El movimiento buscó expresar esa idea en la manera en que tomaban decisiones: “[nos basamos en] un principio, el principio de la democracia, debes hacer lo más democrático que puedas hacer tu reunión, aunque sea chiquita” (Tania, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

La segunda idea central de la subjetividad sindical anticorporativa es la subvaloración de la dirección de la S-22, y la preocupación por evitar que tomaran demasiadas decisiones o que realizaran prácticas por fuera de lo establecido por las bases. Un dirigente, de un CED o del CES, se debía preocupar de que no lo acusaran de llevar a cabo actividades sin consultar a las bases porque una acusación de ese tipo podría desembocar en fuertes críticas. Por otro lado, esta subvaloración de la dirección generó que no creyeran que su movimiento se personificaba en figuras específicas, o que alguno de sus líderes poseyera capacidades excepcionales mayores que los demás, además de que no creían que ningún líder fuese inamovible. Esta subvaloración generaba la idea de que la dirigencia no debiera de mandar, sino solo representarlos: “el CES, (...) está conformado por un secretario general que es la figura máxima que nos representa, esto es que nos representa no que nos manda ni que nos dice qué hacer” (Patricia, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Y la tercera dimensión fue el rechazo explícito a cualquier injerencia de instituciones externas dentro de la vida interna de la S-22, principalmente el gobierno, el Estado, y los partidos políticos. Lo que se articulaba a su rechazo de cualquier vinculación explícita de la seccional con partidos políticos. Esto excluía el vínculo individual que cada integrante del movimiento pudiese tener, es decir, era circunscripto a los vínculos de la organización sindical en su conjunto. Es decir, cualquier integrante de la S-22 podía participar de cualquier partido político, incluso como candidato, pero no podía aspirar a que la Seccional adhiriera explícitamente a dicha organización.

Estas tres ideas nacieron junto con el movimiento en 1980, y fueron nociones centrales que lo distinguieron del corporativismo. Al ser ideas fundantes, correrse de ellas implicaba un abandono del movimiento.

Buena parte de los primeros principios rectores del Movimiento *Democrático* de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca expresaron estas tres dimensiones: preeminencia de las bases; subvaloración de sus representantes e independencia del gobierno/Estado/partidos políticos. Por ejemplo, en el principio número dos se leía: “para garantizar el cumplimiento de la democracia sindical es necesario la verdadera participación de las bases en la toma de decisiones”; en el sexto decía: “La base sancionará política y sindicalmente a los dirigentes sindicales que desvíen los principios rectores del movimiento”; y en el siete decía que el movimiento “rechaza todo tipo de control político del Estado, partidos o corrientes ideológicas”.

En suma, que el movimiento era uno democrático, que los dirigentes debían responder a las bases y que era independiente de instituciones ajenas, fueron ideas rectoras y fundantes del movimiento. Y estas nociones anticorporativas han sido un sustento de las prácticas asamblearias y los modos de toma de decisiones del movimiento.

5.4.2 La dimensión antagonista

Hemos dado cuenta de la existencia de una subjetividad sindical anticorporativa que fungía de sustento de las prácticas asamblearias de la S-22. Pero hay suficiente evidencia empírica para sostener que la subjetividad sindical de los/as activistas de la S-22 tenía un nivel de mayor abstracción, que hacía referencia no solo a la manera de entender el funcionamiento interno del sindicato y su relación con el Estado/gobiernos/partidos políticos, sino que refería al conjunto de su dinámica sindical. Veamos, pues, sus principales elementos.

Los/as maestros/as activistas visualizaban su actividad sindical como una de carácter *antagonista*. No creían que ella consistiese en la cooperación y el mutuo entendimiento con la otredad antagónica, sino que todo avance del sindicato, de los/as maestros/as, o de las luchas sociales se hacía contra el *enemigo* (para utilizar un término nativo). Al mismo tiempo

confrontar estaba asociado a un repertorio de acción colectiva específico que era la movilización en la esfera pública (en sus múltiples variantes):

El único camino que nosotros le encontramos es el camino de la movilización en las calles, es el único camino porque sabemos que en la parte de estar platicando, de solicitar de manera amable de que nos atiendan no lo hacen, entonces nosotros vemos [que] el camino de la movilización es la única vía para que nos escuchen. (Natanael, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018).

Ese *otro* -responsable de la situación de opresión y explotación de los trabajadores y los pueblos- contra el que se luchaba para obtener derechos laborales o sociales era el gobierno (estatal o federal), el Estado (por momentos pareciera ser un sinónimo de gobierno), el charrismo sindical, el capitalismo, los empresarios, la burguesía, el imperialismo, o el conjunto de todos estos. Por ejemplo, de un audio grabado en una asamblea delegacional en la que participé podemos escuchar:

[Algunos dicen que] a partir de que ya...esteee..., ya saben quién triunfa en la presidencia [Andrés Manuel López Obrador] al parecer hay que esperar a que todo cambie, así nomás porque fuimos a las urnas. Y eso pues recordemos que NO. Si recordamos la teoría revolucionaria, ellos siempre van a pertenecer a la parte burguesa, siempre van a responder a los intereses de la gente empresarial, de la gente que está en el poder y nosotros pues [estamos] defendiendo siempre las causas sociales sobre todo porque estamos al frente de comunidades, de colonias, barrios en donde sabemos cuáles son las carencias del niño y la niña, y los padres de familia. (Nombre de orador desconocido. Audio de Asamblea delegacional, 14 de agosto de 2018.).

Considerar a la actividad sindical como una eminentemente beligerante no indicaba un rechazo a la negociación. Más bien, la visualizaban como la continuidad de la lucha por otros medios. Las mesas con los gobiernos eran un terreno más para la confrontación. Invertían, en alguna medida, el famoso apotegma de Augusto Timoteo Vandor. Si para el viejo dirigente

sindical argentino se trataba de “golpear para negociar” (James, 1990), en el caso de la S-22 se trataba de “negociar para golpear”.

En efecto, ellos a su estrategia predilecta la llamaban *movilización-negociación-movilización*, consistente en realizar acciones como paros, marchas o bloqueos para *arrancarle* (término nativo) al gobierno una negociación, continuar durante la negociación con la movilización y, finalizada la mesa, proseguir con las acciones de masas para hacer efectivos los acuerdos obtenidos. Finalizado el círculo M-N-M, la estrategia volvía a comenzar.

Para los activistas de la S-22 en la confrontación existían dos grandes bandos. Uno estaba compuesto por ellos (“nosotros los maestros”, “los trabajadores de la educación”, “el movimiento”, o “la Sección 22”) y el pueblo (los padres de familia, las organizaciones sociales, el pueblo en general, o las comunidades). Y en el segundo bando el protagonista principal era el gobierno, al que le seguían otros integrantes como la burguesía, el Estado, los capitalistas, los empresarios, las multinacionales, o los charros.

Para los maestros involucrados sindicalmente, estos últimos eran los responsables de los padecimientos que *sufría* el pueblo y contra los que se debía luchar. Al respecto, Norma Cleyver Cruz Vázquez, maestra de Oaxaca que recibió una orden de aprehensión en julio de 2015, me dijo:

El gobierno federal no acepta el PTEO [la propuesta educativa de la S-22] pues, no acepta que un individuo conozca su origen y sus derechos, pues con ello los gobernantes, prácticamente, van perdiendo su poder de abusar de esos pueblos o individuos. Eso fue parte de por qué hacer un PTEO. (Norma Cleyver, comunicación personal, 1 de septiembre de 2017).

En estas breves palabras se vislumbra cómo el aumento de conocimiento del individuo o de los pueblos (que se realizaba producto de la acción del maestro oaxaqueño a través de su programa pedagógico) era al mismo tiempo una disminución del poder de los gobernantes sobre ellos. Es decir, hace evidente el antagonismo que había entre los pueblos, o los individuos, y los que gobernaban. A su vez, se vislumbra el papel del maestro como sujeto

que brinda conocimientos -gracias al PTEO- que permitían que el individuo conociera su origen y sus derechos.

En el siguiente extracto, de una entrevista a la maestra de sexto grado de la escuela *Rafael Ramírez Castañeda* de la Ciudad de Oaxaca, se puede ver cómo la oposición era contra las grandes empresas que atacaban la salud de los sectores populares para obtener riquezas. Además, se vuelve a vislumbrar el papel del maestro como agente del cambio (*concientizando a los niños*):

Sí. Tiene que ver con el PTEO, el PTEO que no ha sido aceptado por el gobierno, pero que nosotros [en la escuela] le hemos dado otro giro, de nutrición y no al consumismo. El año pasado trabajamos sobre la salud, la obesidad. Por ejemplo, las tiendas como Walmart, Soriana, y Mac Donalds no dan nada nutritivo y, además, estamos haciendo más ricos a los ricos. Y ellos [por las compañías recién mencionadas] no se ponen a pensar que nos están haciendo más obesos, lo que desencadena enfermedades. Entonces estamos concientizando a los niños, porque ellos [por las compañías recién mencionadas] lo que quieren es vender. Porque no les interesa la salud del pueblo, lo que les interesa es tener más poder y más poder monetario y ahí tienen ellos el poder, pero a base de nuestra salud y a base de la mortandad que llevan al pueblo con ese consumismo que ellos lo provocan. Y nosotros debemos ser más inteligentes, en ese sentido estamos en contraparte con ellos. ¿Cómo? Haciéndole conciencia a los niños. (María de la Luz, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

No importa tanto en este extracto evaluar la política educativa/alimentaria desarrollada, sino que la explicación que dio de ella se realiza desde los marcos recién enunciados de confrontación contra multinacionales y del maestro como agente del cambio social. En suma, vemos que los maestros veían su actividad sindical y magisterial como una confrontativa frente al gobierno, y frente a las grandes empresas o empresarios.

La subjetividad sindical confrontativa manejaba un supuesto sin el cual no se entendería: la existencia de una situación de opresión. El marco desde el cual pensaban la realidad social los activistas de la S-22 estaba basado en la idea de que “el sistema” (el capitalismo/el neoliberalismo) era constitutivamente injusto y generaba carencias y que mientras siguiese

siendo el mismo sistema éstas iban a estar. Y mientras hubiese carencias se iba a requerir confrontar contra ellas. De esta manera, la movilización pasaba a ser la regla y la quietud la anomalía. Así, la disyuntiva para la S-22 no era movilizarse o no, sino si hacerlo poco (de manera representativa) o mucho (de manera masiva)¹²⁹. Ilustrativo de este sindicalismo maratónico es la siguiente frase:

[Al inicio del movimiento en 1980] había gente que no sabía de qué se trataba y decía: “bueno ya ganamos, ¿cuándo va a terminar la lucha?” Y yo les decía: “ya dimos el primer paso jamás dejaremos de andar”. (Erangelio Mendoza, comunicación personal, 14 de septiembre de 2018).

Entonces, hasta el momento, se avizora que la dimensión confrontativa de la subjetividad sindical tenía los siguientes componentes: (1) una situación de opresión constitutiva del sistema; (2) un antagonismo irreconciliable entre magisterio/trabajadores/pueblos y Estado/Burguesía/capitalismo; (3) la pertinencia de que la S-22 confrontase contra ellos para avanzar en sus reivindicaciones; (4) la importancia de que la movilización fuese continua dado que la opresión era constante.

Esta subjetividad sindical basada en la confrontación estaba articulada al pensamiento marxista y socialista, el que era la base de los talleres sindicales y de formación política de la S-22, y el sustrato teórico desde el cual se basaban la mayoría de las producciones escritas de la S-22. Ellas manejaban conceptos marxistas desde los cuales explicaban los problemas que aquejaban a México, a la clase trabajadora y los pueblos indígenas.

Las ideas marxistas y socialistas también expresaban el horizonte político de la S-22. Por ejemplo, el Himno Venceremos, cantado luego las actividades de la S-22, tenía una estrofa que decía: “Socialista será el porvenir”. Y en los principios de la CNTE se leía: (principio cinco): “Es una escuela preparatoria para la lucha general contra la burguesía y su Estado,

¹²⁹ Este componente de la subjetividad sindical no indica que no existiesen coyunturas, acuerdos y pragmatismo respecto de cuándo y cómo movilizarse. Es decir, la estrategia de hecho de la S-22 siempre ha implicado momentos de quietud, de negociación, no movilización, etc.

con el objetivo de destruir al sistema capitalista”; y (principio diecinueve): “reivindica al socialismo”.

5.4.3 La dimensión movimientista

En la subjetividad sindical aparecía marcado el aspecto *movimientista* de la S-22, esto es la aspiración de que su sindicalismo superase los marcos estrictamente gremiales. Vale decir, dentro de la subjetividad sindical magisterial estaba la idea de que su sindicalismo debía superar la defensa de los derechos laborales/sindicales de sus trabajadores afiliados para adoptar otro conjunto de aspectos. Este era un aspecto que sustentaba, en la dimensión subjetiva, el sindicalismo de movimiento social. Esta dimensión de la subjetividad alcanzó distintos niveles de abstracción, podía referirse a cosas muy concretas como conseguir útiles para sus alumnos o aportar a la “revolución social”:

[ser sindicalista de la S-22] para la mayoría de los maestros significa traer la inconformidad de las comunidades, traer el sentir y las peticiones que ellos tienen a través de nosotros. Lo hacen y entonces el hecho de ser sindicalista es levantar la voz y decir que estas indignado... O sea esa impotencia que tú sientes en tu comunidad cuando ves morir un niño, cuando ves las carencias, cuando ves esa indignación, es la que nos trae acá [se refiere al plantón] y nos decimos: “también nosotros como docentes tenemos carencias, de muchas, de muchas prestaciones”. Pero más es el sentir de eso, porque nosotros traemos demandas sociales, traemos que las escuelas estén equipadas, [que] haya por lo menos caminos para que puedas llegar a tu comunidad y pidiendo eso estamos beneficiando también a las comunidades. (...) *el hecho de ser sindicalista es defender los derechos tanto tuyos como los de los demás* pues yo creo que es lo más valioso que tenemos porque nosotros no podemos ser sumisos ante todo. (Marisela, comunicación personal, 02 de noviembre de 2017).

En este extracto entiende a la práctica sindical de la S-22 como un vehículo para luchar por las condiciones de las comunidades de Oaxaca en donde los maestros daban clase, y esto estaba articulado a la defensa de los derechos propios de los/as maestros/as. Se condensa en

la frase “el hecho de ser sindicalista es defender los derechos tanto tuyos como los de los demás”, que articula ambos aspectos. Por supuesto, que este tipo de discurso tiene una dimensión legitimadora, en el sentido que se justifica el accionar de la S-22 a partir de su aporte a las luchas que realizaban los oaxaqueños; pero ese discurso no flotaba en el aire, sino que estaba sustentado en las prácticas sociales de la S-22 y de sus maestros.

Esta noción de ser sindicalista por defender derechos de los trabajadores pero también de otros sectores estuvo presente en buena parte de los entrevistados. Veamos, por ejemplo, el siguiente extracto:

M: Para usted qué es participar sindicalmente, ¿porque es importante?

ML: Una por defender mis derechos como trabajador, otra por mantenerme en resistencia de las situaciones que el gobierno está planteando que en nada nos beneficia ni como trabajadores ni como ciudadanos. Y al pueblo porque como maestros somos agentes sociales, y tenemos esa obligación de ver por la sociedad, que no nada más me va a afectar a mí, también a los educandos, y en sí a toda la sociedad. (María de la Luz, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

Aquí se agrega un elemento, central, que es la articulación entre la subjetividad sindical y la identidad magisterial en tanto aspecto movilizador (cuestión tratada en el capítulo III).

Esta subjetividad sindical movimientista llevó, al magisterio, a reflexionar sobre el tipo de sindicalismo que desplegaban. De esta manera, al buscar imprimirle ese sello “social” a su sindicalismo terminaron construyendo una visión global de la S-22 que destacaba ese aspecto. Es decir, defendían y definían a su sindicalismo como uno que excedía lo gremial:

Este movimiento no es nada más en la cuestión educativa, porque eso piensan, sino que también está la cuestión social, en la solidaridad de los pueblos, las peticiones que tienen. Entonces se engloba un asunto social, entonces por eso *nos ha permitido avanzar y tener ese respaldo a nivel nacional*, porque a la Sección 22 la han reconocido como una punta de lanza de los movimientos sociales, no nada más en Oaxaca, sino a nivel nacional, entonces esa es la parte

que pudiera rescatar porque no nada más es un asunto muy cerrado a lo educativo, NOOOO. Tenemos otros asuntos muy importantes que retomar. (Wilber, comunicación personal, 29 de agosto de 2018).

Se ve como los maestros construían una mirada global sobre su propio sindicalismo que contenía este “aspecto social”. Es decir, ellos no solo entendían *su* participación sindical como conteniendo un aspecto social, sino que en conjunto veían *el* sindicalismo desplegado por la S-22 como teniendo esta mencionada dimensión. Pero también se advierte que esa dimensión ha fortalecido a la S-22: “nos ha permitido avanzar y tener ese respaldo a nivel nacional”; es decir, le reconocían su *efectividad*.

Por último, rescatamos el siguiente extracto que condensa varios aspectos tratados:

[...] Nos vamos a movilizar *para todo*, porque aquí en México lamentablemente y en todos los países de Latinoamérica se tiene que dar este tipo de *revolución social* y es lo que *nosotros como Sección 22* hemos dicho. Que cualquier organización, sindicato, pueblo que esté en problemas, que se una a este movimiento y nosotros le vamos a dar el respaldo. (Víctor, comunicación personal, 29 de agosto de 2018).

Se ve cómo se destacaba la movilización como vehículo (“nos vamos a movilizar para todo”), cómo es que se movilizaban por diversas cuestiones (“para todo”), su horizonte transformador radical (“se tiene que dar ese tipo de revolución social”) y cómo por ese horizonte transformador de la totalidad social era que buscaban articularse con otros sectores oprimidos (“Que estén en problemas”) de la sociedad (“organización, sindicato, pueblo”).

Vimos, hasta el momento, cómo los partícipes de la S-22 veían su actividad sindical como una eminentemente transformadora de múltiples aspectos de la totalidad social. Para ellos, ser sindicalista era transformar la realidad material. Pero también significaba buscar cambiar la manera de pensar de los sujetos, proceso al que denominaban “generar conciencia”.

La palabra clave es *conciencia*, y la empleaban en sus múltiples derivados: “hacer conciencia”, “concientizar”, “concientización”, “conciencia de clase”, “concientizados”, etc.

De esta manera un activista buscaba que más sectores magisteriales o de la población en general adquirieran “conciencia”. Lo que significaba que advirtiesen que (1) había una situación de opresión, (2) que los responsables de ella eran el gobierno/empresarios/capitalismo/etc. y (3) la necesidad de accionar contra ello. Este proceso estaba fuertemente asociado a lo que interpretaban que era la labor docente. Por ser docente, por ser docente oaxaqueño, por ser activista de la S-22 se debía buscar concientizar a los niños, los padres de familia, la sociedad, los (otros) trabajadores de la educación (no concientizados), etcétera. Y, desde su visión, una persona devenida consciente se movilizaría colectivamente contra la opresión. Al mismo tiempo, se explicaban las crisis de su movimiento por “falta de conciencia”, y la manera de solucionarla era logrando una mayor concientización de los sectores no concientizados. Ejemplificativo de esto es el siguiente extracto:

[La S-22] es un espacio que te permite generar cosas, desde adentro, generar cosas como cambios de pensamiento de los compañeros, desde un niño. Lo que puedes lograr con el movimiento tiene miras muy importantes como seres humanos. En esencia el movimiento pedagógico, que es parte del movimiento de la S-22 -su columna vertebral- que está hasta cierto punto invisibilizada por el tema político-económico, pero es su columna vertebral, y que mantiene a este movimiento, sin duda *es el cambio de conciencia de las personas, y para mí significa mucho esa parte, de que, de poder incidir y generar ese tipo de cambios en la conciencia de los jóvenes, niños y hasta adultos*, significa algo muy importante para mí, y que en el tiempo que yo esté acá, poder contribuir a eso me deja mucho más que otras cosas. Yo creo que me deja el buen sabor de boca, de decir “el tiempo que estuve hice lo posible por contribuir a ese cambio social”. (Érica, comunicación personal, 09 de noviembre de 2017).

En este extracto se evidencia, por un lado, la enorme significancia que tiene la militancia para la entrevistada: ella le asignaba un sentido biográfico a su participación en la S-22. Y esa significancia estaba asociada a que era un movimiento que buscaba un “cambio de conciencia de las personas”.

La relevancia subjetiva asignada a la transformación de los procesos cognitivos y emocionales de las personas sustentaba la parte de la estructura de la S-22 dedicada a ese propósito. Así, las labores de *concientización* realizadas por la Secretaría de Orientación Política e Ideológica, la Secretaría de Prensa y Propaganda, y los organismos auxiliares CEPOS, y CENCOS se justificaban por la relevancia que tenía *concientizar* para los maestros de la S-22. No era que el propósito concreto de estos espacios del organigrama magisterial fuese concientizar, sino que realizaban un conjunto de trabajos puntuales y diversos que en un nivel de mayor abstracción se justificaban porque aportaban a la concientización.

5.4.4 Subjetividad sindical y sindicalismo de movimiento social

Las tres dimensiones enaltecidas de la subjetividad sindical estaban imbricadas entre sí, y con las prácticas y formas organizativas de la S-22. Eran expresión y sustento del sindicalismo de movimiento social que practicaba la S-22.

Explícitamente los activistas entendían que había un antagonismo entre el régimen (el capitalismo) y sus pilares (el gobierno, la policía, el poder judicial, las multinacionales) y los intereses de los maestros/as y los de los sectores populares. Por eso, consideraban que se debía confrontar con ellos para obtener logros gremiales y también para alcanzar otro tipo de objetivos no gremiales.

La confrontativa estaba asociada a la dimensión movimientista. La manera de ser movimientista, es decir, de alcanzar esos objetivos no gremiales, era mediante la confrontación: era en la lucha contra el régimen político social que se obtenían las reivindicaciones de los otros grupos subalternos.

Y ambas dimensiones de la subjetividad fueron necesarias para la construcción de nuestro concepto de SMU. Si la subjetividad fuera solo confrontativa y no movimientista, podría cuajar dentro de una definición clásica de subjetividad sindical clasista, y si fuera solo movimientista, pero sin confrontar con el régimen, no aspiraría a cuestionar la totalidad social, por lo que solo sería una subjetividad propia de un sindicalismo de justicia social (Scipes, 2014), y no de SMU.

Como vimos en el capítulo teórico, para Lenin, los sindicalistas, en su condición de tales, solo podían tener una *conciencia tradeunionista*. Es decir, una conciencia que no advirtiese la oposición irreconciliable entre sus intereses y los del régimen político social, que solo luchase por mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores, y, a lo sumo, que promulgase leyes que mejorasen las condiciones de vida de sus afiliados, sin cuestionar la totalidad social:

Los obreros no tenían, ni podían tener, conciencia de la oposición inconciliable entre sus intereses y todo el régimen político y social contemporáneo, es decir, no tenían conciencia socialdemócrata. (...) La historia de todos los países demuestra que la clase obrera está en condiciones de elaborar exclusivamente con sus propias fuerzas sólo una conciencia tradeunionista, es decir, la convicción de que es necesario agruparse en sindicatos, luchar contra los patronos, reclamar al gobierno la promulgación de tales o cuales leyes necesarias para los obreros, etc. (Lenin, 2010: 51).

La evidencia empírica presentada en estos acápites muestra que hay una distancia entre la subjetividad sindical de los activistas de la S-22 y la conciencia que, para Lenin, podían obtener los sindicalistas. Distancia que se amplía cuando vemos que explícitamente la S-22 y la CNTE promovían la confrontación con el capitalismo, la burguesía y la necesidad de construir un horizonte político socialista. Es por ese hiato que las tradicionales conceptualizaciones marxistas sobre la conciencia sindical no alcanzaron para dar cuenta del caso, y fue requerido retomar y reconstruir el concepto SMU para dar cuenta de la particular subjetividad del sindicalismo del magisterio de Oaxaca. Es decir, la subjetividad del sindicalismo de movimiento social era una que rompía con los marcos de la conciencia tradeunionista, dado que era una mirada que apostaba a construir un sindicalismo que cuestionase la totalidad social. No obstante, no dejaba de ser una mirada sindical, y por ello, mantenía ciertos límites constitutivos que tenía la subjetividad sindical. Por ejemplo, no es que abandonaba la creencia en la centralidad de la lucha gremial, sino que sumaba a ella, articuladamente, otras cuestiones.

5.4.5 Identidad con la S-22

Otro aspecto a mencionar de la subjetividad sindical de los/as activistas fue su *identidad con la S-22*. Ser de la S-22 pasaba a ser un elemento central en la vida de muchos maestros/as, y ese nosotros constituido era fuerte. Esa identificación ha servido como aglutinador de la experiencia, y ha favorecido la movilización sindical, sobre todo en los momentos de mayor presión del régimen. La resistencia a la RE se vio favorecida, en parte, por este proceso identitario.

Dentro del conjunto de la evidencia empírica que manifiesta esa identificación sobresale el himno propio de la S-22, el *Venceremos*. Sus estrofas se cantaban al cierre de cada actividad sindical, con euforia y el puño en alto. Un momento solemne que, momentáneamente, envolvía todo lo que sucedía a su alrededor¹³⁰. El himno osificaba ese “nosotros maestros oaxaqueños integrante de la S-22”. Una maestra, por ejemplo, luego de cantarlo en una actividad me dijo: “Yo no creo que los que no son maestros sientan lo mismo que nosotros [al cantarlo]” (Trabajo de campo, 2018).

Pero son varias las expresiones de esa identidad construida, por ejemplo, había un cántico, común en las movilizaciones, que decía: “Sección 22, la única, no hay dos”. Esta identidad con el movimiento también apareció en las entrevistas semiestructuradas realizadas: “Siempre estamos [participando en la S-22]. *Yo quiero mucho al movimiento magisterial, yo nací dentro del movimiento*” (Luis Chepil, comunicación personal, 05 de septiembre de 2018). Expresiones casi calcadas uso una directora de primaria para referirse a su participación en la S-22: “Yo creo que cuenta mucho [para participar] no tanto la experiencia sino la concientización que tiene uno de *pertenecer un movimiento* que está en contra ahorita de la Reforma Educativa pero desde siempre [ha luchado]. *Yo nací con este movimiento* porque este movimiento se generó en el ‘85 y yo egresé más o menos en ese año y o sea nací con el movimiento, participé y todo.” (Guillermina, comunicación personal, 16 de noviembre

¹³⁰ Un ejemplo aconteció cuando toda la plana del CES se reunió con el flamante gobernador Alejandro Murat y, luego de la reunión, comenzaron a gritar consignas y cantar el himno frente al incómodo priista que nos sabía qué hacer (Noticieros el Reloj De Tlaxiaco, 2018; María de los Ángeles Nivón. 2018).

de 2017). En ambos extractos se ve el proceso identitario y cómo el mismo fungía como explicación de su participación.

Este sentido de pertenencia devenía, en muchos activistas, en un enaltecimiento continuo de su movimiento: “Oaxaca [por la S-22] siempre ha sido referente de lucha nacional incluso a nivel Latinoamérica. Y no sé si pudiera atreverme a decir a nivel mundial.” (Gamelian, comunicación personal, 01 de septiembre de 2017). Aquí vemos el *orgullo* que se tenía de ser de ese movimiento que lo reivindicaba como ejemplo nacional/continental/mundial. Otra expresión, usada reiteradamente por los maestros, que revelaba esta reivindicación de la S-22 fue: “la Sección 22 morirá cuando muera el sol”. Ella fue una expresión verbal que empleaban para manifestar que la Reforma Educativa no iba a poder desaparecer a la seccional.

Esta identificación con la S-22 tuvo dos principales consecuencias. Por un lado, ha servido como soporte identitario que abonó a garantizar la unidad, es decir, romper con el movimiento, al estar decididamente identificados con él, pasaba a ser algo difícil. Si ya la S-22 había construido un conjunto de dispositivos organizacionales que garantizaban la unidad, a ellos se sumaba esta identificación. Romper con el movimiento podía ser algo muy dramático, al igual que lo era *traicionarlo*.

Veamos un caso, ya mencionado, que ejemplifica la cuestión. Le realicé una entrevista a una supervisora que había sido acusada de “pasarse al Nuevo IEEPO”, y ella -aunque crítica del movimiento- se sentía fuertemente identificada con la S-22; y cuando me referí a ese inconveniente me *juró*, con lágrimas en los ojos, que ella “no había traicionado al movimiento”, y se detuvo a explicarme en detalle lo que había sucedido para convencerme de que no había sido así (Gladys, comunicación personal, 06 de agosto de 2018).

En parte la resistencia sostenida por las/los maestros de Oaxaca contra la RE se explica por la identificación que tenían con la S-22. Ella emergía en cada discurso que finalizaba con un “La sección 22 morirá cuando muera el sol”, o en cada “Sección 22 la única no hay dos”. Sirvió, de esta manera como dique de contención de la dispersión organizativa y como modo de continuar la confrontación contra el Estado -pese a las dificultades personales que traía-.

5.5 Constancia de participación sindical

Hasta el momento hemos dado cuenta de la subjetividad sindical, en una multiplicidad de aspectos, del activismo de la S-22. Activismo que no se reducía a un grupo pequeño de maestros cercano a la dirigencia, sino que alcanzaba a una cantidad muy significativa de afiliados al sindicato. Es decir, fue una característica específica del sindicalismo de la S-22 tener tal cantidad de maestros que se sintiesen militantes de ella y actuasen en consecuencia.

Pero es equivocado pensar que los 80 000 afiliados a la S-22 pensaban de una manera similar a la detallada o tenían tal grado de identificación con el movimiento. Así es que conceptualmente¹³¹ debemos distinguir tres grandes grupos de maestros de Oaxaca: (1) los que se percibían militantes o activistas, (2) los que comulgaban con sus prácticas sindicales pero que el activismo en la S-22 no pasaba a ser tan significativo en sus vidas; (3) los que no les interesaba y/o rechazaban la participación sindical¹³².

El sindicalismo de la S-22 ha logrado no solamente que se movilizasen el sector uno y dos, sino también el tres. Además, logró que estos sectores lo hicieran con notable asiduidad. Por eso, en este apartado daremos cuenta del dispositivo de control principal que tenía el sindicalismo de la S-22: *la constancia de participación sindical*.

Desde que el movimiento ganó la dirección a inicio de la década de 1980 surgieron una serie de desafíos. El primero era encontrar un modo de distribuir los recursos que administraba la seccional de una manera equitativa y no discrecional. El segundo desafío era quitar a Vanguardia Revolucionaria y a maestros aliados al régimen de espacios de poder dentro del sistema educativo (directores, supervisores y jefes de sector), dado que era uno de los modos centrales de control del magisterio disidente. El tercer desafío era desincentivar a los *free riders*, es decir aquellos que aspiraban a obtener beneficios gremiales producto de la acción colectiva sin participar de ella.

¹³¹ Nos referimos a que no es un estudio cuantitativo que distinga qué porcentaje del total de los afiliados de la S-22 asumía ciertas características.

¹³² Advertimos que los tres grupos son cuantitativamente significativos, aunque, dada el tipo de investigación realizada, no establecemos la magnitud cuantitativa de cada grupo.

Para enfrentar estos desafíos se construyó la *constancia de participación sindical*. Esta no nació de la noche a la mañana, comenzó en algunas delegaciones y a lo largo del tiempo se empezó a extender dentro de la S-22 hasta que finalmente se institucionalizó como un elemento no opcional del movimiento (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017).

La *constancia* era un modo de cuantificar la participación en actividades sindicales (movilizaciones, asambleas y aportes económicos) y a partir de esa cuantificación distribuir los beneficios gremiales. Además, se sumó al escalafón educativo, incorporándose a los otros criterios establecidos por ley. De esta manera para obtener una beca o un préstamo se requería participación sindical. Para cambiar de zona escolar, para pasar de maestro a director, supervisor o jefe de sector el puntaje en la constancia de participación sindical se convertía en una dimensión más. La *constancia* estaba institucionalizada, era parte del movimiento, no algo opcional. El principio sobre el cual se basaba es *la igualdad del esfuerzo sindical*: le correspondía más a quien más ha aportado a la lucha sindical que lo consiguió. El fundamento de este principio era que “todo beneficio se consiguió luchando, por lo que los que más luchan tienen prioridad para usufructuarlos”.

Funcionaba de la siguiente manera: en toda actividad sindical de la S-22 existía una planilla (un papel) por delegación sindical, cuyo responsable era el secretario de organización del CED, en donde cada trabajador que acudía firmaba su asistencia¹³³. Aunque variaba mucho según los acuerdos de cada delegación se pasaba lista al inicio y final de la actividad para evitar que llegasen, firmasen y se fueran. El siguiente es un ejemplo de planilla:

¹³³ Cuando las movilizaciones eran representativas, y había pocos maestros podía ser el sectorial el responsable, pero luego le pasaba la planilla al secretario de organización de la delegación.

COORDINADORA NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION
SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION
SECCION XXII OAXACA

SECTOR TLACOLULA REGION: VALLES CENTRALES

JORNADA DE LUCHA

ACTIVIDAD REALIZADA EN: SALIDA MARCHA CARAVANA A CD. MEXICO

DELEGACION O CENTRO DE TRABAJO: D-1-97 DIA 03 MES JUNIO AÑO 2015

N/P	NOMBRES	HORA DE INICIO	HORA DE TERMINO	FIRMA
01	[REDACTED]	10:00		[REDACTED]
02	[REDACTED]	10:00		[REDACTED]

Era el secretario de organización de la delegación quien iba acumulando las planillas y luego sacaba el cálculo de en cuántas actividades participó cada maestro/a (para evitar posibles equivocaciones los maestros podían guardar para sí una copia). Había actividades que eran masivas, entonces todos debían participar, pero había otras que eran representativas, por lo que participaban algún/os trabajador/es de cada escuela. De esta manera en una actividad representativa que asistía alguien por cierta escuela, los maestros de esa escuela recibían puntos por ser de esa escuela que sí participó. Además, también brindaba puntaje aportar económicamente para cierta cuestión sindical (rentar una camioneta, comprar pintura para mantas, destinar dinero a radios comunitarias, etc.) cuando era establecido por la asamblea o el CED. Las actividades no valían todas igual, se establecía algún tipo de criterio para asignarle mayor puntaje a las actividades que conllevasen más esfuerzo físico o monetario (daba más puntos participar de un plantón en la CDMX que en la ciudad de Oaxaca, valía más participar de noche que de día, etc.).

Se instituyó que el puntaje mínimo para obtener un beneficio sindical era 80% por ciento de participación¹³⁴. Pero al mismo tiempo estaba muy extendido que las delegaciones “ayudasen” a los que tenían menos puntaje regalando puntos de manera igualitaria (es decir a todos por igual), por ejemplo dando 20% extras (entonces alguien con 60% llegaría a 80%). Pero estos eran acuerdos que se daban dentro de la delegación y se decidían en su asamblea,

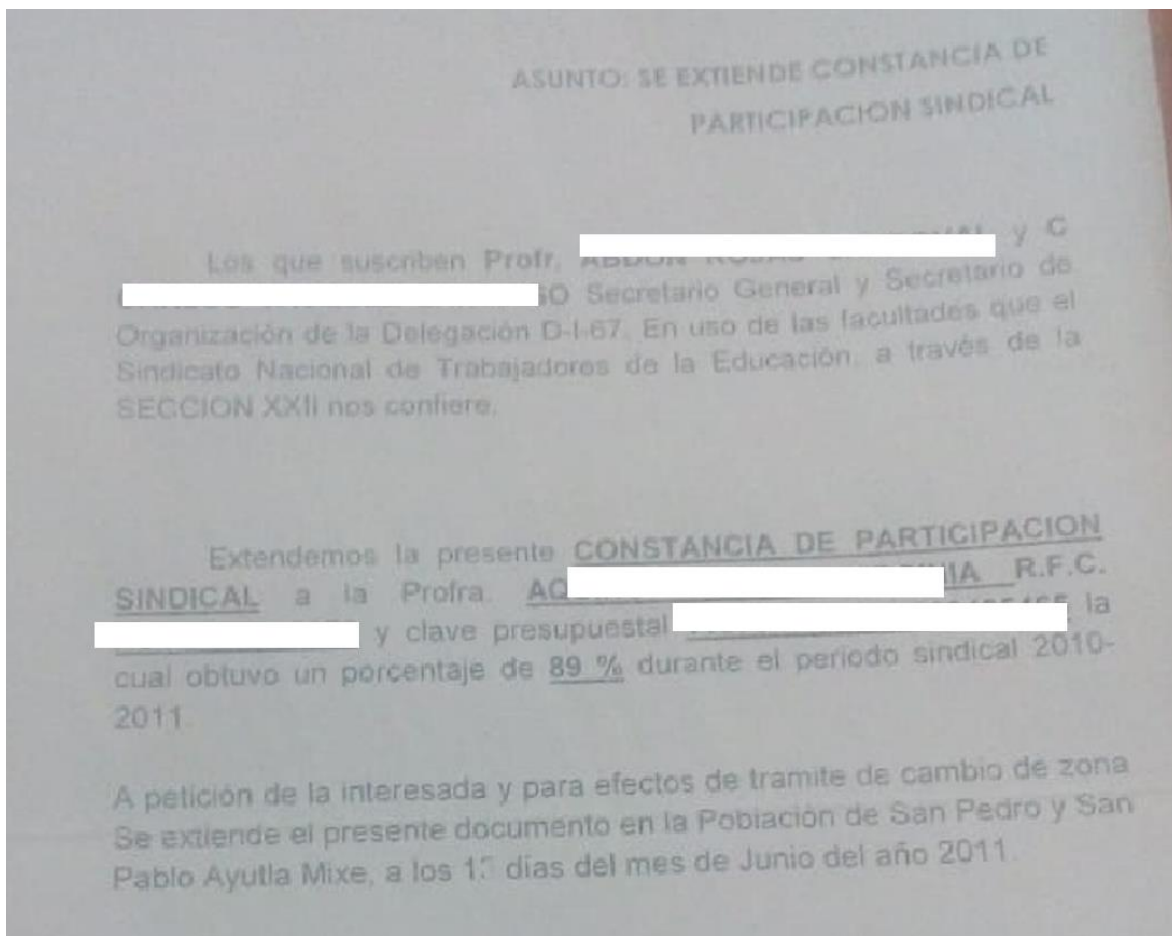
¹³⁴ El cálculo de cómo alcanzar el 80% es un tanto complejo y nos llevaría demasiado espacio detallarlo.

podían acordar múltiples formas de ayudas¹³⁵. Se excluía del requerimiento de la *constancia* a aquellas personas con impedimentos físicos de algún tipo.

Luego cuando algún préstamo llegaba a la delegación los interesados se anotaban y quienes tuvieran mayor puntaje eran los que podían acceder al mismo. Variaba según delegación, pero en algunas cuando venía una nueva ronda de préstamos (u otros beneficios) los que adquirieron uno en la anterior no podían tener otro por más que su puntaje fuese el más alto, pero estas especificidades se decidían ya en la asamblea de la delegación.

Respecto de las cuestiones relativas al sistema educativo oaxaqueño la *constancia de participación sindical* se sumaba al escalafón legal, en donde importaba antigüedad global, antigüedad en zona, perfil académico y credenciales/títulos académicos. Así, no era el único requisito, pero indudablemente era uno de relevancia.

¹³⁵ Por ejemplo regalar a todos el puntaje que le faltaba a la persona con más puntaje para llegar a 100% (si el más participativo tenía 89%, entonces serían 11%).



Detallemos el universo de significados que contenía la *constancia*. El primero, era que tener un puntaje alto en la constancia pareciera ser que generaba reconocimiento entre sus compañeros de delegación. Como si fuera una boleta de calificaciones dentro de un aula universitaria, tener el puntaje más alto en la delegación era motivo de orgullo, y hasta, incluso, pareciera ser que “pavonearse” de tener un puntaje alto estaba mal visto.

Encontramos, también, una aceptación del principio que la sustenta. La noción de que los beneficios se debían distribuir según el esfuerzo en la lucha gremial estaba avalado por buena parte de la base magisterial, y las críticas, cuando aparecían, se referían no a la *constancia* sino al manejo discrecional que tuvo algún secretario de organización específico que no contabilizó los puntos como debería de ser o que le asignó a un trabajador un mayor puntaje del que le correspondía.

El siguiente extracto de un grupo focal expresa esta idea compartida de la reivindicación del proceso:

Maestro Chava: y también cuenta una parte tu participación sindical [para obtener un ascenso]...,

Maestro Román: Porque no puedes ser charro y sujeto a un beneficio como un ascenso...

Maestro Chava: O sea los charros no entran pues acá...

Maestro Filadelfo: Digamos yo quiero ascender a director, tengo que tener participación sindical,

(...)

Maestro Chava: Lo que sí es de que no es que te estén obligando, no es obligatorio [participar sindicalmente],

Maestro Roman: Síiiii no es obligatorio

Maestro Chava: Sí, es a conciencia... a convicción propia, pero obligado nadie está, sino que todos estamos por convicción,

Maestro Román: si tu no quieres no vayas [a la actividad sindical], pero al momento de que haya un ascenso o beneficio si no cumples con los requisitos tampoco tienes el derecho a tenerlo.

(Grupo focal, 29 de septiembre de 2017).

Aquí se advierte cómo hasta pareciera que se enaltecía a la constancia como un elemento que permitía combatir a “los charros”, además de que se precisaba que no la veían como una herramienta de presión obligatoria. Pero, más allá de su opinión, la *constancia* era, indudablemente, un elemento de control que pesaba sobre todo con los maestros recién ingresados.

El efecto directo de la constancia de participación sindical fue el aumento en la masividad. Por dos vías, tanto los que eran muy adeptos a la S-22 participaron más cuando querían un cambio de zona o un préstamo, como los que no les interesaba participar lo hacían para obtener alguno de los mencionados beneficios (por ejemplo, un maestro que quisiese cambiarse de zona empezaba a participar activamente hasta que lograba el cambio deseado y luego dejaba de participar o lo hacía lo menos posible).

Otra consecuencia directa fue que gracias a las planillas de participación la S-22 sabía con exactitud cuánto se estaba participando sindicalmente, sabía cuánta gente estaba en cada actividad y cómo iba variando dicha participación, lo que le permitía tener “el pulso” de cómo iba cada jornada de lucha. Se sabía así qué delegaciones, niveles educativos y regiones estaban siendo participativas. Esta cuantificación tan precisa luego podía ser usada en las asambleas estatales para tomar decisiones sobre cómo continuar. Quien iba reuniendo esta información día a día era la CETEO.

La *constancia* también logró limitar a los *free riders* que recibían los logros sindicales obtenidos por el beligerante sindicalismo de la S-22, pero no deseaban participar en las acciones colectivas (Tapia, 2013).

Al mismo tiempo fue muy efectiva para que dentro de la estructura educativa hubiese personas activas sindicalmente. Así muchos directores y supervisores eran activistas de décadas que más que servir como herramienta de control del régimen para evitar la movilización, la favorecían o al menos la aceptaban o no la rechazaban. La *constancia de participación sindical* sirvió, así, para desarticular la estructura de control burocrático del régimen. Sobre este debate es ejemplificativo el siguiente extracto:

[La constancia de participación sindical] Es como una estrategia que escogió el movimiento en parte para impulsar un poco la participación, pero también en parte para no favorecer a gente que no participa. Entonces hay gente que ha sido director, fue maestro, director, supervisor, jefe de sector pero porque está cerca de la parte oficial. Entonces en las asambleas estatales hubo discusiones y dijeron: “A ver, si somos la fuerza de este movimiento ¿Por qué tenemos que aceptar que la parte oficial siga? En cuanto sean mayoría nos van a aplastar entonces vayamos buscando una estrategia para que los compañeros escalafonariamente puedan acceder a los ascensos y las promociones con una puntuación sindical sin obviar o sin descartar las puntuaciones que oficialmente se consideran; que es: antigüedad en la SEP, antigüedad en el servicio, notas laudatorias, reconocimientos, etc.”. (Gabriel Chiñas, comunicación personal, 11 de noviembre de 2017).

Por último, el tercer gran efecto es que logró establecer un criterio no discrecional en el manejo de los beneficios obtenidos por el sindicato. Una característica del sindicalismo corporativo es el empleo discrecional por parte de las direcciones sindicales de los beneficios sindicales para obtener favores de las bases, la constancia impedía (o al menos limitaba) eso estableciendo criterios generales de obtención de beneficios¹³⁶ (Tapia, 2013).

La *constancia* era, en efecto, un modo de control en tanto establecía beneficios a quienes participaban sindicalmente, y el sustento de ese control era el poder que tenía la S-22 sobre lo que sucedía dentro del sistema educativo oaxaqueño. Pero, ¿Quién ejercía ese control? ¿Quién era el beneficiario de ese control?

En este caso, el control existente era más uno del *colectivo* sobre la *individualidad*, del *movimiento* sobre cada uno de sus *integrantes*, que de ciertos individuos sobre otros. Era el control de un movimiento colectivo que requería -para seguir obteniendo beneficios- de la actividad de cada uno de sus integrantes, por tanto presionaba, pragmáticamente, mediante incentivos a que se participase de esas actividades. No era un control clientelar dado que no por ir a tal actividad específica se te iba tal beneficio específico. El control era, por otro lado, en *general* y no en *particular*: la *constancia* no presionaba para la asistencia a una actividad específica (ir a tal marcha puntual), sino de asistir a las actividades en general de la S-22.

Es imposible pensar en la *constancia* alejada de los otros rasgos del movimiento sindical oaxaqueño. La legitimidad que poseía el empleo de la constancia estaba sustentada en los logros gremiales conseguidos con la movilización; por citar algunos: en la década de 1990 la S-22 consiguió el incremento a noventa los días de aguinaldo, y en el 2006 obtuvo la rezonificación a zona de vida cara. Fueron estos logros gremiales obtenidos, que mejoraron la vida material de los maestros oaxaqueños, los que sustentaron la importancia de la participación sindical y la existencia de un dispositivo que la incentivaba.

El segundo elemento que sustentaba la aceptación de la *constancia* es que era un movimiento basado en asambleas y no en líderes inamovibles. La toma de decisiones mediante procesos asamblearios, la rotación de los que estaban en puestos directivos, sumado a que los que se

¹³⁶ Esto no significó que no hubiese manejos discrecionales de recursos, pero esto no eran la norma instituida y establecida, sino más bien una práctica que sucedía siempre bajo el riesgo de ser denunciada.

encontraban en esos espacios eran los más controlados para que participasen (mediante la CETEO), le daba un significado colectivo al control, el que no era de dirigencias a bases, sino del *colectivo magisterial* a los *maestros individuales*.

Es usual que las organizaciones colectivas, sobre todo en contextos autoritarios que les son adversos, posean herramientas de control sobre sus integrantes individuales. Es una necesidad de todo proyecto colectivo; y los sindicatos no escapan a ello (Hyman, 1975). Generalmente, la participación del individuo en una organización colectiva conlleva a una renuncia de parte de su autonomía para favorecer el funcionamiento colectivo. Lo importante pasa a ser, entonces, que el grado de autonomía perdida no adquiera niveles muy altos, y que existan mecanismos para que los afiliados a ese colectivo decidan sobre el destino que es de todos los miembros.

Es irreductible, como ha sido evidenciado en este capítulo, la movilización magisterial a la *constancia*. El musculo de la S-22 residía en esos miles de militantes y activistas que encontraban en la participación en dicha gremial una razón de vida. Pero a ese músculo la *constancia* le aumentó el volumen.

En 2015 cuando fue intervenido el IEEPO y se cortaron todos los beneficios administrados por la S-22, fueron muchos los analistas que vaticinaron el fin de dicha experiencia (Hernández Ruiz, 2016). Al pretender explicar la movilización exclusivamente mediante los recursos materiales de la S-22, entre ellas la *constancia*, fueron incapaces de comprender cómo el magisterio continuó su lucha pese a no solamente no obtener posibles beneficios individuales con ella, sino también pese a la presión psicológica y física desatada por todo un régimen.

Por el contrario, si afirmamos que la constancia agrandaba el movimiento, más el movimiento no se reducía a ella, entendemos la complejidad de la movilización magisterial y cómo la S-22 logró sobrellevar la represión a la que fue sometida durante la RE, específicamente luego de junio de 2015.

Para finalizar, es necesario aclarar que la influencia de la constancia en la participación de la base magisterial es relativa. No se debiera exagerar su importancia. Los maestros no andaban buscando préstamos, o cambios de zona de escolar durante toda su vida laboral. Por eso era,

como elemento de presión, más fuerte al inicio de la carrera magisterial (a los recién ingresados) que a maestros que ya poseían algunos años de servicio. Esta fue una conclusión a la que también arribó Cardoso en su investigación sobre la S-22 (Cardoso, 2016). La *constancia* fue más relevante, pareciera ser, para tener activistas del movimiento entre los directores, supervisores/, y jefes de sector, y evitar que se empleasen esos espacios para impedir el desarrollo del movimiento magisterial.

La presión a los maestros que no eran adeptos a la participación sindical podía provenir de otras formas. Por ejemplo, podía ser el colectivo escolar el que presionase a que ciertos trabajadores participasen. Así, un maestro participaba porque “así se hace en la escuela”, y no quería generar problemas en su ambiente laboral con sus compañeros/as (Clara del Carmen, comunicación personal, 05 de junio de 2018).

En el capítulo teórico vimos que la constancia de participación sindical era la principal evidencia empírica que usaba la bibliografía imperante para afirmar que la S-22 era una versión de corporativismo. En ese acápite vimos que era una confusión desprender linealmente que porque había una herramienta de control eso implicaba, per se, que era una organización corporativa, dado que era usual que organizaciones colectivas poseyeran herramientas de ese tipo. En el presente acápite reconstruimos el funcionamiento de dicha herramienta y advertimos cómo era que operaba y el lugar que tenía dentro de la organización, además de analizar las consecuencias que tuvo para la movilización sindical.

5.6 La función de los principios rectores

Una de las maneras que adoptó el movimiento magisterial oaxaqueño para unificar y regular sus prácticas fue la creación de *principios rectores*. En la década de 1980 se establecieron 20, y a inicios de 2006 se agregaron 4 más. Estos instituían una serie de criterios para el funcionamiento de la gremial y los objetivos que perseguía.

Los primeros 20 referían a la manera de tener funcionamiento democrático, al control a los líderes, a comportamientos éticos, a la diferenciación con las prácticas del corporativismo, a la independencia respecto de los gobiernos, a los objetivos gremiales y sociales del

sindicalismo, y a la construcción de un tipo de educación popular y científica. El principio de más impacto fue el número veinte, que estaba operativizado, y buscaba sancionar: “[el] incumplimiento de sus funciones sindicales, acoso sexual, venta de plazas, traición al movimiento democrático, prepotencia en atención a las bases, actos de negligencia, labores contrarias al movimiento, actos de flagrantia, etc.” (Sección 22 del SNTE, 2018a). La aplicación de este principio llevaba a la revocabilidad en un cargo sindical y a la imposibilidad de volver a ocupar otro (no conducía a la expulsión del sistema educativo). Su implementación estaba normada en el mismo principio número 20 y arribaba a la creación de una *Comisión (revisora) de Honor y Justicia* que evaluaba el caso y la evidencia. A lo largo de la historia de la S-22 ha sido usado en varias ocasiones, y sirvió como herramienta de presión hacia las dirigencias. Era común que dentro de la seccional se amenazasen con aplicar ese principio.

Los cuatro nuevos principios de 2006 tuvieron que ver con incorporar la experiencia que la S-22 había tenido a lo largo de las décadas (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017). Y abordaron específicamente la dimensión social y movimientista del sindicato. Así reivindicaron los modos de vida comunitarios de los pueblos indígenas de Oaxaca (21), la construcción de una relación con la naturaleza más horizontal (basada en la cosmovisión indígena) (22), la opresión de género (23), y los derechos de la niñez Oaxaqueña (24).

Los principios ayudaban a direccionar el movimiento. Se asumía que la S-22 debía acomodarse y basarse en ellos, por lo que no podían estar en contra. Así, la argumentación de las actividades solía basarse en ellos. Por ejemplo, cuando una secretaria realizaba una actividad se la solía justificar con base en algún principio. De la misma manera alguna decisión, como una consulta a las bases, se la justificaba con algún principio rector. También, los oradores en las asambleas los empleaban para robustecer su punto de vista. Si un colectivo de mujeres realizaba una intervención era probable que comenzase afirmando la importancia del principio 23.

Que estuviesen los principios no significaba que todos los cumplieren. Que un principio refiera a la educación alternativa no significaba que todo el magisterio llevase a cabo una educación alternativa, aunque sí favorecía que aquellos que deseaban llevarla a cabo

estuviesen respaldados a realizarla. Lo mismo valía, por ejemplo, con la defensa de la igualdad de género; ese principio abonaba a aquellos grupos de mujeres que luchaban por la igualdad de las maestras y maestros.

En suma, los principios rectores tuvieron una función meridiana como guía de las prácticas de la S-22.

5.7 ¿La mujer de la patria también?

El principio rector número 23 de la S-22 afirmaba: “este movimiento es incluyente y reconoce la lucha constante de la mujer, en el ámbito social, laboral, sindical, educativo y político”; y luego agregaba que en los espacios de representación sindical tenía que haber equidad de género. Pero, ¿fue así? Y más allá de los cargos de representación, ¿había igualdad entre trabajadores y trabajadoras dentro del sindicato?

Excede, por mucho, a los objetivos de este apartado una evaluación completa de la situación de las maestras dentro del sistema educativo oaxaqueño y, menos, dentro de las sociedades oaxaqueñas¹³⁷. Pero es pertinente dar cuenta de algunos aspectos que manifestaron una desigual distribución de poder entre maestras y maestros dentro de la S-22¹³⁸.

Empecemos, pues, por la cantidad de docentes hombres y mujeres en el sistema educativo público oaxaqueño:

¹³⁷ Sobre esta temática existen los estudios de Concepción Núñez Miranda (1990).

¹³⁸ Posiblemente los estudios más importantes sobre el lugar de las maestras dentro del SNTE sean los de Regina Cortina (1990; 2003).

Porcentaje docentes en el Sistema de Educación Pública en Oaxaca ciclo lectivo 2016-2017							
Tipo de educación	Nivel educativo		Total docentes	Hombres		Mujeres	
				Absolutos	Porcentaje	Absoluto	Porcentaje
Educación básica pública	Preescolar	Inicial	105	5	4.76%	100	95.24%
		General	5,932	356	6.00%	5,576	94.00%
		Comunitario	734	153	20.84%	581	79.16%
		Indígena	3,921	1,002	25.55%	2,919	74.45%
	Primaria	General	18,866	7,096	37.61%	11,770	62.39%
		Comunitaria	806	374	46.40%	432	53.60%
		Indígena	6,853	3,396	49.55%	3,457	50.45%
	Secundaria	General	3,408	1,778	52.17%	1,630	47.83%
		Para trabajadores	65	38	58.46%	27	41.54%
		Técnica	4,105	2,155	52.50%	1,950	47.50%
		Telesecundaria	5,705	2,925	51.27%	2,780	48.73%
	Comunitaria	428	211	49.30%	217	50.70%	
Educación capacitación para el trabajo pública*							
Educación media superior pública	Bachillerato	9,321	5,423	58.18%	3,898	41.82%	
	Profesional técnico	61	36	59.02%	25	40.98%	
Educación superior pública*	Técnico superior						
	Normal licenciatura						
	Lic. Universitaria tecnológica						
	Posgrado						
Total			60310	24948	41.37%	35362	58.63%
Fuente: Sistema interactivo de Consulta Estadística educativa de la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación: http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/							
* Se excluyen los niveles en donde no hay datos sobre docentes hombres y mujeres.							

En el conjunto del sistema eran mayoría mujeres (58,63%), pero no era una diferencia, respecto de los hombres (41.37%), abismal. Era una característica del sistema educativo público mexicano que la presencia de hombres no fuese tan minoritaria, si se la comparase con otros países de América Latina como Brasil o Argentina, donde era una profesión más feminizada (Tenti, Steinberg, 2007).

Pero también se advierte cómo iba variando la distribución según nivel escolar. En preescolar predominaban ampliamente mujeres (Preescolar general eran 94% mujeres), y en el nivel más alto del que disponemos datos, media superior, predominaban hombres (Bachillerato son 58.18% hombres).

Aunque no poseemos datos numéricos, a partir de nuestro involucramiento en las actividades sindicales de la S-22, se podía advertir una clara presencia de las maestras y maestros en las actividades sindicales. Es decir, la militancia de la S-22 era de ambos.

El segundo interrogante fue: ¿quiénes ocuparon los cargos de representación sindical más importantes de la Sección 22? Para responder a esto contabilizamos a los titulares y responsables de las secretarías y carteras de los dos CES que existieron durante la lucha contra la RE. Los resultados fueron los siguientes:

	Total titulares	Hombres		Mujeres	
		Absolutos	Porcentajes	Absolutos	Porcentajes
CES (2012/2016)	35	31	88.57%	4	11.43%
CES (2017/2021)	35	26	74.29%	9	25.71%
Total ambos CES	70	57	81.43%	13	18.57%

Se desprende la enorme presencia de hombres en los cargos directivos del CES (81.43%), lo que todavía se refuerza más porque los que ostentaron todos los cargos más relevantes (secretaría general, organización, finanzas) fueron hombres. Esta evidencia contrasta con las aspiraciones que Cook tenía sobre el crecimiento del liderazgo femenino en la S-22 en la década de 1980. Para ella el aumento en los porcentajes de dirigentes mujeres en Oaxaca a lo largo de 1980 ofrecía: “Evidencia alentadora de que las actitudes sobre el liderazgo femenino habían comenzado a cambiar” (237: 1996). Vimos que, treinta años después, en los CES que dirigieron la lucha contra la RE los cambios en la composición del género de sus integrantes no cambiaron mucho. Por otro lado, la poca presencia de mujeres en la dirección sindical no solo ha sido una cuestión de la S-22, o de la CNTE, sino que las direcciones sindicales en distintos países y regiones del mundo, tradicionalmente -aunque con excepciones¹³⁹- ha sido un espacio negado a las trabajadoras (Luce, 2014).

¹³⁹ Dentro de las excepciones, posiblemente el liderazgo de Elba Esther Gordillo, en el sindicato más grande de América Latina sea un dato a destacar.

Es plausible que, si focalizáramos en el conjunto de los cargos del CES, y en cargos sindicales de menor relevancia (ejemplo: CED), el porcentaje de mujeres aumentaría; pero es probable que, como tendencia, el porcentaje de hombres siguiera siendo significativamente superior al de mujeres.

En suma, y más allá de casos puntuales, dentro de la S-22 eran mayoría mujeres, y en los cargos directivos eran, ampliamente, mayoría hombres.

Las preguntas son, ¿por qué sucedía esto? ¿Cuáles eran los mecanismos sociales que existían que hacían que se reprodujese esa desigualdad en la representación femenina dentro de la seccional? Estos datos, ¿qué fenómenos más generales estaban expresando?

Destacaremos dos aspectos, que emanan de una sociedad patriarcal, que provocaron una situación desventajosa sobre la maestra oaxaqueña. Uno tenía que ver con la reproducción del machismo dentro de los espacios de la S-22, y el otro con el lugar que ocupaba la mujer dentro de las sociedades oaxaqueñas.

Dentro de la S-22 se reproducían muchas prácticas machistas que disminuían el despliegue sindical de las maestras y favorecían el de los hombres: “los hombres mantienen una hegemonía a través de prácticas de intimidación como abucheos, chiflidos, piropos, incluso insultos, que en conjunto limitan y cohiben la participación de la mujer.” (Cardoso, 2016: 149).

Además, de manera informal se construían muchos espacios de socialización dentro de la S-22, sobre todo fuera del trabajo o luego de las actividades sindicales, que eran, generalmente, de hombres o estaban masculinizados. Gracias a esos espacios los activistas hombres se iban rodeando de *cuates*, y haciéndose de vínculos entre los hombres de su delegación u otras delegaciones. Y como los hombres eran los que estaban en espacios de dirección, a partir de ese vínculo los futuros cuadros iban aprendiendo del quehacer de la dirección sindical de manera informal o estableciendo alianzas informales para que los apoyasen en sus futuras carreras sindicales, ya fuese dentro de la delegación o en cargos más arriba. Así es que en esa cotidianeidad de espacios solo de hombres y/o masculinizados se construían lazos que luego eran importantes para las carreras sindicales.

A esto había que agregar otras múltiples formas de machismo que podían no hacerse explícitas pero que operaban implícitamente al momento de votar por tal o cual candidato/a a un cargo sindical. Pensar que mandar fuese algo de hombres, o que a las mujeres les iba a costar más obtener logros en las negociaciones con las autoridades, o también, creer que las mujeres no podían participar activamente en la confrontación física contra las fuerzas represivas estatales (participación que, al estar tan valorada dentro de la S-22, luego podía redundar en la obtención de un cargo sindical dado que evidenciaba el compromiso con la lucha). O creer que las maestras madres no podrían dedicarles todo el tiempo necesario a sus responsabilidades sindicales. Estas cuestiones eran “un obstáculo para que muchas desistan y otras ni siquiera piensen la posibilidad de formar parte de los grupos de toma de decisión” (Zafra, 2006: 154).

En conjunto estos mecanismos generaron que la democracia vivida dentro de la S-22 fuese menor en el caso de las maestras, porque implicó que para que ellas interviniesen en los espacios asamblearios -principal lugar de toma de decisiones dentro de la S-22- requieran más esfuerzo que los maestros.

En relación al punto dos, a partir del trabajo de campo sobresalió, de manera apabullante, que los trabajos de reproducción social descansaban sobre la labor de las maestras, y, al mismo tiempo, no lo hacían sobre los maestros. El trabajo no remunerado dentro del hogar y el trabajo de cuidado de los hijos/familiares pasaba a ser una responsabilidad de las maestras y no de los maestros.

La evidencia empírica construida sobre tal afirmación fue reiterada. En una movilización se veía maestras con hijos y era dificultoso ver maestros con ellos. Durante mi trabajo de campo llegué a conocer a muchos hijos de maestras, pero ningún hijo de un maestro. Pactar una entrevista con una maestra madre (por fuera de una actividad sindical), usualmente, implicó hacerla junto a sus hijos o que me aclarase que tenía que resolver con quien dejarlos o cancelarme por alguna cuestión relacionado con ellos. Por el contrario, ninguna entrevista a un maestro fue en presencia de sus hijos/as, ni ninguno me canceló una entrevista por esa cuestión ni hizo referencia al cuidado sobre ellos para explicarme el horario o lugar de la entrevista.

Por otro lado, si uno indagaba en las trayectorias sindicales de las maestras/madres, se referían a las dificultades del vínculo entre la maternidad y ser militante de la S-22. Por el contrario, ningún maestro/padre hizo una referencia a la complejidad de articular su activismo y sus responsabilidades paternas. Por ejemplo, cuando interrogué a la secretaria de asuntos profesionales del CES de la S-22 (2017-2021) sobre cómo fue su camino para alcanzar un puesto tan relevante, me aclaró que había sido madre muy joven, entonces sus hijos ya estaban grandes y se cuidaban solos, lo que le daba tiempo para la actividad sindical (Marisela, comunicación personal, 02 de agosto de 2018).

No es difícil advertir que la asignación, de manera casi exclusiva, de las tareas de cuidado a las maestras impedía o limitaba su trayectoria sindical, y, por tanto, dificultaba su acceso a cargos en la S-22. Por el contrario, los maestros solían depositar esas tareas en mujeres, y así tenían más disponibilidad para dedicarse, luego de finalizado su horario laboral, a tareas sindicales. Vale, como resumen de lo recién desarrollado, el siguiente extracto de trabajo de campo:

Mediodía del miércoles 1 de noviembre de 2017. La maestra Tania me pide que esté en la puerta de su escuela, en donde también estudian sus dos hijos en edad escolar, para luego ir a hacer la entrevista. Llego y me dice que mejor vamos a un bloqueo del IEEPO porque necesitan gente. Vamos en su carro los cuatro: sus dos hijos, ella y yo. En el auto me va platicando su larga experiencia sindical. Llegamos al bloqueo por el centro de Oaxaca. Allí me presenta a uno de los cuadros de su delegación. Entre otras cosas, el dirigente me comenta: “Hay que destacar el esfuerzo de la compañera, ella siempre está en la lucha, y va con sus hijos a todos lados. Para nosotros es más fácil, yo me olvido de todo y llego a mi casa a la noche”. (...) Estuvimos en esa actividad un rato. Luego, fuimos, nuevamente los cuatro, a su casa a comer algo. Mientras cocinaba y comíamos hicimos algo parecido a una entrevista. La terminamos en el auto, mientras llevaba a sus hijos a hacer un deporte que no recuerdo, y ella se iba a su segundo trabajo. (Diario de campo, 20 de octubre de 2017).

Tanto la reproducción de prácticas machistas dentro de la S-22 como el lugar de la maestra dentro de las sociedades oaxaqueñas evidencian la desigual distribución de poder que había

entre maestros y maestras. Lo que ha dificultado la participación de las maestras y limitado su acceso a los puestos dirigenciales. Ahora bien, esto no implicó que no hubiese maestras en papeles destacados en la cotidianeidad de la lucha, sino que para llevar a cabo esa intervención protagónica su esfuerzo ha tenido que ser mucho mayor que el de los maestros. En este sentido, detrás de cada sindicalista mujer hubo una doble lucha por su participación.

Por otra parte, la participación de los maestros padres dentro de la S-22 usualmente ha descansado sobre el trabajo de cuidado de las mujeres en general. Su lucha por la liberación política sindical, su realización como militantes revolucionarios, ha descansado sobre el trabajo de las madres de sus hijos (u otros familiares).

El concepto que hemos construido para dar cuenta del Sindicalismo de la S-22 fue el de sindicalismo de movimiento social, el que tiene como una de sus características principales la adopción de reivindicaciones no estrictamente gremiales. Y si es posible afirmar que la S-22 resueltamente protagonizó luchas contra una multiplicidad de opresiones que sufrían los pueblos oaxaqueños, no lo es para el caso, al menos de manera resuelta, de la opresión de género. En efecto, había colectivos de mujeres dentro de la S-22 que se han dedicado enfáticamente a la cuestión, pero, durante la lucha contra la RE, la S-22, como un todo, no ha realizado campañas o actividades de magnitud que la abordasen. Y, no es raro escuchar a activistas que se refieran a la lucha contra la opresión de la mujer como un tema secundario que se desvía de lo central, o de que “la lucha no es de género, sino de clase” (trabajo de campo 2017 y 2018).

En suma, aunque el sindicalismo de la S-22 mostró sustantivos avances en otros temas, y resueltamente se abocó a muchas reivindicaciones no es posible afirmar que eso sucedió con la lucha por la igualdad de género.

5.8 Conclusiones

A lo largo de este capítulo dimos cuenta del universo interno de la S-22. La manera, pues, en cómo estaban articuladas las vértebras de este gigante; en cómo el topo cavaba debajo de la superficie previo a irrumpir en la lucha contra la RE. Para ello nos centramos en la forma en

que estaba organizada y en la subjetividad sindical de sus afiliados, cuestión articulada al contexto político en que se fue construyendo ese sindicalismo.

De esta manera advertimos que parte del engranaje de la S-22 fue una respuesta al desafío de sobrevivir como movimiento contestatario frente a un régimen corporativo que mediante una estrategia de represión/cooptación ha buscado desarticular las experiencias con asomos de independencia. Los dos rasgos más sobresalientes de esto fueron la continua rotación de cargos de dirección y la importancia de las asambleas en la toma de decisiones. Gracias a ellas el movimiento logró superar distintos momentos en su historia de lucha sindical, y fueron clave para lograr enfrentar el desafío estratégico llamado Reforma Educativa.

Este funcionamiento estuvo sustentado en una subjetividad anticorporativa que consideraba que debía prevalecer la voluntad de las bases por sobre la de los líderes. Pero, también, vimos la existencia de una subjetividad que entendía el sindicalismo como uno que debía confrontar con el régimen y que aspiraba a superar los marcos gremiales de su práctica sindical. Estas tres dimensiones las vimos como parte constitutiva del sindicalismo que desplegó la S-22: el sindicalismo de movimiento social.

Nos detuvimos en la constancia de participación sindical, dispositivo de control colectivo que, por un lado, aumentó el volumen del movimiento, y por el otro, de manera defensiva, evitó (o al menos redujo) que personas cercanas al corporativismo sindical o al gobierno estuvieran de manera masiva dentro de los puestos jerárquicos y de control de la estructura educativa.

Además, vimos, la desigual situación de poder que había entre maestras y maestros de la S-22, la que emanó de las prácticas machistas dentro de la seccional y del lugar que tenía la mujer (la maestra) dentro de las sociedades oaxaqueñas.

¿Cómo caracterizar el tipo de gobierno interno practicado por la S-22? Definimos al funcionamiento interno de la S-22 como una *democracia*. Retomamos la definición de Hyman (1975), la cual hace hincapié en la intervención de las bases en el destino del sindicato. El concepto de Hyman es pertinente por su nivel de abstracción, lo que permite que la “intervención de las bases” se concrete de distintas maneras. Se trató, entonces, de

ver si esas manifestaciones concretas permitieron la intervención de las bases en el destino del sindicato.

Como analizamos a lo largo del capítulo, el método principal de toma de decisiones era la asamblea. Estas se empleaban de manera continua para decidir cuestiones de índole táctico, además de que para tomar decisiones estratégicas la S-22 realizaba congresos que tenían un funcionamiento asambleario.

Las asambleas estatales no eran un formalismo para avalar lo que el secretario general decidía, sino procesos deliberativos para arribar a acuerdos y resolver disputas de poder entre distintos grupos y corrientes de opinión. Las decisiones que se tomaban muchas veces iban contra lo establecido por la propia dirección, y contra los grupos políticos mayoritarios. En dichas asambleas lo que primaba era el voto de los representantes de los CED's, que eran trabajadores en funciones no comisionados, los que a su vez, debían llevar a la asamblea estatal lo que emanó de sus propias bases en la asamblea delegacional. Es en este sentido que podemos hablar de intervención de las bases dado que ellas continuamente podían emitir su opinión, incluso contra las dirigencias, en un espacio creado para ello y a su vez incidir mediante su voto en la decisión que se tomase. Esta democracia en el nivel estatal también se replicaba dentro del nivel delegacional y escolar, en donde todos los trabajadores de base podían expresar su opinión y a votar.

Los procesos de intervención de las bases mediante asambleas estaban fuertemente reivindicados por el movimiento -uno que se definía a sí mismo como “de bases y no de líderes”-, entonces se veía un esfuerzo constante dentro del movimiento para que ello sucediese, es decir, velaban porque sean procesos asamblearios que permitiesen la intervención de las bases. Es esta dimensión de la subjetividad anticorporativa la que abonó a mantener este conjunto de procedimientos que conllevaban mucho gasto de energía. Sin esa ferviente defensa de decidir las cosas mediante asamblea (y respetar lo que allí se decidía) sería inentendible cómo es que realizaban tal cantidad de asambleas que duraban horas y horas (y hasta días).

Esta presencia tan protagónica de la asamblea, que impregnaba cada charla con un maestro, y cada espacio dentro de la S-22, nos llevó a la reflexión sobre el sustrato político-cultural

que tal importancia podía tener. Era un dato que sobresalía llamativamente. Es así, que, luego de indagar en la cuestión, advertimos un hilo conductor entre la vida política en las comunidades oaxaqueñas con presencia indígena y el *modus operandi* de la S-22.

Emplear solamente el término *democracia* para definir el funcionamiento de la S-22 no alcanza, dado que la manera en que se expresaba la democracia dentro de la S-22 era específica. Por eso es pertinente completarlo con *asamblearia participativa*. Es *asamblearia* dado que la manera principal en que se vehiculizaba la intervención de las bases era mediante ese dispositivo colectivo.

Era *participativa* porque constitutivamente está orientada a la lucha mediante la participación sindical. La pregunta es la siguiente: en términos generales en una asamblea cualquiera puede opinar sobre todo, pero, ¿qué discursos están legitimados y cuáles no? ¿Qué sujetos están legitimados y cuáles no?

En la asistencia a una asamblea delegacional/estatal lo que fácilmente se podía advertir era el debate beligerante, la discusión fuerte. Pero, ¿cuál era el fundamento social desde el cual se debatía? ¿Desde dónde se partía? ¿Qué se discutía y qué no?

Todo el debate partía del supuesto de que era una asamblea de un movimiento de trabajadores que confrontaba al Estado, movimiento que tenía principios rectores y funcionamiento específicos y que legitimaba la participación sindical. De esta manera las opiniones que iban contra los fundamentos generales del movimiento eran inhibidos y desincentivados, y las personas que no participaban sindicalmente eran poco legítimas para intervenir. Si un maestro en una asamblea interviniese rechazando, supongamos, la acción colectiva como modo de obtener triunfos posiblemente sea repudiado por los otros oradores. De la misma forma la opinión de un maestro que no participaba posiblemente sea poco considerada. O quizás, fuese considerada en el sentido de que era un paso en el inicio de su participación sindical. Pero, aun en este último caso, la valoración de su intervención asamblearia estaba asociada a la participación sindical (o posibilidad de ella). Por eso es un tipo de democracia que inhibía y limitaba la opinión de aquellos que no querían participar dentro de los marcos del movimiento, favoreciendo a los que sí lo hacían.

De esta manera la democracia asamblearia es *participativa* en el sentido de que se legitimaba la palabra del que participaba y se incentivaba la discusión *dentro* de los contornos del movimiento. Sería impensable que alguien en una asamblea expresase, sin recibir abucheos y sanciones sociales de algún tipo, su defensa del CEN del SNTE o del PRI. Pero, difícilmente podría ser de otra manera porque era el proceso de toma de decisiones de un sindicato de movimiento social que se encontraba confrontando contra un régimen político social y no un proceso democrático genérico de una población abstracta.

La discusión *dentro* de los marcos del movimiento no excluía las críticas a las distintas dimensiones del movimiento. Dentro de los congresos, asambleas, reuniones era común que los distintos partícipes de la S-22 criticasen lo que consideraban criticable del movimiento (hechos de corrupción, comportamientos de dirigentes, falta de participación, etc.), pero esas críticas se realizaban bajo el argumento de que iban *contra* los principios de su movimiento.

La forma democrática de la S-22 no emanó de la concepción liberal, ni se inspiró directamente de los principios que sentaron los cimientos del Estado mexicano, ni manejaba una concepción democrática representativa circunscripta a la superestructura estatal. Era una democracia *cualitativamente* diferente que apostaba a la democratización de los distintos órdenes de la vida social. La diferencia cualitativa se convirtió en franca oposición en el *Boicot a la farsa electoral* de junio de 2015:

El boicot no debe terminar solamente con estas acciones sino que de manera unificada la ciudadanía debe presentar una alternativa de organización de gobierno a través de asambleas comunitarias donde se pueda elegir auténticos representantes populares, no designados por la partidocracia, sino surgidos directamente de la comunidad en lucha. (...) es momento de crear los cimientos para construir una verdadera democracia del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. (Sección 22 del SNTE, 2015d).

Para finalizar, el modo de *democracia asamblearia participativa* ha sido notablemente efectivo para los fines del movimiento. Aunque “costosa”, en términos de energía dedicada para hacerla funcionar, logró superar (o al menos limitar fuertemente) los sistemáticos intentos del régimen por cooptar al movimiento, garantizó la unidad de las diferencias

internas, favoreció un aprendizaje del qué hacer sindical colectivo (lo que llamamos la construcción de un *sindicalista colectivo*), e incentivó la movilización de las bases. Por ello la democracia asamblearia participativa era constitutivo del sindicalismo practicado por la S-22, hubo un hilo umbilical que articuló su proceso de toma de decisiones con los otros aspectos de su sindicalismo desplegado.

6. Conclusiones

6.1 La Sección 22: sindicalismo de movimiento social

En la introducción de la tesis planteamos que la relevancia del caso estaba dada, en primer término, por la magnitud del sindicalismo desplegado por la S-22 contra la reforma. Lo que había convertido a dicho enfrentamiento sindical en uno de los más relevantes en la historia reciente de México. Pero que esa magnitud estaba expresando, a su vez, un sindicalismo no clásico. Es decir, que las acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales desplegadas por los/as maestros/as oaxaqueños difícilmente podían ser entendidos desde los marcos tradicionalmente empleados para el estudio del sindicalismo. Por ello es que el caso era importante para la investigación social: no solo era relevante empíricamente, sino que representaba un desafío para las discusiones teóricas sobre los sindicatos en la actualidad. Fue a partir de esa constatación que elaboramos el problema de investigación:

Reconstruir y explicar las acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales no clásicas desplegadas por la Sección 22 del SNTE contra la Reforma Educativa impulsada en México durante el sexenio 2012-2018.

En el capítulo metodológico entendimos a la reconstrucción y explicación como “reconstrucción articulada de las estructuras, subjetividades y acciones esenciales. Precizando las determinaciones de la totalidad que se hacen presentes, más los atributos pertinentes no existentes de manera esencial en la totalidad y las múltiples formas en que se expresan ambas. A la vez implica el lugar del momento, en tanto fenómeno social reconstruido, en la totalidad” (apartado 2.2.1 *Totalidad y explicación*). Definición a la que arribamos luego de una discusión sobre el concepto de totalidad y su vinculación con la explicación. En nuestra investigación concreta esto significó:

Totalidad concreta (en nuestra investigación)	Determinaciones de la totalidad presentes más mediadamente (el lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México).
	Determinaciones de la totalidad presentes menos mediadamente: (a) condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña, (b) predominancia de formas de organización comunitarias, (c) fuerte movilización social en Oaxaca, (d) régimen de relaciones laborales en México, y (e) sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia.
	Atributos específicos (el ambivalente lugar del supervisor en la estructura sindical de la S-22, y el vínculo entre los maestros y las comunidades, entre otros).
	Acciones (contra la Reforma Educativa y otras).
	Subjetividades (subjetividad sindical, identidad magisterial y sindical, y voluntad colectiva).
	Lugar del fenómeno en la totalidad social (reflexión sobre el sindicalismo de movimiento social de la S-22 contra la Reforma Educativa).

En nuestra pesquisa, como fue elaborado en el capítulo teórico, se partió desde un marxismo crítico y se retomó la discusión respecto del concepto de sindicalismo de movimiento social. Gracias a esto debatimos con la mirada principal que abordó a la S-22 en el siglo 21 que sostenía que la seccional era una organización corporativa. En el debate con dicha perspectiva evidenciamos sus limitaciones teórico, metodológicas y empíricas y propusimos como alternativa el concepto recién nombrado. El empleo de SMU no fue una ocurrencia de una noche despabilada, sino que provino de la discusión internacional que ha venido abordando, en las últimas décadas, sindicatos militantes en distintas partes del mundo. Pero no realizamos una reapropiación acrítica de dicho concepto, no hicimos una operación de calco y copia, sino que elaboramos una propuesta propia para intervenir en el debate.

El concepto creado mantuvo, principalmente, dos niveles de abstracción: el contenido (aspirar a criticar a la totalidad social) y la forma en que se manifestó (formas organizativas, acciones y subjetividades sindicales movimientistas).

Nos parece que una de las virtudes de esta conceptualización fue la superación del empirismo, dado que no se quedaba en lo meramente manifiesto sino que se buscaba que la discusión se articulase con niveles teóricos de mayor abstracción. Por eso es que el nivel referido al contenido emanó de una discusión clásica sobre el sindicalismo: la de las potencialidades del sindicalismo para aportar a la transformación de la sociedad capitalista.

Así es que, mediante esa construcción conceptual -que se fue haciendo al calor de la investigación y no de manera aislada a ella-, sumada al empleo de una alternativa metodológica, buscamos reconstruir y explicar el sindicalismo desplegado por la Sección 22 del SNTE contra la Reforma Educativa durante el mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Pero esta articulación de distintos niveles de abstracción presentó desafíos en el abordaje del caso. Cuatro fueron las claves centrales: ¿Tales formas organizativas, acciones y subjetividades sindicales fueron movimientistas? ¿Tales formas organizativas, acciones y subjetividades sindicales aspiraron a criticar la totalidad social? ¿Cuáles fueron los condicionantes esenciales que influenciaron al sindicalismo desplegado por la S-22 contra la Reforma Educativa? y ¿Cómo influenciaron esos condicionantes al sindicalismo de la S-22?

Para eso fue importante detenerse a describir y reconstruir las acciones, formas organizativas y subjetividades sindicales; conceptualizarlas; estudiar su vinculación con el conjunto del fenómeno, articularlas con los condicionantes, analizar el sindicalismo de la S-22 como totalidad social articulada y estudiar si expresó o no cierto tipo de crítica a la totalidad social.

Este enfoque precisó de un sustancioso trabajo de campo: difícilmente se pudiera reconstruir acciones, subjetividades sindicales y formas organizativas detrás de un escritorio, en una videollamada o con ocho o diez entrevistas a algún dirigente de oratoria embelecada. Se requirieron, por supuesto, entrevistas a dichos dirigentes, pero no bastaron: fueron necesarias decenas de entrevistas a activistas de base, la lectura de miles de informes, comunicados, acuerdos de asamblea y la participación en actividades del sindicato. Reunimos, leímos, ordenamos y categorizamos miles de hojas de procesador de texto con producciones de la S-22, realizamos 91 entrevistas a participantes de la S-22 y participamos de 92 actividades de la seccional.

Respecto de las acciones, lo central es si fueron movimientistas y si aspiraron a criticar la totalidad social. Según la definición que construimos de acción movimientista es posible establecer que muchas acciones de la S-22 fueron movimientistas porque fueron confrontativas, se realizaron dentro y fuera de su espacio productivo; y fueron por reivindicaciones para sus agremiados (contra la Reforma Educativa), sus no agremiados (por la reconstrucción luego de los sismos, contra la megaminería contaminante, etc.), y en

defensa del interés general de los sectores subalternos (contra las reformas estructurales de EPN). Es decir, no le temieron a la acción dentro de su espacio escolar, ni fuera de él; y abordaron una multiplicidad de temas que articularon lo “propiamente sindical” con otras temáticas no estrictamente sindicales. Por otro lado, en general, las acciones de la S-22 expresaron la construcción de un *poder alternativo*, pero la que evidenció con mayor justeza ese objetivo fue la *resistencia administrativa* que buscó que gran parte del sistema educativo oaxaqueño estuviese conducido por la seccional de manera independiente y opuesta al régimen.

La aspiración a criticar la totalidad social, aunque se pueda rastrear en varias acciones, fue más evidente en las de envergadura: en el Boicot a la farsa electoral de junio de 2015, en la resistencia realizada durante la masacre de Nochixtlán y en la resistencia administrativa. En estos el contenido de aspirar a criticar la totalidad social estuvo presente de múltiples formas. Tanto por la radicalidad de las acciones, por el sentido que buscaron, y por el contexto en el que se desarrollaron. Por ejemplo, Nochixtlán fue la acción represiva más relevante que decidió emplear el gobierno para imponer la Reforma Educativa, y la S-22 decidió intervenir, acudillado por el pueblo de Nochixtlán, para evitar que esa acción lograra su cometido.

En cuanto al boicot a la farsa electoral vimos que fue una acción premeditada de envergadura que busco impedir una de las principales herramientas de legitimación de la dominación burguesa; para ello realizaron, coordinadamente, la toma de distintas instituciones estratégicas por todo Oaxaca. Y la manera de explicar una acción de esa magnitud fue a partir de que el poder político no era más que el poder de una clase para oprimir a otra, y de que era necesario construir un tipo de democracia distinta basada en asambleas populares. Por último, la resistencia administrativa planteó el debate sobre quién dirigía, en los hechos, la educación oaxaqueña, si sus trabajadores organizados sindicalmente o el gobierno.

Todas estas acciones radicales de la S-22 fueron una parte central de una estrategia que le ha dado frutos a la seccional. La posibilidad siempre latente de radicalidad sobrevoló como amenaza en las otras acciones. Así, la consecuente radicalidad ha ayudado a la S-22, en muchas ocasiones, a obtener sus reivindicaciones. Huelga decir que, en el caso de la S-22, vale la vieja consideración táctica de Rosa Luxemburgo: “las demostraciones pueden únicamente ejercer una presión eficaz cuando detrás de ellas está la firme determinación y

disposición de encarar, en caso necesario, medios más contundentes de lucha” (Luxemburgo, 2010: 1).

Aunque en las radicales se evidenció más cabalmente la crítica a la totalidad social, es posible advertirla, también, en esas otras acciones “menores” que eran parte de la cotidianeidad de la acción sindical: las huelgas, la lucha por la liberación de los presos políticos, la oposición a un proyecto minero o del turismo extractivista, el boicot al “consumismo” de estrategias comerciales como el “buen fin”, el continuo bloqueo de empresas capitalistas nacionales y transnacionales, la puesta en práctica dentro del aula una pedagogía que enseñaba la organización colectiva y la solidaridad, o, hasta, el intento de que los alumnos reemplazaran el consumo de productos dañinos para la salud como el refresco/Coca-Cola.

Aquí es importante señalar, nuevamente, que, aunque hicimos una distinción analítica entre acción y subjetividad, una acción no se puede entender cabalmente con ajenidad al sentido que buscaron darle a ella los que la hicieron (aunque esas acciones luego tuviesen consecuencias no deseadas o intenciones no tan transparentes). Y para analizar el contenido crítico de las acciones no solo tuvimos que analizar qué hicieron, y en qué contexto, sino también qué buscaban. En relación a esto último, el objetivo que los/as maestros/as y la S-22 le asignaron a muchas de sus acciones “menores” tenían el explícito objetivo de cuestionar la totalidad capitalista o sus pilares. Por ejemplo, en el comunicado de su acción contra la campaña comercial del “buen fin” explícitamente la justificación era combatir el capitalismo: “ACTIVIDAD: BLOQUEO DE TIENDAS TRANSNACIONALES (...) OBJETIVO: En contra del capitalismo” (Sección 22 del SNTE, 2014g). O, en un ejemplo presentado en páginas anteriores, una maestra que buscaba reducir el consumo de refresco en sus alumnos lo justificaba mediante la responsabilidad de las multinacionales en imponer a la juventud el consumo de productos dañinos para la salud con el objeto de obtener mayores ganancias (María de la Luz, comunicación personal, 16 de noviembre de 2017).

En suma, para analizar el contenido crítico de las acciones de la S-22 prestamos atención a las acciones en sí (lo qué hicieron y con qué objetivo), al contexto en que sucedieron, y a las explicaciones que daban de ellas. De esta manera tuvimos una visión articulada y complejizada de ellas.

Por otra parte, vimos que la organización de la S-22 también fue expresión de un sindicalismo de movimiento social. Las secretarías más sobrias mantuvieron un comportamiento movimientista orientado a la confrontación con el régimen. Por ejemplo, la lógica de funcionamiento de la Secretaría de Vivienda empleaba el típico repertorio de acción colectiva de la S-22 con el objeto de lograr que salieran más créditos para vivienda para los trabajadores de la educación oaxaqueños.

Además, el CES tenía cinco secretarías que definimos como específicamente movimientistas. Estaban las que estuvieron dedicadas a defender intereses de sectores populares no agremiados de la S-22 (relaciones, alianza y gestoría social), a difundir ideas críticas del régimen imperante tanto dentro como fuera de las bases magisteriales (orientación política e ideológica, prensa y propaganda), y, por último, una dedicada al afianzamiento de una pedagogía y educación crítica y contestataria (asuntos profesionales). Otro tanto se puede decir de algunos organismos auxiliares que abordaron temáticas similares a las de las secretarías movimientistas (Centro de estudios político sindicales, Centro de comunicación social, Centro de estudios y desarrollos educativos).

Especial interés dedicamos al proceso interno de toma de decisiones colectivas y de selección de autoridades y su relación con el contexto autoritario. El estudio del vínculo fue clave: vimos cómo la rotación de dirigentes y el empleo de asambleas colectivas lograban ser muy efectivas para limitar la cooptación y represión del movimiento. Así, dirigentes o grupos podían ser reprimidos, encarcelados, “comprados”, o realizar actos de corrupción, pero esas acciones tenían un efecto restringido (aunque no nulo) en la estructura de la S-22.

Al mismo tiempo, el empleo de asambleas deliberativas y participativas favoreció la intervención en la toma de decisiones de las bases sindicales, principalmente del activismo magisterial. Esto ha, usualmente, redundado en una radicalización del movimiento dado que ese sector, propenso a la acción sindical confrontativa, era el que -por la lógica de la democracia participativa- más peso tenía dentro de las asambleas participativas. Por tanto, este proceso de toma de decisiones mediante asamblea favoreció la radicalidad y la confrontación con el régimen. Es decir, establecimos un vínculo entre la radicalidad propia del sindicalismo de movimiento social y el proceso por el cual tomaba decisiones la S-22.

Vimos, a su vez, que este efusivo proceso de toma de decisiones estuvo influenciado por las prácticas político/culturales existentes en buena parte del territorio oaxaqueño. Es decir, construimos un vínculo entre la dimensión asamblearia de la S-22 y la organización comunitaria en la entidad (apartado: 5.2.6). La otra fuente que influyó a la práctica asamblearia fueron las ideas sobre la democracia participativa provenientes del movimiento popular mexicano.

La estructura de la S-22, con miles de cargos a ocupar, rotación de dirigentes, imposibilidad de reelección y sin una auténtica burocracia estable -en tanto grupo social específico-, produjo un *sindicalista colectivo* que fortaleció a la S-22. El conocimiento sindical no quedó en solo unos pocos dirigentes con mucha experiencia, sino que tendió a estar más distribuido en un sector del activismo sindical.

También prestamos atención a los mecanismos de control interno de la S-22, principalmente a la constancia de participación sindical. Con detalle abordamos su funcionamiento, los significados asociados a ella (la defensa dentro del magisterio del criterio de justicia sindical empleado para distribuir beneficios), su lugar en la movilización magisterial, y las implicancias de su uso. Por ejemplo, vimos que, sin duda, había aumentado el volumen de la movilización social, más no se podía reducir toda la movilización a esa herramienta; además vimos la importancia que adquirió para evitar que trabajadores cercanos al gobierno o al CEN del SNTE alcanzasen un lugar de relevancia en cargos jerárquicos de la estructura educativa.

La bibliografía hegemónica que abordó a la S-22 en el siglo 21 generalmente ha hecho énfasis en este dispositivo de control para definir a la S-22 como corporativa. Por el contrario, vimos que esa herramienta era sobre todo de control del colectivo magisterial por sobre sus integrantes; que había controles hacia la propia dirigencia, y que esta herramienta estaba inserta en un sindicalismo que no era vertical, sino que practicaba la democracia participativa asamblearia. Al mismo tiempo, mencionamos que los dispositivos de control no eran solo herramientas de estructuras corporativas, sino que, usualmente las organizaciones colectivas las empleaban.

Asociado a su forma de organización y sus acciones contenciosas estuvo la subjetividad sindical de los activistas de la S-22. Esta dimensión de la realidad fue fundamental porque,

entre otras cosas, hay un vínculo estrecho entre cierta cosmovisión del mundo y ciertas prácticas.

Vimos que la subjetividad sindical tenía tres dimensiones centrales: era *anticorporativa* porque (a) reafirmaba que era un movimiento de bases y no de líderes, (b) subvaloraba a sus direcciones y (c) planteaba la independencia de su seccional respecto del Estado/gobierno/partidos políticos. Esta dimensión fue un sustento de las prácticas asamblearias, de los elementos organizativos para controlar a las dirigencias y de la rotación constante de cargos y la no reelección. Aspectos organizativos que evitaron la cooptación y desarticulación del movimiento, a la vez que abonaron a su radicalidad (al incentivar que las bases de activistas fueran importantes en el proceso de toma de decisiones).

Junto con la dimensión anticorporativa estuvo la *antagonista*. Entre ellas hubo un vínculo: el anticorporativismo incentivó la confrontación y viceversa (el antagonismo incentivó el anticorporativismo). Esta manejaba dos supuestos: dentro del régimen la opresión era contante, y había intereses irreconciliables entre oprimidos (trabajadores/comunidades/ciudadanos, etc.) y opresores (gobierno/Estado/burguesía/imperialismo, etc.). Premisas desde las cuales desprendían la necesidad de la confrontación para lograr intereses y de que fuese constante porque la opresión lo era.

La tercera dimensión fue la *movimientista*. Según ella el sindicalismo no se debiera reducir a lo estrictamente gremial, sino adoptar otro conjunto de temáticas, reivindicaciones y objetivos “sociales”. Y dentro de estas, las dividimos en dos: la transformación de la realidad material, y la transformación de la subjetividad de las personas (*concientizar*, en términos nativos). El vínculo entre esta dimensión y la confrontativa fue transparente: la manera de obtener reivindicaciones sociales era, también, a partir de la confrontación con el régimen o sus pilares. Y también con la anticorporativa: al favorecer a los activistas de base en el proceso de toma de decisiones, y al estar ellos articulados a las luchas específicas de los pueblos de Oaxaca, se favorecía que esas reivindicaciones fuesen adoptadas por la seccional como un todo.

En conjunto, analizamos que la subjetividad sindical de los activistas de la S-22, con sus tres dimensiones, no entraba en la concepción de conciencia tradeunionista elaborada por Lenin (y defendida, luego, por varios autores), y que, por el contrario, era una subjetividad propia del sindicalismo de movimiento social.

El sindicalismo practicado por la S-22 contra la Reforma Educativa fue un todo articulado. La distinción analítica de las partes fue un momento -necesario- para su estudio como una totalidad concreta. Por eso, las acciones radicales no pueden ser entendidas si no es en relación con las subjetividades sindicales de sus integrantes; ni sin los procedimientos de toma de decisiones internas.

Lo que vemos con este breve resumen es que la evidencia empírica vertida en la tesis es suficiente para concluir que el sindicalismo desplegado por la S-22 fue uno de Movimiento Social; cuya definición fue presentada en el capítulo teórico y reproducimos aquí nuevamente:

Entendemos al sindicalismo de movimiento social como uno que, sin dejar de ser sindicalismo, aspira a aumentar las críticas a la totalidad capitalista, tensando los límites constitutivos que tiene el sindicalismo para transformar la realidad; en donde la forma que adquiere esa crítica es adoptar reivindicaciones de otros grupos subalternos, construir vínculos sustantivos con otros grupos oprimidos, emplear un repertorio de acción colectiva radical, tener una subjetividad que rompa con los límites de la “conciencia tradeunionista”, permitir la intervención activa de las bases en el destino del sindicato y tener un horizonte que pretenda transformar los derechos laborales de sus agremiados y otro conjunto de derechos que atañen a los sectores populares. Es decir, vemos dos aspectos centrales en la noción de SMU empleada: (1) que aspire a cuestionar la totalidad capitalista y (2) que lo haga de manera movimientista. (apartado 1.3.6 Alcances y limitaciones del sindicalismo de movimiento social).

Sería un error creer que sindicalismo de movimiento social tiene en su interior alguna idea de “pureza” o infalibilidad, sino que está atravesado por la tensión. Que la S-22 haya nacido en un contexto de relaciones laborales corporativas; que hubiese grupos dentro de ella que defendían un sindicalismo gobiernista (y desearían que su visión fuese adoptada por la

seccional); y que hubiese actos de corrupción y líderes que deseaban ser comprados no invalida la argumentación presentada. Por el contrario, en la investigación estudiamos la manera en que intervenía el régimen dentro de la S-22, establecimos la existencia de distintas prácticas corruptas, y buscamos explicarlas y analizar sus implicancias, por ejemplo, la desmotivación que generaba en la base. A su vez, manifestamos la disputa interna de la S-22 sobre la temática y que, así como había integrantes que cometían actos no transparentes había muchos que no lo hacían, y había una confrontación entre ellos por la temática. Vale decir, abordamos la problemática sin exagerarla, sin comparar su magnitud con la del corporativismo mexicano y sin desprender de ella un discurso antisindical de raigambre neoliberal.

Por último, planteamos en la tesis el lugar minoritario de las maestras en la dirección de la S-22. Aunque la participación de las mujeres en la base sindical era constante, su arribo a la dirección de la seccional fue escaso. Esto se debió, principalmente, a la reproducción de prácticas machistas dentro de la S-22, y a que los trabajos de reproducción social descansaban sobre la labor de las maestras, y, al mismo tiempo, no lo hacían sobre los maestros.

Ahora bien, este fenómeno social no actuó en el vacío. El sindicalismo de movimiento social de la S-22 estuvo condicionado por una serie de determinaciones abordadas, primariamente, en el capítulo tres.

En dicho capítulo empezamos por el lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México. Sería difícil intentar entender las particularidades del SMU de la S-22 si no fuera porque emanó de un lugar periférico de un país que no era central para la totalidad capitalista mundial. En este sentido, la S-22 fue una expresión sindical de los márgenes del capitalismo, del *México profundo* (Bonfil Batalla, 1989), llevada a cabo por trabajadores que no eran estratégicos.

Luego analizamos la precariedad económica de Oaxaca: uno de los Estados de México con mayores niveles de informalidad laboral, menores niveles salariales, y mayores índices de pobreza. En ese contexto social es de donde provinieron o donde trabajaron los/as maestros/as oaxaqueños. De esta manera, la marginalidad fue, en la mayoría de los casos, algo con lo que cotidianamente se relacionaron.

Otra importante característica del Estado fue la alta presencia indígena; destacamos, así - entre otras cuestiones- su forma de organización comunitaria y su cosmovisión del mundo, las que influenciaron en las formas organizativas construidas por la S-22. En el apartado 5.2.6 pusimos especial énfasis en la influencia que dicha cuestión de Oaxaca tuvo sobre la predominancia de la asamblea dentro de la organización sindical. A su vez, lo comunitario, como cosmovisión y forma de organización, nos sirvió para ayudar a entender momentos específicos del conflicto como la solidaridad que emergió durante la Masacre de Nochixtlán (apartado 4.4.8). Pero también, la dimensión comunitaria se hizo presente en las propuestas y reivindicaciones enarboladas por la S-22, cuestión que la analizamos en el plan pedagógico-educativo de la S-22 (PTEO) (apartado 4.7) y, en sus elaboraciones políticas como la noción de crear asambleas populares como modo de construir una forma democrática cualitativamente diferente a la imperante en el régimen político mexicano (apartado 4.3.4).

Por otro lado, un rasgo que mencionamos de Oaxaca fue la alta movilización social que ha tenido desde la década de 1970. De la cual la S-22 fue a la vez expresión y catalizador.

Un condicionante importante, a su vez, fue el régimen de relaciones laborales mexicano dentro del cual emergió y contra el que tuvieron que luchar los/as maestros/as oaxaqueños. Por ejemplo, han tenido que sortear los candados corporativos provenientes de la legislación y de los estatutos del SNTE. Pero a su vez, han empleado a su favor herramientas construidas por el régimen de relaciones laborales, como que directores y supervisores fuesen afiliados al SNTE.

Al mismo tiempo, un condicionante poco mediado con el fenómeno social a investigar fue el sistema educativo oaxaqueño. Caracterizamos que el mismo se sostenía mediante un *acuerdo conflictivo* gobierno estatal/S-22 (distinto del pacto corporativo que regía el sistema a nivel nacional), en donde el sindicato tenía un importante protagonismo dado por su lugar en el IEEPO, pero sobre todo por su presencia en los establecimientos educativos y en el conjunto de los trabajadores de la educación de varios niveles educativos. Además, advertimos lo relevante que eran, en tanto sujeto, los padres de familia, sus comités y organizaciones dentro del sistema educativo de la entidad; no tanto en las altas esferas del IEEPO, sino en las escuelas.

Por último, a estas determinaciones también le agregamos la *identidad del docente oaxaqueño/a*, que, aunque no era una determinación presente en la totalidad, era un condicionante subjetivo específico del sindicalismo desplegado por la S-22. Encontramos, así, un vínculo entre la identidad laboral y la participación sindical en la S-22, así como también con el particular sindicalismo desplegado por la seccional oaxaqueña.

Estos condicionantes fueron articulados al sindicalismo desplegado por la S-22. Es decir, se tejió la manera en que se relacionaban los condicionantes con el fenómeno social. No es que por un lado se describieron unos, y por el otro, se reconstruyó el sindicalismo de la S-22.

En la siguiente gráfica se puede resumir lo planteado:

	Acciones S-22	Plantón en DF (2013)	Sindicalismo de Movimiento Social (SMU)
		Boicot a la farsa electoral (2015)	
		Huelga magisterial (2016)	
		Resistencia administrativa (2015-2018)	
Principales determinaciones del sindicalismo de la S-22		Por reivindicaciones de sectores populares no agremiados / en defensa del "intereses general" de los sectores populares	
Determinaciones con más mediaciones			
Lugar secundario de Oaxaca en la acumulación de capital en México	Organización de la S-22	No reelección y rotación de dirigentes	
Determinaciones con menos mediaciones		Secretarías y organismos auxiliares movimentistas	
Condiciones económicas precarias de la población oaxaqueña		Constitución de un sindicalista colectivo	
Predominancia de formas de organización comunitarias		Sin burocracia estable	
Fuerte movilización social en Oaxaca		Magnitud de la estructura (10458 cargos de representación sindical)	
Régimen de relaciones laborales en México		Constancia de participación sindical	
Sistema educativo con protagonismo del sindicato y los padres de familia		Democracia asamblearia participativa	
*Condicionante subjetivo específico: identidad del docente oaxaqueño/a			
	Subjetividad sindical integrantes S-22	Anticorporativa	
		Antagonista	
		Movimentista	

6.2 Las tensiones constitutivas del sindicalismo de movimiento social

El sindicalismo de movimiento social tiene una tensión que emerge de su aspiración a negarse en tanto sindicato sin dejar de serlo, de su aspiración a tensar los límites constitutivos que tiene el sindicalismo para transformar la realidad. Ella está en el propio concepto elaborado de sindicalismo de movimiento social, es una tensión que se manifiesta de distintas formas y recorrió explícita e implícitamente la presente tesis. Tensión que, en los propios términos en que está planteada y dentro de los marcos del sindicalismo, difícilmente se vuelva resoluble; o más bien, solo obtiene resoluciones parciales. Exploremos, pues, este aspecto.

En nuestro caso de estudio, una de las expresiones más manifiestas de la tensión constitutiva del SMU fue la manera en que la S-22 intentó articular sus reivindicaciones gremiales con reivindicaciones más generales y/o con reivindicaciones propias de otros grupos subalternos. Es decir, hasta qué punto dejaba en segundo plano sus reivindicaciones gremiales para dedicarse a otras, o hasta qué punto, luego de abordar otras reivindicaciones, decidía devolverlas a un segundo plano para dedicarse a las gremiales. Por ejemplo, qué tanto se dedicaba a obtener la abrogación de la Reforma Educativa o qué tanto profundizaba las críticas a las otras reformas neoliberales. O, qué tanto le dedicaba a la abrogación de la Reforma Educativa o a exigir justicia por la masacre de Nochixtlán. O, para irnos en el tiempo, ¿Qué tanto aceptaba, en 2006, las reivindicaciones gremiales ofrecidas por SEGOB o continuaba manteniendo como principal reivindicación la caída del gobernador Ulises Ruiz Ortiz?

En su historia reciente la S-22 no tuvo una sola manera de resolver esta tensión. Su manera de intervenir varió según las coyunturas. En algunos casos logró articular las distintas reivindicaciones de una manera que mutuamente se potenciaban, pero en otros las tensiones emergieron. No es que florecieron implícitamente, sino que, dentro del magisterio, en las asambleas y las actividades el debate estuvo, en muchos casos, presente. En general, el activismo de la S-22 era consciente de esta tensión:

Nuestras demandas son integrales, no son aisladas, no somos gremialistas. A lo mejor si fuéramos gremialistas ya hubiéramos avanzado más en nuestras propias demandas (...), pero no podemos dejar apartadas las demandas sociales, no nos podemos olvidar del pueblo. Porque ellos son los que nos apuntalan. (Román, comunicación personal, 16 de septiembre de 2017).

Lo relevante a plantear aquí es que no era una tensión superflua, sino constitutiva del SMU. Si la S-22 abandonara su papel de defensora de los derechos gremiales de sus afiliados estaría abandonando su condición de *sindicato*, pero si abandonase su intervención por otro conjunto de reivindicaciones dejaría de lado su papel de *movimiento social*. Y dado que la S-22 era una organización de los no poderosos (trabajadores) en un contexto de poderosos y en

confrontación contra los poderosos se volvía imposible obtener todas las reivindicaciones porque su poder era limitado.

La *tensión reivindicativa* era un desafío que continuamente intentó resolver la S-22. Pero también una de sus fortalezas: al buscar negarse en su condición de sindicato para adoptar corporeidades movimientistas terminó, en muchos casos, fortaleciendo su sindicalismo. En muchas situaciones, fue un sindicalismo que buscando negarse como tal se reafirmó. Es decir que su condición de SMU, por más que de esa condición emergieran tensiones, ha fortalecido a la S-22.

Otra tensión manifiesta refería a organizar a trabajadores de la educación oaxaqueños en su condición de tales -y no por su orientación política e ideológica- y construir un sindicalismo que practicase cierta orientación política e ideológica. Tensión que no es propia de SMU, dado que usualmente los sindicatos tienen algún tipo de orientación política. Lo particular del SMU, y de la S-22, es que esa orientación era crítica de la totalidad capitalista. Esta tensión organizativa propia del SMU se vio, particularmente, en la defensa pública que grupos gobiernistas tenían que hacer de la visión crítica del mundo social de la S-22 (la que no compartían).

Esta tensión organizativa también era constitutiva. Vimos que los grupos gobiernistas no *solamente* estaban incentivados por el Estado, sino que expresaban una porción de los afiliados al gremio, y difícilmente sería de otra manera porque era un sindicato y aglutinaba a sus integrantes por su condición de trabajadores de la educación oaxaqueños y no por su orientación política.

La otra tensión organizativa tenía que ver con a quienes tenía la potestad de afiliar (trabajadores de la educación del sistema público de Oaxaca) y las reivindicaciones que defendía o las luchas en que se involucraba. Es decir, por su condición de SMU la S-22 despertaba simpatías y adhesiones de personas que quisieran sumarse a ella, pero no lo podían hacer porque no eran trabajadores de la educación oaxaqueños.

Al mismo tiempo estaban las tensiones subjetivas. Estas se debían a la tensión entre la concepción del sindicato como organización que defendía ciertos derechos laborales de sus afiliados y la concepción del sindicalismo como algo que tenía otros objetivos. La tensión se

daba, por tanto, en los esfuerzos que realizaban por conceptualizar a su sindicalismo como uno que buscaba realizar ambas cosas. Esta tensión emergía porque el *continuum* conciencia sindical /conciencia política se daba *dentro* de la organización sindical. Podemos decir que, del conjunto de las tensiones que emergían en la S-22 por ser un SMU, era la que más han resuelto los maestros/as de Oaxaca.

Estas tensiones estaban expresando una, de mayor abstracción -ya mencionada-, que refería a la que existía entre ser un sindicato, es decir una organización que no aspira a criticar la totalidad social, y aspirar a criticarla; entre negociar las condiciones y precio de la fuerza de trabajo dentro de los marcos del capitalismo y aspirar a criticar a la totalidad capitalista y sus pilares. ¿Hasta qué punto puede un sindicato cuestionar la totalidad capitalista sin que esa crítica termine impidiendo mejorar las condiciones de sus afiliados dentro del actual sistema?

Esta tensión podía, según el contexto, adquirir distintas formas. Eventualmente, cuando el desafío se volvía más grande, podía que el sindicato advirtiese la posibilidad de obtener sus reivindicaciones parciales a cambio de limitar su cuestionamiento a la totalidad. O podía, por el contrario, decidir radicalizar su postura a riesgo de perder la posibilidad de obtener mejoras en sus condiciones (y de arriesgar su organización o a sus afiliados). Más allá de los posibles casos puntuales esta tensión existe en los SMU¹⁴⁰ y ha atravesado a la S-22. Pero, difícilmente sería de otra manera, abandonar la búsqueda de mejoras dentro del sistema actual implicaría abandonar su condición de sindicato, y abandonar su aspiración de aspirar a criticar la totalidad social implicaría abandonar su condición de sindicato de movimiento social. Es por eso que esta tensión, nuevamente, es constitutiva del fenómeno social.

Estas tensiones, a su vez, no emergen de la nada; son una expresión, también, de una sociedad constitutivamente contradictoria; con intereses (de trabajadores y burgueses; del conjunto de grupos oprimidos y opresores) antagónicos. Es decir, hay un vínculo entre las tensiones constitutivas del SMU y las contradicciones constitutivas de la sociedad en la que se desenvuelve. No es que las tensiones de SMU se reducen a las contradicciones societales, sino que un supuesto de las primeras son las segundas.

¹⁴⁰ Que exista y sea constitutiva de los SMU no significa que no exista y no sea constitutiva de otras formas sindicales.

Es por este motivo que estas tensiones difícilmente sean resolubles dentro de los marcos del SMU. Se resuelven plenamente rompiendo los marcos del sindicalismo, superando y constituyendo algún tipo de organización cuyo fundamento no sea la particularidad (la defensa de intereses gremiales), sino la totalidad. Que abandone como su objetivo esencial la mejora de las condiciones de cierto grupo subalterno dentro del régimen actual, para hacer del eje de su vida el cambio de la totalidad capitalista (pudiendo adoptar, lógicamente, como objetivos secundarios la búsqueda de mejoras dentro del régimen actual). A ese tipo de organización la llamamos organización política (la que, claro está, puede adquirir distintas fisonomías).

6.3 S-22, SMU y la construcción de una herramienta política

Al establecer que las limitaciones de la organización sindical son producto de ser una cuyo fundamento es la particularidad, y que eso le genera limitaciones para apostar a cambiar la totalidad, es que emana la importancia de la construcción de una herramienta que apueste a la totalidad, es decir, una organización política. Decidimos emplear un término más genérico como herramienta y/o organización política y no circunscribirlo a partido político porque en la experiencia histórica han surgido distintas herramientas políticas revolucionarias que no eran partidos políticos, particularmente en la historia de América Latina. El ejemplo más importante fue el *movimiento 26 de Julio* en la revolución cubana, pero hubo otros como frentes políticos, guerrillas y, otras experiencias como la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca. La otra salvedad que es pertinente hacer es que, que un sindicato establezca un vínculo con una organización política no significa necesariamente una subordinación; esa es, solamente, una de las formas. Afirmar que el vínculo sindicato-organización política es necesariamente de subordinación (ya sea política y/o organizativa) implica, como decía Panzieri, una “renuncia a la valoración adecuada del elemento político general” (Panzieri, 1980: 140). Por otra parte, la constitución de dicha organización política no implica ni la eliminación total de las tensiones dentro de la organización sindical, ni entre ella y la organización política, ni dentro de la organización política.

Entonces, el interrogante pasa a ser si SMU abona o inhibe la construcción de esa herramienta política. Una visión clásica diría que la inhibe al *robarle el espacio* que, tradicionalmente, le correspondería a la organización política. En otras palabras, al adoptar reivindicaciones generales de los sectores populares, enarbolar críticas a la totalidad social, y proponer, programáticamente, la caída del capitalismo generaría que los/as activistas más comprometidos visualicen al sindicato como *esa* herramienta sin pensar la posibilidad de otra.

Pero, otra mirada, distinta, podría afirmar que abona a disminuir el camino que hay entre la conciencia tradeunionista y una subjetivación política que resueltamente busque la superación del sistema actual. Es decir, que las prácticas y subjetividades del SMU abonarían a que el activismo visualice la importancia a la crítica al sistema capitalista y eso facilitaría la construcción de una herramienta política revolucionaria.

Este debate, en realidad, no se puede resolver en abstracto: se debe resolver en concreto. Es decir, teóricamente el sindicato tiene limitaciones y esas limitaciones difícilmente se resuelvan en los marcos del sindicalismo por lo que es necesario alguna forma de organización política. Pero, el debate sobre si tal o cual forma de organización sindical favorece más que otra la construcción de esa herramienta política requiere resolverse analizando la situación concreta.

Ahora bien, esta discusión sobre los límites del sindicalismo y sobre las potencialidades de una organización política apenas estaban planteadas en la S-22. Fue difícil rastrear con claridad esa discusión. Los/as activistas discutían cómo robustecer su sindicalismo y reivindicaban la política, pero dentro de los propios marcos de su organización sindical. Huelga decir, criticaban a los “gremialistas” y consideraban la importancia de la lucha política, pero se referían a que la organización sindical llevase a cabo esa contienda, no a la construcción de una herramienta política. El principio nueve de la CNTE es ejemplificativo; decía: “[La CNTE] Comprende el estrecho vínculo entre la lucha económica y la política. Combate el apoliticismo y reconoce que el destino histórico de la humanidad es la sociedad sin explotados ni explotadores” (Sección 22 del SNTE, 2018a). En suma, reconocía la lucha política revolucionaria, más no abordaba con detalle la construcción de una herramienta política que la protagonizase. Con esto no afirmamos que no había grupos o individuos que

dentro de la S-22 planteasen este debate, sí los había, pero no era un debate que hubiera alcanzado a la seccional como tal. Quizá la experiencia más avanzada de articulación entre la seccional oaxaqueña y alguna forma de organización política haya sido la APPO, la que emergió en un contexto insurreccional en Oaxaca (aunque su estudio y su vinculación con la S-22 excedió a nuestra investigación).

Asociado a este debate, se puede afirmar, también, que, aunque la S-22 era explícita en su objetivo de derrocar el sistema capitalista, no lo era en cuanto a los medios para alcanzar ese objetivo. Sí defendía la huelga general indefinida del conjunto de trabajadores como herramienta, pero estaba planteado más como consigna que como método para la destrucción del régimen imperante. Por ejemplo, no planteaba la manera en cómo llegar a esa huelga general.

Estos limitantes sobre la organización política y los métodos para terminar con el capitalismo se debían a las limitaciones intrínsecas que tienen los sindicatos para cuestionar la totalidad social. Es decir, difícilmente se pudiera esperar que una organización sindical, aunque sea un SMU, abordase teórica y prácticamente con toda plenitud dichas cuestiones.

La discusión recién planteada emanó del debate clásico sobre las potencialidades transformadoras de los sindicatos, pero orientado a la discusión sobre SMU y la S-22. Nuestra visión retomó las sugerencias de Hyman de articular las visiones optimistas con las pesimistas buscando construir una mirada compleja del SMU.

No hemos caído en la creencia de Pannekoek del poder imbatible de la organización obrera (2006), ni en la visión limitante que Lenin planteó en el *¿Qué Hacer?* (2010). A su vez, nos distanciamos de Rosa Luxemburgo cuando soslayaba las tensiones entre la lucha económica y la lucha política (Luxemburgo, 2003).

Por el contrario, empleamos una visión que articuló limitaciones y potencialidades. Focalizamos, como objeto de la reflexión, en la organización sindical; planteamos su relevancia para la mejora de las condiciones de trabajo y vida de sus afiliados y para la transformación de la sociedad capitalista. Ensalzamos la importancia de su autonomía, sin dejar de manifestar sus limitantes y el lugar de las organizaciones políticas. A su vez, estudiamos las tensiones existentes dentro del sindicalismo, y entre éste y la dimensión

política, sosteniendo la complejidad de una plena articulación entre lo sindical y lo político revolucionario.

La S-22 fue un caso que evidenció que el sindicalismo no necesariamente es tradeunionista pero que la construcción de un sindicalismo de movimiento social no es solo un acto de voluntad, sino que -aunque esa voluntad sea necesaria- el SMU requiere ciertos condicionantes; es decir, un SMU no puede emerger en cualquier contexto. Así, el SMU es un tipo de sindicalismo que se da en circunstancias concretas. Pensamos que no es una condición *sine qua non* de su emergencia que haya una situación excepcional como un proceso revolucionario o una crisis general del capitalismo, pero sí ciertas condiciones específicas: nos cuesta pensar que se pueda extender ampliamente a menos que surja algún tipo de circunstancia excepcional. Por tanto, plantear, como lo hizo Kim Moody (1997a), al SMU como una receta universalmente válida para muy distintos sindicatos en cualquier parte del mundo nos parece una estrategia errada.

En suma, en el movimiento autónomo de la clase obrera, y los múltiples sectores oprimidos para construir una sociedad no basada en la explotación, los sindicatos juegan un papel significativo. Su importancia adquiere mayor notoriedad en las sociedades actuales en donde la actividad sindical autónoma no es una práctica ampliamente difundida. Pero esto no significa que su importancia sea excluyente: son requeridas otras formas organizativas. Por un lado, las que se aboquen a luchar contra otras opresiones existentes; pero también la existencia de organizaciones políticas cuyo fundamento no sean esas múltiples particularidades, sino la totalidad, y que abonen, sin cancelar las autonomías de las otras organizaciones, a la articulación de las luchas, y propongan una alternativa de mundo radicalmente distinto al actual.

6.4 La S-22 en contexto estatal, nacional e internacional

Una de las particularidades interesantes de la S-22 es que el sindicalismo desplegado no se redujo a una coyuntura específica, a un conflicto particular o una escena política nacional especial; sino que es un sindicalismo que este año, 2020, cumplió 40 años de existencia,

mostrándose como uno sólido y maduro. Desde aquel lejano mayo de 1980, que algunos recordaron como lluvioso, hasta la fecha podemos hablar de una misma experiencia. Aunque ésta ha ido variando: uno de esos cambios fue la, quizá paulatina, construcción de un sindicalismo de movimiento social, edificación que se fue haciendo a lo largo de conflictos, de ensayar distintas estrategias, llevar a cabo numerosas acciones y evaluar múltiples resultados¹⁴¹.

El protagonismo -a lo largo del tiempo- de la S-22 en la sociedad oaxaqueña ha generado que fuese una seccional que ha despertado acaloradas pasiones. Este está dado por el poder que ejerció a lo largo de las últimas décadas: la S-22 fue la organización radical mejor organizada, y con mayor volumen del Estado. A la vez, fue una expresión del nivel organizativo y capacidad de confrontación que tenían los grupos subalternos de la entidad. Es decir, junto con la S-22 había un cúmulo de organizaciones populares, sociales, culturales, políticas y una importante organización colectiva de las comunidades indígenas. En conjunto, todo ese archipiélago organizacional ha construido un poder alterno que operaba en la lucha en Oaxaca. Como contraparte a este no despreciable poder de la clase obrera y los sectores populares e indígenas de Oaxaca, la burguesía tenía un poder disminuido: era una burguesía que, si se la comparara con otras de México, tenía una situación económica débil y una estructura estatal deficiente. Por ejemplo, la policía estatal era un grupo pequeño mal equipado y entrenado, por lo que requería -para ejercer la represión a las movilizaciones- la ayuda de la federal o de organismo dependientes del ejército. Además, por la existencia de la organización indígena, su control sobre ciertos territorios del Estado no era directo, sino que, si se efectuaba, era mediado y/o circunstancial.

Vale, como ejemplo de esta confrontación entre los de abajo y los de arriba, la disputa entre Guelaguetzas que acontecía todos los años: a la fiesta oficial la S-22 ha logrado oponerle una Guelaguetza magisterial y popular que, aunque no poseía -ni por asomo- los mismos recursos, sí lograba nuclear a cientos de comunidades y alcanzar a miles de espectadores. A la fiesta más importante del Estado oaxaqueño, a aquella carta de presentación de culturalidad

¹⁴¹ Excedió, claro está, a los objetivos de la presente tesis historizar cómo es que llegó la S-22 a constituir un SMU.

mercantilizada que empleaban para llegar al turismo mexicano e internacional, la S-22 lograba oponerle una fiesta cualitativamente distinta, aunque de magnitud cercana.

En suma, podemos decir que en la cotidianeidad oaxaqueña existían unos sectores populares y una clase obrera relativamente fuerte y una burguesía relativamente débil. Era ese acortamiento de las distancias entre ambos poderes lo que dificultaba la dominación, y favoreció a las irrupciones magisteriales-populares en el Estado. Y este acortamiento estuvo directamente relacionado al lugar secundario y periférico de Oaxaca en el capitalismo mexicano. Pero no solamente ese fenómeno se debió a esta cuestión estructural, también fue producto de la histórica forma de organización social que los sectores populares han construido. Principalmente las comunidades indígenas, pero -más actualmente- también el magisterio oaxaqueño y otros grupos políticos/sociales/culturales. Ese grado de organización, y, disposición a la confrontación, abonaron a esa fortaleza de *los de abajo*. Y por eso, además de otros motivos, es que no en todas las periferias de periferias sucedió un nivel de confrontación social como el que acontecía en Oaxaca.

Esa relativa fuerza de los sectores populares oaxaqueños favoreció a que la S-22 se convirtiese en un referente de lucha a nivel nacional. Los magisterios de los otros Estados usualmente reconocían ese lugar protagónico que tenían los maestros/as oaxaqueños/as, así como también lo hacían múltiples grupos en lucha en todo México (y, en menor medida, organizaciones de distintas partes del continente latinoamericano).

A su vez, este reconocimiento de la S-22 ha generado, como reacción, una campaña de deslegitimación encabezada por los medios masivos de comunicación: la prensa hegemónica reiteradamente los adjetivó como vándalos, asesinos, secuestradores, corruptos, vagos, ladrones, revoltosos, etc., como un intento de limitar el alcance que dicha organización había adquirido.

Para finalizar, son pertinentes unas breves reflexiones sobre la S-22 en el contexto actual del sindicalismo magisterial internacional. El poder de los sindicatos de trabajadores de la educación ha sido de los menos afectados por la reestructuración neoliberal (comparado con otros gremios). En parte es por ello que fueron de los más movilizadas, en las pasadas

décadas, en lugares tan distantes del mundo como Chicago (EEUU), Neuquen (Argentina), Corea del Sur y Oaxaca.

Una lectura, a partir de la bibliografía existente, de los pormenores de los diversos sindicalismos magisteriales a nivel internacional, permite entrever el lugar destacado -por magnitud y radicalidad- que tuvo la S-22. Eso lo convirtió en un caso especial para la reflexión sobre las potencialidades actuales de los sindicatos de trabajadores de la educación. Así, intentamos, en esta investigación, aportar claridad sobre la experiencia oaxaqueña, y, mediante eso, aportar a la discusión internacional sobre los sindicatos de docentes.

Luchas como las protagonizadas por la S-22 contra la Reforma Educativa de Peña Nieto son evidencia de la importancia que tiene la organización sindical. Todavía más, la S-22 demostró que, aunque las fuerzas sociales que pregonan un sistema para pocos son poderosas, no es menos cierto que está la posibilidad de enfrentarlas y que los/as trabajadores organizados sindicalmente pueden jugar un papel central en la defensa de sus intereses en cuanto trabajadores, y por otras temáticas, y que eso puede ser articulado a una crítica a los fundamentos del sistema capitalista.

B. Bibliografía

80 por ciento de mexicanos aprueba detención de Elba Esther Gordillo. (28 de febrero de 2013). *El Observador México*. Recuperado de: <http://www.elobservadmexico.com/27829/80-de-mexicanos-aprueba-detencion-de-elba-esther-gordillo>

A cuatro años del violento desalojo del plantón magisterial en el Zócalo capitalino. (13 de septiembre de 2017). *La Izquierda diario México*. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.mx/A-cuatro-anos-del-violento-desalojo-del-planton-magisterial-en-el-Zocalo-capitalino>

Aboites, H. (23 de enero de 2016). Oaxaca Evalúa. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/01/23/opinion/015a1pol#>

Aboites, H. (2015). “The unexpected crop: social insurgency and new alternatives for education in Mexico”. En Little, G. (ed.), *Global education “reform” Building resistance and solidarity* (pp.: 81-86). Reino Unido: Russell Press.

Acusa SNTE de ignorante a Chuayffet en el tema educativo. (24 de febrero de 2013). *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/334557/acusa-snte-de-ignorante-a-chuayffet-en-el-tema-educativo>

Adorno, T. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.

Adorno, T. (2013). *Introducción a la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Valencia: Fronesis.

Alcalde, A. (2017). “Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa”. En Del Castillo, G.; Valenti, G. (coord.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado* (pp. 117-124). México: FLACSO México.

Alemán, R. (05 de septiembre de 2013). CNTE: ¿Paga el dinero de los secuestros? *El Universal*. Recuperado de: www.eluniversalmas.com.mx/columnas/2013/09/103430.php

Alexander, J. (2000). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.

Almazán, A. (2016). *Los Acapulco Kids*. Recuperado de: <https://plumaslibres.com.mx/2016/04/20/los-acapulco-kids/>

Althusser, L.; Balibar, E. (1988). *Para leer El Capital*. México D.F.: Siglo XXI.

Althusser, L. (1984). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Anderson, P. (1968). “Limitaciones y posibilidades de la acción sindical”. *Revista Pensamiento Crítico*. Núm. 13. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/rev/pch/1968/pdf/n13p113.pdf>

Arnaut, A. (2017). “Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente”. En Castillo Alemán, G.; Valenti Nigrini, G. (coord.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado* (pp. 33-49). México: FLACSO México.

Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: trabajadores y profesionales de la educación*. Ponencia para el SENADO. Recuperado de: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf

Arnaut, A., (2010). “Gestión del sistema educativo federalizado: 1992-2010”. En Arnaut, A.; Giorguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México: La educación* (pp. 233-267). México: COLMEX.

Arnaut, A., (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México: CIDE.

Arnaut, A., (1992a). *La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: CIDE.

Arnaut, A., (1992b). *Evolución de los grupos dominantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: CIDE.

Aron, R. (1987). *Pensar la guerra. Clausewitz. La era europea*. Buenos Aires: Instituto de publicaciones navales.

Audelo, J. (2005). Sobre el concepto de corporativismo: una revisión en el contexto político mexicano actual. En Cienfuegos, D.: López, M. (coord), *Estudios homenaje a Don Jorge Fernández Ruiz, Derecho Constitucional y Política* (pp. 1-24). CDMX: UNAM.

Bailón, J. (1999). *Pueblos indios, élites y territorios. sistemas de dominio regional en el sur de México: una historia política de Oaxaca*. México DF: COLMEX.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Barker, C. (2013). "Class Struggle and Social Movements". En Barker, C.; Cox, L.; Krinsky, J.; Nilsen, A. (eds.). *Marxism and social movements* (pp. 41-63). Boston: Historical materialist book series.

Barker, C. (2011). "Subjects in movement: What can research on trade unionism learn from research on social movements?" Recuperado de <https://sites.google.com/site/colinbarkersite/8--publications-and-papers-2011>

Barker, C.; Cox, L.; Krinsky, J.; Nilsen, A. (2013). *Marxist and social movement*. Boston: Historical materialist book series.

Barkin, D.; Fuente, M. (2013). "La minería como factor de desarrollo en la Sierra Juárez de Oaxaca. Una valoración ética". *Revista Problemas del Desarrollo*, Núm. 172 (44), pp. 123-144.

Bascia, N.; Stevenson, H. (2017). *Organising teaching: Developing the power of the profession*. Bruselas: Education International.

Beliera, A. (2017). "El hospital como espacio de trabajo. Algunas claves para el análisis del conflicto sindical en salud pública". *Sociohistórica*, Núm. 39. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-16062017000100001

Bensusán, G.; Tapia, L. (2013). "El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación". *Revista mexicana de sociología*, Vol. 75, núm. 4, pp. 557-587.

- Bensusán, G.; Tapia, L. (2011). “El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano”. En *El Cotidiano*, Núm. 168, pp. 17-3.
- Bensusán, G. (2000a). *El modelo mexicano de regulación laboral*. México DF: Plaza y Valdés.
- Bensusán, G. (2000b). “La democracia en los sindicatos: Enfoques y problemas”. En De la Garza, E. (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 392-421). México DF: FCE-UAM.
- Bensusán, G.; Middlebrook, K. (2013). *Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones*. México DF: FLACSO México.
- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. New York: Routledge
- Bhaskar, R. (2003). *Realismo crítico, relaciones sociales y defensa del socialismo*. Recuperado de: <http://vientosur.info/spip.php?article113>.
- Bilsky, E. (1987). *La FORA y el movimiento obrero*. Tomo 1. Buenos Aires: CEAL.
- Bizberg, I. (2014). *Variedades de Capitalismo en América Latina: los casos de México, Brasil, Argentina y Chile*. México: COLMEX.
- Bizberg, I. (1990). *Estado y sindicalismo en México*. CDMX: El Colegio de México.
- Blackledge, P. (2013). “Thinking About (New) Social Movements: Some Insights from the British Marxist Historians”. En Barker, C.; Cox, L.; Krinsky, J.; Nilsen, A. (eds.). *Marxism and social movements* (pp. 259-275). Boston: Historical materialist book series.
- Blumer, H. (1951). “Social Movements”. En McClung Lee, A. (ed.), *Principles of Sociology* (pp. 199–220). New York: Barnes & Nobles.
- Bonavena, P.; Maañón, M.; Morelli, G.; Nieves, F.; Paiva, R.; Pascual, M. (1998). *Orígenes y desarrollo de la guerra civil en Argentina: 1966-1976*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bonfil Batalla, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México DF: Grijalbo.
- Breach, M. (27 de mayo de 2016). Diálogo, si la CNTE acepta la reforma, reitera Nuño. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/05/27/politica/005n1pol#>

Briseño, P.; Melgar, I.; García, M.; Flores, R. (21 de mayo de 2016). Tienen diez días para justificar faltas: Nuño. *Excélsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/21/1094039>

Brogan, P. (2014). "Getting to the CORE of the Chicago Teachers' Union Transformation". *Studies in Social Justice*, Vol. 8, pp.145-164.

Burawoy, M. (1979). *Manufacturing Consent: Changes in the Labour Procees under Monopoly Capitalism*. Londres: Mac Millan.

Cárdenas García, J. (2016). *El modelo jurídico del neoliberalismo*. México DF: Editorial Flores.

Cardoso, C. (2016). *Formas de gobierno y resistencia sindical en tiempos de reforma educativa. Caso de los maestros y maestras de Oaxaca de la sección XXII del SNTE-CNTE* (tesis doctoral). México: Universidad Iberoamericana.

Carter, B.; Stevenson, H.; Passy, R. (2010). *Industrial Relations in Education. Transforming the School Workforce*. Nueva York: Routledge.

Casco Peebles, M. (07 de marzo de 2018). Los maestros y el sismo en Oaxaca. *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/los-maestros-y-el-sismo-en-oaxaca/>

Casco Peebles, M. (2016). *Radicalización sindical en la industria automotriz argentina 1969-1976. El caso Mercedes Benz*. Tesis de maestría. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://www.academia.edu/36422876/_TESIS_MAESTR%C3%8DA_RADICALIZACI%C3%93N_SINDICAL_EN_LA_INDUSTRIA_AUTOMOTRIZ_ARGENTINA_1969-1976._EL_CASO_MERCEDES_BENZ._UNA_INTERPRETACI%C3%93N_MARXIST_A

Casco Peebles, M. (2018). Tilzapote: la comunidad oaxaqueña que resiste al desalojo. Recuperado de: <https://rebellion.org/tilzapote-la-comunidad-oaxaqueña-que-resiste-al-desalojo/>

Castillo Alemán, G.; Valenti, G. (2017). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?: Debate informado*. México DF: FLACSO México.

Castoriadis, C. (1979). *La experiencia del movimiento obrero. Vol. 1 cómo luchar*. Barcelona: Tusquets editores.

Cedeño, A. (21 de junio de 2016). #Nochixtlán: El enfrentamiento, también en redes. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/seguridad/2016/06/21/nochixtlan-el-enfrentamiento-tambien-en-redes>

Cedillo-Arias, L. (2017). “Retos del INEE ante la evaluación docente”. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 25-89). Ciudad de México: IISUE.

CEDRSSA, (2017). Reporte de la propiedad social rural. Recuperado de: <http://www.cedrssa.gob.mx/files/b/13/74Reporte%2030%20La%20Propiedad%20Social%20Rural.pdf>

Celis, J.; Valencia, L. (2012). *Sindicalismo asesinado*. Medellín: Debate.

Cencos Sección Veintidós. (24 de marzo de 2019). *¡Hasta siempre camarada Rubén Núñez Ginez!* [Publicación de estado]. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/watch/?v=2348843952000777>

Centro de Estudios en Políticas Públicas. (2008). *Los sindicatos docentes en América Latina*. Recuperado de: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/CEPP-Los-sindicatos-docentes-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

CIEP, (2015). *Pensiones de docentes de educación básica*. Recuperado de: <https://ciep.mx/pensiones-de-docentes-en-educacion-basica/>

[Clausewitz, K. \(1983\). *Pensar la Guerra*. Buenos Aires: solar.](#)

CNTE decidirá esta noche si retira plantón del zócalo (11 de septiembre de 2013). *Animal político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2013/09/cnte-decidira-esta-noche-si-retira-planton-del-zocalo/>

Cohen, J. (1985). "Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements". *Social Research*, Vol. 52:4, pp. 663-716.

Collier, A. (1994). *Critical realism. An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. Londres: Verso.

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2017). *Intervención del doctor Enrique Guadarrama López, segundo visitador general de la comisión nacional de los derechos humanos, en la presentación de la recomendación 7VG/2017 sobre violaciones graves a Derechos Humanos por los hechos ocurridos el 19 de junio de 2016 en Nochixtlán, Huitzo, Hacienda Blanca y Viguera, Oaxaca*. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Participacion/20171018.pdf>

¿Cómo adecuaron los Estados sus leyes educativas? (09 de abril de 2014). *Animal político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2014/04/como-adecuaron-los-estados-sus-leyes-educativas/>

Compton, M.; Weiner, L. (2008). (eds.). *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

CONEVAL, (2018). Medición de pobreza Oaxaca, 2018. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/PublishingImages/Pobreza_2018/Pobreza2018.jpg

CONEVAL, (2017). Ingreso, pobreza y salario mínimo. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documents/INGRESO-POBREZA-SALARIOS.pdf>

Connolly, H. Darlington, R. (2012). "Radical political unionism in France and Britain: A comparative study of SUD-Rail and the RMT". *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 18 (3), pp. 235-250.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (2018). *Propuesta a AMLO: abrogación total de la Reforma Educativa*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014). *Resolutivos del III congreso nacional extraordinario de la CNTE*. Oaxaca: CNTE.

- Coriat, B. (1991). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. México DF: Siglo XXI.
- Coriat, B. (1992). *El Taller y el Robot*. México DF: Siglo XXI.
- Coronado, (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN.
- Cortina, R. (1990). "Gender and Power in the Teacher's Union of Mexico". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 241-262.
- Cortina, R. (1989). "La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato". *Estudios Sociológicos*, Vol. 7, Núm. 19, pp. 79-103.
- Cortina, R. (2003). *Líderes y construcción del poder; las maestras y el SNTE*. México: Santillan.
- Cook, M. (1996). *Organizing dissent: unions, the state, and the Democratic Teachers' Movement in México*. EEUU: The Pennsylvania State University.
- Cotarelo, M.; Fernández, F. (1997). "La toma de fábricas. Argentina, 1964". *Razón y Revolución*, Núm. 3, pp. 1-17.
- Cox, L; Nilsen, A. G. (2013). "What Would a Marxist Theory of Social Movements Look Like?". En Barker, C.; Cox, L.; Krinsky, J.; Nilsen, A. (eds.), *Marxism and social movements* (pp. 63-81). Boston: Historical materialist book series.
- Cromley, M. (24 de febrero de 2014). Mexico's New Mission. *Times International*. Recuperado de: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2165465-1,00.html>
- Crozier, M. (1992). "Sociología del sindicalismo". En Friedmann, G.; Naville, P. (eds.), *Tratado de sociología del trabajo II* (pp. 172-194). México DF: FCE.
- Cruz, S. (3 de julio de 2018). Exige Sección 22 cancelar Reforma Educativa. *Imparcial de Oaxaca*. Recuperado de: <https://imparcialoaxaca.mx/oaxaca/185301/exige-seccion-22-cancelar-reforma-educativa/>

Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. Nueva York y Londres: Longman.

Cuevas, Y. (2017). “Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo”. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013* (pp. 189-224). Ciudad de México: IISUE.

Da Silva, L. (2018). *La verdad vencerá. El pueblo sabe por qué me condenan*. Buenos Aires: Octubre.

D’Urso, L.; Longo, J. (2017). “Radical Political Unionism as a Strategy for Revitalization in Argentina”. *Latin American Perspectives*, Vol 20, Núm. 30, pp. 1–17.

Decenas de miles se unen en 22 entidades a la protesta contra la reforma educativa. (5 de septiembre de 2013). *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2013/09/05/politica/008n2pol>

De la Garza, E. (2018b). “Por qué el modelo maquilador no fue la palanca del desarrollo mexicano y cuáles son las alternativas”. En Calva, J. (coord.), *Política industrial para el siglo XXI* (pp. 187-216). México: Juan Pablos Editores.

De la Garza, E. (2012). *Corporativismo y Neoliberalismo*. Recuperado de: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/congresos/ClacsoCorporativiNeolibera.pdf>

De la Garza, E. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación*. México: Porrúa-UNAM.

De la Garza; E., Leyva, G. (2011). *Tratado latinoamericano de ciencias sociales: perspectivas actuales*. México DF: FCE.

De la Garza, E. (2011a). “Grounded Theory. Cantidad, calidad y comprensión de significados”. En De la Garza, E.; Leyva, G. (eds.), *Tratado latinoamericano de ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 397-419). México DF: FCE.

De la Garza, E. (2011b). “La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano”. En De la Garza, E.; Leyva, G. (eds.), *Tratado latinoamericano de ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 229-255). México DF: FCE.

De la Garza, E. (2016). *La Metodología Configuracionista para la Investigación Social*. Recuperado de

<http://www.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/metodologiaconfiguracionista.pdf>

De la Garza, E. (2018a). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Ciudad de México: Gedisa.

De la Garza, E. (2012). “El trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de la Sociología del Trabajo”. *Revista de Trabajo*, Año 8, Núm. 10, pp. 1-21.

De la Garza, Enrique (1998). “Democracia, representatividad y legitimidad sindical”. *Revista El Cotidiano*, Núm. 89, pp. 6-12.

De la Garza, E.; Gayosso, J.; Moreno, H. (2010). “La Querrela de las Identidades: ¿pasado sistemático, presente fragmentario?”. En De la Garza; Neffa, J. (Coords.), *Trabajo, identidad y acción colectiva* (pp. 9-42). México DF: Plaza y Valdés.

De la Garza, E. (2016). *La Metodología Configuracionista para la Investigación Social*. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/sotraem/NovedadesEditoriales/metodologiaconfiguracionista.pdf>

De la Garza, E. (1994). “Teoría de la Elección Racional y el Marxismo Analítico”. En *Estudios Sociológicos*, Núm. 35, pp. 357-379.

De la Garza, E. (2001). “La epistemología crítica y el concepto de configuración”. En *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 1/2001, pp. 109-127.

De la Garza, E. (s/f). *Indicadores y reconstrucción de la realidad*. Recuperado de: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/>

De la Garza, E. (1985). “Cultura y crisis del corporativismo en México”. En Barros, J.; Hurtado, J.; Pérez, F. (comp.), *Transición a la democracia y Reforma del Estado en México* (pp. 237-268). México: FLACSO.

De la Garza, E. (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México DF: FCE.

Del Valle, S. (13 de junio de 2016). ‘Captura no arregla problema educativo’. *Reforma*. Recuperado de:

<https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=868290&md5=977ae49e9828c930925310a2a1341542&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

Della Porta, D. (2014). "Focus Group". En Della Porta, D. (ed.), *Methodological Practices in Social Movement Research* (pp. 289-307). Oxford: University Press.

Della Porta, D.; Diani, M. (2006). *Social movements. An introduction*. Oxford: Blackwell.

De Sena, A. (2012). "¿Qué es un indicador? Algunos elementos conceptuales en torno a la noción de indicador y su elaboración". En Gómez Rojas, G.; De Sena, A. (comp.), *En Clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social* (pp. 161-189). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Diana Menéndez, N. (2007). *La representación sindical en el Estado: los casos de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN)*. Tesis maestría. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Díaz, F. (2007). *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz-Barriga, A. (2017). "De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad". En Díaz-Barriga, A. (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 327-364). Ciudad de México: IISUE.

Díaz-Barriga, A. (2013). "El currículo, desde y para América Latina". Conferencia magistral, Tlaxcala, 26, 27 y 28 de septiembre, Congreso Internacional de Educación: Currículum. Memorias del congreso.

Díaz-Barriga, A. (2017). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*. Ciudad de México: IISUE.

DIGEPO, (2015). Oaxaca población Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/revistas/revista42.pdf>

Documento apócrifo. (2015). *Ante inminente embestida policiaca, la prudencia del magisterio organizado*. Desconocido.

Domínguez Castillo, C. (2017) “El docente de Educación Básica: entre la evaluación a su desempeño y su ejercicio profesional”. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 157-188). Ciudad de México: IISUE.

Durbridge, R. (2008). “Challenging Neoliberalism: Education Unions in Australia”. En Compton, M.; Weiner, L. (2008). (eds.), *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions* (pp. 109-122). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Eder, M. (1997). “Shop Floor Politics and Labor Movements: Democratization in Brazil and South Korea”. *Critical Sociology*, Núm. 23(2), pp. 3-31.

En 2017, Aurelio Nuño (SEP) gastó más de 5 millones de pesos en propaganda ¡al día! (12 de mayo de 2018). *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/1205/mexico/en-2017-aurelio-nuno-sep-gasto-mas-de-5-millones-de-pesos-en-propaganda-al-dia/>

Engels, F. (1981). *Carlos Marx-Federico Engels. Obras fundamentales: Engels escritos de juventud*. Vol. 2, México DF: Fondo de Cultura Económica.

Engels, F.; Marx, K. (2000). *Manifiesto comunista*. Buenos Aires: Cuadernos Marxistas.

Engels, F. (2017). *Dialéctica de la naturaleza*. Madrid: AKAL.

Estrada Saavedra, M. (2016). *El pueblo ensaya la revolución. La APPO y el sistema de dominación oaxaqueño*. Ciudad de México: Colegio de México.

Estrada Saavedra, M. (2014). “Disidencias y connivencias. La colonización del sistema educativo oaxaqueño por parte de la Sección XXII del SNTE”. En Sanchíz, A.; Estrada Saavedra, M. (coord.), *Formas reales de dominación del Estado: perspectivas interdisciplinarias del poder y la política* (pp. 153-196). México DF: Colegio de México.

Exige CNDH actuar contra integrantes de la CNTE que raparon a maestros. (31 de mayo de 2016a). *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/31/1096031>

Exige el SNTE a autoridades poner fin a la barbarie de la coordinadora. (01 de junio de 2016). *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/01/opinion/014n4pol#>

Faustino Zacarías, O. H. (2016). *Diseño de la evaluación del desempeño docente: implicaciones en Oaxaca*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Fairbrother, P. (2008). “Social Movement Unionism or Trade Unions as Social Movements”. *Revista Employee Responsibilities and Rights*, Vol. 20, Núm. 3, pp. 213-220.

Federación Colombiana de Educadores (2019). *60 años de FECODE*. Recuperado de: https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2019/Discurso_60_a%C3%B1os_presidente_de_Fecode.pdf

Flores Magón, R. (1911). El pueblo mexicano es apto para el comunismo. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2625/52.pdf>

Foro estatal Oaxaca evalúa: refundación del paradigma de evaluación. (26 de enero de 2016). Educación futura. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/foro-estatal-oaxaca-evalua-refundacion-del-paradigma-de-evaluacion-a-partir-de-la-crisis/>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foweraker, J. (1993). *Popular Mobilization in Mexico. The Teachers' Movement 1977–87*. Canada: Cambridge University Press.

Frassinetti, A. M. (2006). “La sociología de los movimientos sociales”. En De la Garza, E. (coord.), *Tratado latinoamericano de Sociología* (pp. 103- 121). México DF: Anthropos.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galvão, A. (2011). “Marxismo e movimentos sociais”. *Revista Crítica Máxista*, Núm. 32. pp. 107-120.

García, C. (13 de junio de 2016). AMLO apoyará a liberar cabecillas del magisterio. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/06/13/amlo-apoyara-liberar-cabecillas-del-magisterio>

García, D. (01 de julio de 2015). Maestros con 3 faltas pueden ser despedidos. *El Universal*. Recuperado de: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/impreso/maestros-con-3-faltas-en-un-mes-pueden-ser-despedidos-227447.html>

Gentili, P.; Suarez, D.; Stubrin, F.; Gindin, J. (2004). “Reforma educativa y luchas docentes en América latina”. *Educação & Sociedade*, Vol. 25, Núm. 89, pp.1251-1274.

GEO, (2011). Plan de desarrollo estatal de Oaxaca 2011 – 2016. Recuperado de: [https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/planes/Plan Estatal de Desarrollo 2011 2016 2.pdf](https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/planes/Plan_Estatal_de_Developmento_2011_2016_2.pdf)

Gindin, J. (2010). “Contra los trabajadores, sin los trabajadores, con los trabajadores. Reformas laborales en el área educativa”. *Revista Educación y Cultura*, Núm. 88, pp. 1-8.

Gindin, J. (2014). “Democracia sindical en la Delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de Santa Fe (1992-2001)”. *Revista IRICE*, Núm. 27, pp. 39-65.

Gindin, J. (2011). *Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México*. Tesis doctoral. Río de Janeiro: Universidad de Río de Janeiro.

Gindin, J. (2008). “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, Vol. 13; Núm. 37, pp. 351-375.,

Glaserfeld, E.V. (1994). “Despedida de la objetividad”. En P. Watzlawick; P. Krieg (comp.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Barcelona: Editorial Gedisa.

Gobierno del Estado de Oaxaca. (2015). *Extra periódico oficial*. Recuperado de: <https://www.tribunaloaxaca.gob.mx/escuelajudicial/fileap2/2761.pdf>

Godio, Julio (1988). *El movimiento obrero argentino (1910-1930), Socialismo, sindicalismo y comunismo*. Buenos Aires: Legasa.

González, L. (04 de agosto de 2016). Se debe hacer uso racional de la fuerza: IP. *El Economista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/Se-debe-hacer-uso-racional-de-la-fuerza-IP-20160804-0010.html>

Gómez Restrepo, C.; Okuda Benavides, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. XXXIV, (pp. 118-124). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

González Villarreal, R.; Rivera Ferreiro, L.; Guerra Mendoza, M. (2017). *Anatomía de la reforma educativa*. México: Horizontes educativos.

González, X. (2013). *El mundo CNTE*. Mexicanos Primero. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/el-mundo-cnte>

Gordillo, E. [elgolfoinfo]. (21 de enero de 2013). Entrevista a la Maestra Elba Esther Gordillo en Milenio El Asalto a la Razón [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qrKzUW1PXSg>

Grabois, J.; Pérsico, E. (2019). *Organización y economía popular*. Buenos Aires: CTEP.

Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Madrid: Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, A. (1990). *Antonio Gramsci escritos políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1986). *Antonio Gramsci: Antología*. México: Siglo XXI.

Habermas, J. (2008). “New Social Movements”. En Ruggiero, V.; Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Harvey, D. (2005). *A brief history of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Hetland; G.; Goodwin, J. (2013). “The Strange Disappearance of Capitalism from Social Movement Studies”. En Barker, C.; Cox, L.; Krinsky, J.; Nilsen, A. (eds.), *Marxism and social movements* (pp. 83-102). Boston: Historical materialist book series.

Hernández, L. (09 de octubre de 2013). Maestros de Oaxaca temen agresiones de la Sección 22. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/10/09/922558>

Hernández, L.; Briseño, P.; Aguilar, R.; Romero, G. (18 de mayo de 2016). Listos, 26 mil profesores para suplir a paristas: SEP. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/18/1093384>

Hernández Navarro, L. (2011). “Maestros y Nación: la CNTE a 32 años de vida”. En Ilse Veloz Ávila, N. (comp.), *El sindicalismo magisterial y la definición de políticas públicas en la educación básica en México* (pp. 205-226). México: UAM-Azcapotzalco, El Cotidiano y Ediciones Eón.

Hernández Navarro, L. (2016). *La novena ola magisterial*. Brigada para leer en libertad. Recuperado de: <http://brigadaparaleerenlibertad.com/programas/la-novena-ola-magisterial/>

Hernández Ruiz, S. (2006). “Insurgencia magisterial y violencia gubernamental en Oaxaca”. En Vicente Cortez, J. (coord.), *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca* (pp. 87-123). Oaxaca: SNTE.

Hernández Ruiz, S. (22 de enero de 2016). Comisionados y reorganización en la Sección XXII. *OaxPress*. Recuperado de: <http://www.oaxpress.info/comisionados-y-reorganizacion-en-la-seccion-xxii/>

Hernández Ruiz, S. (2017). *El MDTEO: Nueva dirigencia, conflictos internos y equilibrios políticos*. Recuperado de: <https://smaelhernandezruiz.wordpress.com/2017/01/24/el-mdteo-nueva-dirigencia-conflictos-internos-y-equilibrios-politicos/>

Hirschsohn, P. (2007). “Union Democracy and Shopfloor Mobilization: Social Movement Unionism in South African Auto and Clothing Plants”. *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 28(1), pp. 6-48.

Hughes, J.; Sharrock, W. (1999). *Filosofía de la Investigación Social*. México, D.F.: FCE

Hyman, R. (1978). *Marxismo y sociología del sindicalismo*. México: Ediciones Era.

Hyman, R. (1975). *Relaciones Industriales, Una introducción marxista*. Madrid: H. Blume Ediciones.

Hyman, R. (1971). *The workers' union*. Oxford: Oxford University Press.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. México: Siglo XXI.

IEEPO, (2017). Convoca IEEPO a las condecoraciones “Maestro Altamirano” y “Licenciado José Vasconcelos” 2017. Recuperado de: <https://www.nsoaxaca.com/2016/11/15/convoca-ieepo-a-las-condecoraciones-maestro-altamirano-y-licenciado-jose-vasconcelos-2017/>

Igartúa, S. (6 de julio de 2016). Pacta Aurelio Nuño revisar reforma educativa... con el SNTE. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/446476/pacta-aurelio-nuno-revisar-reforma-educativa-snte>

INEGI (2016). Aportación al Producto Interno Bruto (PIB) nacional. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/economia/pib.aspx?tema=me&e=20>

INEGI, 2015. Encuesta intercensal 2015: principales resultados. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

INEGI, (2018). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. Cifras durante el segundo trimestre de 2018. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_08.pdf

Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa. (2016). *Comunicado de prensa N. 35*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/ante-los-tragicos-acontecimientos-de-oaxaca-la-junta-de-gobierno-del-instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion-inee-desea-manifestar-publicamente-que/>

Isch López, E. (2015). “Modernising education reforms & government policies against teachers in Ecuador”. En Little, G. (ed.), *Global education “reform” Building resistance and solidarity* (pp. 57-67). Reino Unido: Russell Press.

James, D. (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora Argentina 1946-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.

Jay, M. (1984). *Marxism and totality. The adventures of a concept from Lukács to Habermas*. Los Ángeles: University of California Press.

Jerónimo, L. (12 de agosto de 2015). Inicia Policía Federal jornada de dignificación de escuelas en Oaxaca. *Quadratin*. Recuperado de: <https://oaxaca.quadratin.com.mx/Inicia-Policia-Federal-jornada-de-dignificacion-de-escuelas-en-Oaxaca/>

Kohan, N. (1992). “El método dialéctico, de lo abstracto a lo concreto -una aproximación-“. *Dialéctica -Revista de filosofía y teoría social-*, Vol. 2, (pp. 3-19).

Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México DF: Editorial Grijalbo.

Kroll, H. G. (2008). “El método de los estudios de caso”. En Tarrés, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 278-317). México: El colegio de México.

La batalla de Huajuapán. (06 de junio de 2015). Regeneración Radio. Recuperado de: <https://regeneracionradio.org/index.php/portada/item/4585-rompiendo-el-sitio-la-batalla-de-huajuapán-6-de-junio-de-2015>

La CNTE “incendia” Oaxaca. (07 de septiembre de 2017). *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/502293/la-cnte-incendia-oaxaca>

La Jornada. (8 de junio de 2015). *Oaxaca: Enfrentamientos entre federales y maestros, por las elecciones* [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DWLMlcUToEE>

Lambert, R.; Webster, E. (1988). “The Re-emergence of Political Unionism in Contemporary South Africa?”. William, C.; Robin C. (eds.), *Popular Struggles in South Africa* (pp. 20-41). Trenton, NJ: Review of African Political Economy/Africa World Press.

Lenin, V. I. (2010). *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.

Lenin, V.I. (2014). *¿Por dónde empezar?* Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1901/mayo/001.htm>

Lenin, V.I. (2008). *Un paso adelante, dos pasos atrás*. Recuperado de: <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/un-paso-adelante-dos-pasos-atras.pdf>

Lenin, V.I. (2004). *¿Qué hacer?: Problemas candentes de nuestro movimiento*. Buenos Aires: Nuestra América.

Lenin, V.I. (1967). *Materialismo y empiriocriticismo*. Moscú: Progreso.

León, M. (18 de junio de 2015). Sueldos millonarios a maestros delincuentes. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/sueldos-millonarios-a-maestros-delincuentes>

León, M. (11 de abril de 2016). En Oaxaca, dan 'tiro de gracia' a CNTE; aprueban ley de educación. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/oaxaca-aprueba-nueva-ley-de-educacion>

Linden, M.; Thorpe, W. (1992). “Auge y decadencia del sindicalismo revolucionario”. *Historia Social*, Núm.12, pp. 3-30.

Lindón, A. (2011). “La concurrencia de lo espacial y lo social”. En De la Garza, E.; Leyva, G. (eds.), *Tratado latinoamericano de ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 229-255). México DF: FCE.

Linhart, R. (1988). *De cadenas y de hombres*. México DF: Siglo XXI editores.

Lipset, M. (1956). *Union Democracy. The internal Politics of the International Typographical Union*. New York: Anchor Books.

Little, G. (2015). *Global education “reform” Building resistance and solidarity*. Reino Unido: Russell Press.

Lorenz, F. (2013). *Algo parecido a la felicidad*. Buenos Aires: Edhasa.

Loret de Mola, C. (28 de agosto de 2013). Plantón VIP. *Informador*. Recuperado de: <https://www.informador.mx/Ideas/Planton-VIP-20130828-0264.html>

Losovski, A. (1969). *Marx y los sindicatos*. México: Grijalbo.

- Lowy, M. (1972). *La teoría de la revolución en el joven Marx*. México DF: Siglo XXI editores.
- Luce, S. (2014). *Labor movements. Global perspectives*. Reino Unido: Polity Press.
- Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Editorial de ciencias sociales.
- Lukács, G. (2007). *Marx, ontología del ser social*. Madrid: Ediciones Akal.
- Luxemburgo, R. (2003). *Huelga de masas, partido y sindicato*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Luxemburgo, R. (2010). *¿Y después qué?* Valencia: Ediciones internacionales Sedov. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/luxem/1910/1910-03-00-despuesque-luxemburg.pdf>
- Maldonado, B. (2016). *El Estado contra los maestros en Oaxaca: historias recientes de construcción y ruptura*. Manuscrito inédito.
- Maldonado, B. (2016). *Una nueva ley de educación en el escenario conflictivo de Oaxaca*. Nexos. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=253>
- Maldonado, B. (2015). “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”. En *revista LiminaR*, Vol.14, Núm. 1. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100004
- Maldonado Alvarado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.
- Maldonado Alvarado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.
- Manzo, D. (17 de junio de 2016). Federales desalojan bloqueo de la CNTE en carretera de Oaxaca. *La Jornada Baja California*. Recuperado de: <https://jornadabc.mx/tijuana/17-06-2016/federales-desalojan-bloqueo-de-la-cnte-en-carretera-de-oaxaca>
- Manzo, D.; Pérez, J. (1 de abril de 2018). Torturan a líder cívico de Nochixtlán. *La Jornada San Luis*. Recuperado de: <http://lajornadasanluis.com.mx/nacional/torturan-a-lider-civico-de-nochixtlan/>

María de los Ángeles Nivón. (12 de diciembre de 2018). *Entre consignas de la Sección 22 el Gobernador Alejandro Murat posa para la foto del encuentro* [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7Rd65k144wM>

Marín Ortega, H. (2018). *Mecanismos de desmovilización de la protesta. El caso de la CNTE en la Ciudad de México durante 2013*. Tesis de maestría. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Marinero, P. (2018). *“Nuestra lucha es en contra del sindicato” Una etnografía del antagonismo obrero al sindicalismo de protección patronal en México*. Tesis doctoral Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez Luna, J. (2015). *Educación comunal 2015*. Oaxaca: IEEPO.

Martínez Luna, J. (2013). *Textos sobre el camino andado*. Tomo 1. Oaxaca: CMPIO.

Martínez Vásquez, V. (2007). *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política: Oaxaca 2006*. Oaxaca: UABJO.

Martínez Vásquez, V. R. (1990). *Movimiento popular y política en Oaxaca, 1968-1986*. México DF: CONACULTA.

Marx, K. (2003). *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: AGEBE.

Marx, K. (2006). *El Capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Marx, K. (1982). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. México: Ediciones PyP.

Marx, K. (1975). *Miseria de la filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Marx, K.; Engels, F. (2010). *Volume 43: Letters 1868-70*. Lawrence & Wishart: Electric Book.

Marx, K. (1973). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. Tomo I*. Madrid: Siglo XXI.

Marx, K. (2000). *Trabajo asalariado y capital (1849)*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>

Marx, K. (2001). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>

Matías, P. (17 de octubre de 2019). El Comité de Víctimas de Nochixtlán califica de “afrenta” la visita de AMLO. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/603515/el-comite-de-victimas-de-nochixtlan-califica-de-afrenta-la-visita-de-amlo/>

Matías, P. (7 de junio de 2015). Un muerto y 440 incidentes enmarcaron elección en Oaxaca. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/406903/un-muerto-y-440-incidentes-enmarcaron-eleccion-en-oaxaca>

McCarthy, J.; Zald, M. (1987). *Social Movements in an Organizational Society*. New Brunswick: Transaction.

McAdam, D. (1999). *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*. Estados Unidos de América: The University of Chicago Press.

McAdam, D. (2008). “Political process and the development of black insurgency 1930-1970”. En Ruggiero, V.; Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

McAdam, D. (1996). “Conceptual origins, current problems, future directions”. En McAdam, D.; McCarthy, J.; Zald, M. (eds.), *Comparative perspectives on social movements*. Nueva York: Press.

McAdam, D.; McCarthy, J.; Zald, M. (eds.) (1996). *Comparative perspectives on social movements*. Nueva York: Press.

McIlroy, J. (2012). “Radical political unionism reassessed”. *European Journal of Industrial Relations*, Vol. 18(3), pp. 251-258.

Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México DF: El Colegio de México.

Melucci, A. (1994). “¿Qué hay de Nuevo en los “nuevos movimientos sociales”?”. En Laraña, E.; Johnston, H.; Gusfield, J. (eds.). *New Social Movements?: From Ideology to Identity*. Temple: Temple University Press.

Méndez, A. (13 de junio de 2016). Detienen a Rubén Núñez. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/13/politica/006n1pol#>

Meyer, L. M. (2010). “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la ‘comunalidad’”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol. 4(1), pp. 83-103.

Mexicanos Primero. (2015a). *Comunicado de Mexicanos Primero sobre el anuncio de suspensión indefinida del proceso de evaluación docente*. Recuperado de: <http://mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/124-comunicado-de-mexicanos-primero-sobre-el-anuncio-de-suspension-indefinida-del-proceso-de-evaluacion-docente>

Mexicanos Primero. (2016b). *Nochixtlán: detener el conflicto ya. Editorial*. Recuperado de: <https://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/enterate/noticias-de-hoy/1481-nochixtlan-detener-el-conflicto-ya-editorial>

Michels, R. (1969). *Los partidos políticos: Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.

Moody, K. (1997a). “Towards and International Social Movement Unionism”. En *New Left Review*, Núm. I/225.

Moody, K. (1997b). *Workers in a Lean World: Unions in the International Economy*. London: Verso.

Morales, A. (13 de junio de 2016). PRD pide libertad de líderes de la CNTE. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2016/06/13/prd-pide-libertad-de-lideres-de-la-cnte>

Muñoz Armenta, A. (2008). “El SNTE, la disidencia magisterial y las luchas sociales: el caso de la APPO en Oaxaca”. *Buenaval*, Núm. 7, pp. 28-45.

Muñoz, P.; Román, J. (13 de junio de 2016). Sindicatos y padres de Ayotzinapa condenan la “represión al magisterio”. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/13/politica/013n2pol>

Murillo, M. (2001). “Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina”. *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. 19, Núm. 55, pp. 129-160.

Nash, J. (2008). *Comemos a las minas y las minas nos comen a nosotros. Dependencia y explotación en las minas de estaño bolivianas*. Buenos Aires: Antropofagia.

Navarrete, P.; Espinoza, R. (2017). “MORENA en las elecciones federales de 2015”. *Revista Estudios políticos (México)*, Núm. 40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162017000100071#ch3

Navarro Gallegos, C. (2017). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Noticieros el Reloj De Tlaxiaco. (12 de diciembre de 2018). *Himno venceremos en palacio de Gobierno Oaxaca* [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=g4iiabKYBPM>

Núñez Miranda, C. (1990). *Maestras oaxaqueñas: movimiento magisterial, vida cotidiana y democracia 1980-1989*. Tesis de licenciatura. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Oberschall, A. (2008). “Resource mobilization and social movements: a partial theory”. En Ruggiero, V.; Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Ocampo, R. (2018). *El espacio de acción del Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS) y la reconstrucción de sus vínculos corporativos*. Tesis de doctorado. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Offe, C. (1985). “New social movements: Challenging the boundaries of institutional politics”. *Social Research*, Vol. 52, Núm. 4, pp. 817-868.

Olson, M. (2008). “The Logic of collective action. Public Goods and the Theory of Groups”. En Ruggiero, V. y Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Olson, M. (1965). *The Logic of collective action. Public Goods and the Theory of Groups*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.

Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La gerencia del pacto Calderon-Gordillo*. México DF: Siglo XXI Editores.

Ortega Erreguerena, J. (2012). *El SNTE: corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. Tesis de maestría. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Osorno, D. (2016). *Oaxaca sitiada. La primera insurrección del siglo XXI*. Ciudad de México: Almadía.

Pacheco, A. (07 de julio de 2015). Denuncia Mexicanos Primero a Rubén Núñez, líder de la Sección 22. *SDP Noticias*. Recuperado de: <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2015/07/07/denuncia-mexicanos-primero-a-ruben-nunez-lider-de-la-seccion-22>

Pannekoek, A. (2006). *Los consejos obreros*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/pannekoek/1930s/1936-iv.htm>

Panzieri, R. (1980). “Trece tesis acerca del partido clase”. En *Orígenes del obrerismo italiano*. Recuperado de: <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Ensayos%20teoricos/ObrerismoItaliano.pdf>

Park, M. (2007). “South Korean Trade Union Movement at the Crossroads: A Critique of ‘Social-Movement’ Unionism”. *Critical Sociology*, Núm. 33, pp. 311–344.

Pérez Alfonso, J. (7 de junio de 2015a). Maestros enfrentan a uniformados en Oaxaca. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2015/06/07/politica/002n1pol#>

Pérez Alfonso, J. (20 de agosto de 2015b). Solicita Gabino Cué a ediles vigilar si maestros dan clases. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.com.mx/2015/08/20/politica/018n1pol>

Petrucelli, A. (2015). *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral C6*. Neuquen: Ediciones Con Doble Zeta.

Plá, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México: IISUE.

Poulantzas, N. (1975). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México DF: Siglo XXI.

Poy, S. (20 de mayo de 2016a). Cesa la SEP a 3 mil 119 maestros; acumularon cuatro faltas: Nuño. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/05/20/politica/002n1pol#>

Poy, S. (20 de julio de 2016b). Presenta hoy Nuño propuesta del nuevo modelo educativo. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/07/20/politica/004n1pol>

Presidencia Enrique Peña Nieto. (21 de julio de 2015). *Mensaje a medios* [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=960&v=2w3TzhBNo-Y

Raby, D. (1968). “Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)”. *Historia Mexicana*, Vol. 18, Núm. 2, pp. 190-226.

Raphael, R (2007). *Los socios de Elba Esther*. Editorial Planeta: México DF.

Recondo, D. (2013). *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*. Recuperado de: <https://books.openedition.org/cemca/2066?lang=es>

Reguillo, R. (1999). “La memoria a debate. El grupo de discusión y mitos urbanos”. *Secuencia*, Núm. 43., pp. 117-125.

Rendón, A. (2016). Los jamás conquistados / Ayuuk ja’ay. Recuperado de: <http://www.revistasinfin.com/articulos/los-jamas-conquistados-ayuuk-jaay/>

Represión a la CNTE en el zócalo de la CDMX, 13 de septiembre. *La Izquierda Diario*. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.mx/A-cuatro-anos-del-violento-desalojo-del-planton-magisterial-en-el-Zocalo-capitalino> / Autor/a: desconocido

Retamozo, M. (2011). “Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales”. En De la Garza, E.; Leyva, G. (eds.), *Tratado latinoamericano de ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 373-396). México DF: FCE.

Retamozo, M. (2006). *El Movimiento de trabajadores desocupados en Argentina. Subjetividad y acción en la disputa por el orden social*. Tesis de doctorado. México DF: FLACSO.

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw.

Rivas, M. (1996). “La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad”. En Szasz; Lerner (comp.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 199-223). México: El Colegio de México.

Rochabrún, G. (2009). “¿Hay una metodología marxista?: a partir de la primera sección de El capital”. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Vol. IV, pp.1-23. Recuperado de: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/03c02-Hay_un_metodo_marxista_a_partir_de_El_Capital-Rochabrun_Guillermo.pdf

Rockwell, E. (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, Núm.16, pp.175-212.

Rodríguez García, A. (2015). *El regreso autoritario del PRI. Inventario de una nación en crisis*. México DF: Grijalbo.

Roldán, N. (2015). La CNTE doblega a la Segob: no habrá evaluación para la “permanencia” docente. *Animal político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2015/06/la-cnte-doblega-a-la-segob-no-habra-evaluacion-para-la-permanencia-docente/>

Román, J. (2016). ONU-DH llama a realizar investigación independiente. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2016/06/22/politica/006n1pol>

Rubin, J. (1997). *Decentering the Regime: Ethnicity, Radicalism, and Democracy in Juchitán, Mexico*. EEUU: Duke University Press Books.

Ruiz Cervantes, F. (1999). “El proceso de federalización educativa en Oaxaca”. En Pardo, M. (coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 478-546). México DF: Colegio de México.

Ruiz Lagier, V. (2012). “El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial”. *Signos Históricos*, núm. 29.

Ruggiero, V.; Montagna, N. (2008). *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Salgado Aquino, L. O. (2016). *La evaluación en Oaxaca durante la reforma educativa*. Tesis de maestría. Oaxaca: UABJO.

Sánchez Flores, E. (2016). “La contribución del turismo al crecimiento económico: análisis regional en México”. *Transitare*, Núm. 2, pp. 183-204.

Sandoval, E. (2016). “La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. 48, Núm. 3, pp. 171-186.

Schmitter, P. (1974). “Still the Century of Corporatism?”. *The Review of Politics*, Vol. 36, Núm. 1, pp. 85-131.

Scipes, K. (1992). “Social Movement Unionism and the Kilusang Mayo Uno”. *Kasarinlan*, Vol. 7 (2/3), pp. 121-162.

Scipes, K. (2014). “Social Movement Unionism or Social Justice Unionism? Disentangling Theoretical Confusion within the Global Labor Movement”. *Class, Race and Corporate Power*, Vol. 2, Núm. 3. Recuperado de: <http://digitalcommons.fiu.edu/classracecorporatepower/vol2/iss3/9>

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2009). *Taller Estatal de Educación Educativa*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2012a). *Sección 22 rechaza la Reforma Educativa*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2012b). *Taller Estatal de Educación Educativa*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013a). *Taller Estatal de Educación Educativa*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013b). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal celebrada el 27 de septiembre de 2013*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013c). *Avanza la Sección 22 en recuperación de escuelas*. Recuperado de:

<http://web.archive.org/web/20140702193429/http://www.seccion22.org.mx/2013/11/27/avanza-la-seccion-22-en-recuperacion-de-escuelas/>

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013d). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal celebrada el 23 de agosto de 2013*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014a). *Primer congreso Estatal de Padres de Familia*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014b). *Informe de brigadeo "municipio por municipio"*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014c). *Documento de consulta a las bases para el proyecto de las 37 radios magisteriales*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014d). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal celebrada el 13 de febrero de 2014*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014e). *Documento orientador y propuesta para la continuidad de la jornada de lucha nacional y estatal*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014f). *Conmovilizaciones simultáneas en los 37 sectores Sección XXII denuncia la política fascista del gobierno federal contra los estudiantes normalistas*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014g). *Convocatoria 12 de noviembre de 2014*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015a). *Acta de asamblea delegacional y/o de centro de trabajo sindical de información y consulta rumbo a la construcción de la huelga nacional*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015b). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal celebrada el 16 de mayo de 2015*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015c). *Documento orientador rumbo a la construcción de la huelga nacional*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015d). *Documento orientador para la ronda de asambleas delegacionales con padres de familia, rumbo a la jornada de lucha*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015e). *La CNTE cimbra al Estado neoliberal mexicano*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015f). *Documento orientador para la ronda de asambleas sectoriales masivas del 1 al 7 de julio de 2015*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015g). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal celebrada el 22 de julio de 2015*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015h). *Sin nombre*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016a). *Documento orientador para el I congreso político extraordinario de la Sección XXII*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016b). *Boletín de la Coordinadora estatal de Padres de Familia de Oaxaca*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016c). *Documento de información y orientación para la realización del IV congreso político de la Sección XXII de la CNTE-SNTE*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016d). *Hasta siempre comandante*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2016e). *Documento orientador para el I congreso político extraordinario de la Sección XXII*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2018a). *Documentos básicos de MDTEO*. Recuperado de: <https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/documentos-basicos-del-mdteo-principios-rectores-codigo-de-etica-de-la-seccion-xxii/>

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2018b). *Resolutivos del V congreso político desarrollado en los días 26, 27 y 28 de febrero de 2018*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2019). *La lucha de la Sección XXII del SNTE-CNTE en los diferentes escenarios políticos*. Oaxaca: Sección 22 del SNTE.

Seidman, G. (1994). *Manufacturing Militance: Workers' Movements in Brazil and South Africa, 1970–1985*. Berkeley: University of California Press.

SEP, (2014). Atlas de México. Cuarto grado. México DF: SEP.

SEP, (2017). Sistema educativo mexicano: principales cifras 2016-2017. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017.pdf

SEP, (2004). Manual de normas para la administración. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/manual_normas_administracion_recursos_humanos_sep.pdf

SGM, (2019). Anuario estadístico de la minería mexicana. Recuperado de: http://www.sgm.gob.mx/productos/pdf/Anuario_2018_Edicion_2019.pdf

SGM, (2018). Panorama minero del Estado de Oaxaca. Recuperado de: <http://www.sgm.gob.mx/pdfs/OAXACA.pdf>

Silver, B. (2005). *Fuerzas de trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*. Madrid: ediciones Akal.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2013). *Estatutos SNTE 2013*. Recuperado de: <https://www.snte.org.mx/seccion35/assets/Estatuto/ESTATUTOS%20SNTE%202013.pdf>

Smelser, N. J. (1962). *Theory of Collective Behavior*. Nueva York: The Free Press.

Snow, D. A.; Trom, D. (2002). "The case of study of Social Movements". En Klandermans; Staggenborg (Eds.), *Method of social movement research* (pp. 146-172). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Soriano Virafuentes, N. (2015). "La contribución del turismo al crecimiento económico de Oaxaca". *Transitare*, núm. 1, pp. 2-12.

Stepan-Norris, J.; Zeitlin, M. (1995). "Union democracy, radical leadership and the hegemony of capital". *American Sociological Review*, vol. 60, núm. 6, pp. 829-850.

Stevenson, H. (2015). "Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real 'New Unionism'?" *Journal of School Choice*, Vol. 9, Núm. 4, pp. 604-625.

Street, S. (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS.

Soraya Constante, (26 de agosto de 2016). La disolución de un sindicato calienta las calles en Ecuador. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2016/08/26/america/1472176281_727773.html

Synott, J. (2018). *Teacher Unions, Social Movements and the Politics of Education in Asia. South Korea, Taiwan and the Philippines*. Nueva York: Routledge.

Tapia, L. (2013). *Sindicalismo magisterial y logro educativo. La sección 22 y las secciones institucionales del SNTE*. Tesis de doctorado. Ciudad de México: FLACSO.

Tapia, L. (2015). "La Sección 22 del SNTE. Una aproximación a su lógica y a su organización interna". Recuperado de: https://www.academia.edu/15450412/La_secci%C3%B3n_22_del_SNTE._Una_aproximac

[Influencia política y a su organización interna The 22nd section of the SNTE in Oaxaca. An approach to its political logic and its internal organization](#)

Tarrow, S. (1997). *El poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial.

Tenti, E.; Steinberg, C. (2007). “Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México”. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Núm. 2, pp. 223-253.

Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.

Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica.

Tilly, C. (1998). “Conflicto político y cambio social”. En Ibarra, P.; Tejerina, B. (eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 25-41). Madrid: Editorial Trotta.

Tilly, C. (2008). “Social movements and national politics”. En Ruggiero, V.; Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Tocqueville, A. (1998). *La democracia en América*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Toribio, L. (24 de mayo de 2016). Instala SEP grupo de trabajo para despido de maestros. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/24/1094471>

Torres, M. (08 de mayo de 2013). Elba Esther Gordillo encara el primer citatorio del juicio en su contra. *Expansión*. Recuperado de: <https://expansion.mx/nacional/2013/05/08/elba-esther-gordillo-encara-el-primer-citatorio-del-juicio-en-su-contr>

Touraine, A. (2008). “An Introduction to the Study of Social Movements”. En Ruggiero, V.; Montagna, N. (eds.), *Social Movements*. Nueva York: Routledge.

Tras captura de líderes de CNTE va la Gendarmería a Oaxaca. (12 de junio de 2016b). *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/06/12/1098307>

Tréanton, J. (1992). “Los conflictos del trabajo”. En Friedmann, G.; Naville, P. (eds.), *Tratado de sociología del trabajo II* (pp. 195-205). México DF: Fondo de Cultura Económica.

Truena Elba Esther Gordillo; impugna reforma educativa aprobada (20 de diciembre de 2012). *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/2012/12/20/nacional/875881>

Trotsky, L. (1985). *Historia de la revolución rusa*. Tomo I. Madrid: Sarpe.

Tucán Oaxaca. (30 de noviembre de 2013). *Enfrentamiento entre Sección 22 y 59 por escuela primaria en Oaxaca* [Archivo de video]. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=BfFIJN92KYk&feature=emb_logo

Una votación entre boicots y polémicas. (08 de junio de 2015). *BBC Mundo*. Recuperado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150607_mexico_elecciones_intermedias_jp

Upchurch, M.; Mathers, A. (2011). “Neoliberal globalization and trade unionism: Toward radical political unionism?”. *Critical Sociology*, Vol. 38(2), pp. 265-280.

Varela, P. (2017). *El gigante fragmentado: sindicatos, trabajadores y política durante el kirchnerismo*. Buenos Aires: Final abierto.

Vela Peón, F. (2008). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En Tarrés, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 67-89). México DF: El colegio de México.

Vértiz Galvan, M. A. (2017). *Ensayos históricos sobre reformas educativas en México*. México: Cuadernos digitales.

Vicenteño, D.; Flores, R. (30 de octubre de 2015). Dan golpe a líderes de la CNTE; operativo federal en Oaxaca. *Excélsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/10/30/1054183>

Von Holdt, K. (2002). "Social Movement Unionism: The Case of South Africa." *Work, Employment and Society*, Vol. 16, Núm. 2, pp. 283-304.

Von Holdt, K. (2003). *Transition from Below: forging trade unionism and workplace change in South Africa*. Scottsville: University of Natal Pres.

Waterman, P. (1993). "Social-Movement Unionism: A New Union Model for a New World Order?". *Revista Fernand Braudel Center*, Vol. 16, Núm. 3, pp. 245-278.

Webb, B.; Webb, S. (1897). *Industrial Democracy*. Londres: Longmans.

Weiner, L. (2013). "Social Justice Teacher Activism and Social Movement Unionism: Tensions, Synergies and Space". *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 3(3), pp. 264-295.

Wright, E. O. (2000). "Working-class power, capitalist-class interests, and class compromise". *American Journal of Sociology*, Vol. 105, Núm. 4, pp. 957-1002.

Yescas Martínez, I.; Zafra, G. (2006). *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*. Oaxaca: Fondo editorial IEEPO.

Zapata, F. (2001). "¿Crisis del sindicalismo en América Latina?". *Cuadernos del Cendes*, Núm. 47, pp.1-24.

Zavaleta, R. (1974). *El poder dual en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política*. México DF: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México DF: Instituto Politécnico Nacional.

