

8.2 LA INSURGENCIA DE LOS MAESTROS MEXICANOS EN EL 2013

Hugo Aboites¹
Estrella González Dalhaus²

Una rebelión de fuerza inesperada

La rebelión de los maestros mexicanos en el 2013 fue y sigue siendo un movimiento social que no tiene precedentes en duración, amplitud del territorio e intensidad en casi un siglo de historia reciente del país.

Aunque desde el mes de enero 2013 hubo algunas iniciativas previas y poco trascendentes de protesta en respuesta a un nuevo marco legal para la educación que promovió el gobierno federal, fue en febrero de ese año que las manifestaciones se iniciaron con determinación, crecieron exponencialmente en los siguientes meses y con menor intensidad y de manera intermitente continúan todavía hoy al comienzo del 2014. Es un movimiento que en sus cinco meses más álgidos se extendió hasta a 26 de las 33 entidades federativas o estados en que se divide la república y aunque durante los meses de febrero, marzo y abril hubo protestas en distintos estados –particularmente en Guerrero, Oaxaca y Michoacán- es a partir de mayo que éstas se extendieron por todo el país, aunque resultaron ser particularmente intensas y prolongadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Precisamente, esta zona es la más poblada (20 millones) y sede de las expresiones más significativas del poder económico y político del país.

¹ Profesor/investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Docente en pregrado y posgrado. Estudios de filosofía y letras, posgrado en educación.

² Psicóloga educativa, coordinadora de proyectos educativos, asesora en educación, maestrante en el posgrado en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, D.F.

En esta ciudad, las decenas de miles de maestras y maestros llegados de varios estados del país (de nuevo, sobre todo de los estados de Oaxaca, Michoacán, pero también Chiapas y Veracruz), en diversos momentos fueron capaces de cercar el aeropuerto internacional de la capital de la república, el Palacio Nacional, la residencia oficial de la Presidencia (Los Pinos), las cámaras alta y baja del Congreso, la Suprema Corte de Justicia, la Bolsa de Valores, embajadas, tiendas departamentales y pudieron cerrar día tras día y por horas las principales avenidas de la ciudad capital.

Estas protestas tuvieron como epicentro un nutrido campamento en la enorme plaza de la Constitución frente al Palacio Nacional (llamada “Zócalo”) desde donde decenas de miles de docentes, mantuvieron a la Ciudad de México en vilo. En el resto del país, en esos nueve meses, varias de las plazas principales de las ciudades fueron también ocupadas, aeropuertos cercados, autopistas como la que conecta a la capital con Acapulco cerrada y sólo reabierto a partir de una dura intervención de fuerzas federales. También se clausuraron puntos principales de la frontera con Guatemala. Y los Estados Unidos debieron ver cómo una protesta magisterial del país al sur le bloqueaba sus puertos fronterizos e interrumpía durante muchas horas el flujo comercial de millones de dólares entre México y Estados Unidos.

El país y la Ciudad de México se polarizaron y organizaciones gremiales y sociales de corte popular, algunos académicos e intelectuales y partidos de izquierda así como estudiantes de escuelas y universidades mostraron una renovada participación en el campo de la movilización social y se solidarizaron con los maestros apoyándolos con paros y protestas. No menos importante fue el movimiento en las redes sociales, también polarizado. Por una parte se desató un operativo a través de *bots* (cuentas automatizadas para envío masivo de mensajes) que denigraba y criminalizaba la protesta magisterial y aplaudía la represión; pero, por otro lado, también las redes sociales fueron un importante medio de convocatoria a la movilización en apoyo a los maestros, a tal punto que en momentos de represión este tema se convirtió en mundial.

Jugaron también un papel hostil contra la movilización la mayoría de los medios y especialmente el duopolio de televisión y radio (Televisa y T.V. Azteca), así como grupos empresariales, congresistas y el partido de derecha, PAN (Partido

Acción Nacional), que tachaban a los maestros de violentos, flojos, corruptos y sucios. Ante todo esto, el gobierno del PRI (Partido Revolucionario Institucional), que recién se había hecho con el poder (diciembre 2012) reaccionó con ambivalencia, temeroso de que apenas a unos días de comenzada su administración una represión generalizada confrontara al país, pero también por momentos haciendo uso de la fuerza como en abril en la autopista México-Acapulco y en septiembre en la Ciudad de México. En el primer caso hombres, mujeres y niños fueron arrollados por las fuerzas federales, y en el segundo, la violenta represión sirvió para desalojar y destruir la pequeña ciudad que en la plaza principal (Zócalo) de la ciudad había establecido el movimiento. Pero aun eso no logró amainar –al contrario- las protestas, tomas de edificios y cierres de calles en la capital y otras ciudades de la República durante las semanas siguientes.

Las causas inmediatas del conflicto: reformas constitucionales y legales

Desde 1992 y al viento del neoliberalismo, el gobierno mexicano había dado inicio a una serie de intentos por cambiar radicalmente el perfil público y básicamente popular que aún conservaba la educación mexicana. Mejorar la educación era el propósito declarado, pero veinte años después los resultados ciertamente no eran los buscados y la crisis era patente: muy bajo desempeño escolar, casi la mitad de las escuelas del país sin todos los grados elementales o sin servicios sanitarios, alta deserción, enorme rezago educativo, planes de estudio rígidos y distantes de las problemáticas locales. El fracaso era sobre todo debido a lo errado de las políticas e iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (Ministerio de educación federal) pero también a que muchas de estas propuestas suponían al maestro como el principal responsable de la crisis y lo hacían objeto de vigilancia, presiones y descalificación social.

De ahí que cuando en diciembre de 2012 el PRI regresa al poder tras doce años de ausencia, la educación aparece como un tema prioritario. El 2 de diciembre de 2012 apenas un día después de su toma de posesión, el nuevo presidente de la República, Enrique Peña Nieto, inexperto y electoralmente cuestionado, aparece en público acompañado de los dirigentes de los tres

principales partidos políticos (el PRI, de un centro que a veces es derecha; el PAN claramente de centro derecha, y también el PRD, de centro-izquierda). En esa ceremonia se firma el Pacto por México, documento que enlista los acuerdos parte de una agenda de cambios legales, que comparten “para transformar y mover al país”. Además de una reforma laboral aprobada en las postrimerías del gobierno anterior (del PAN) los tres institutos políticos se manifestaban en este acto en favor de llevar a cabo las reformas en educación, energía, finanzas, fiscal y de telecomunicaciones.

Entre el PRI y el PAN ya existía una larga historia de acuerdos, pero la sorpresa fue la participación del izquierdista PRD, que durante años había encabezado en las cámaras la defensa del proyecto de Estado nacionalista que había creado el próspero México posrevolucionario a partir de los años 1920-1930. Era un proyecto sustentado en el importante apoyo popular que le daba el hecho de que en artículos de la Constitución (y leyes secundarias) existía un pacto social basado en el derecho de los campesinos a la tierra garantizado por la propiedad del Estado sobre el territorio y los recursos naturales (incluyendo el petróleo) (Art. 27); el derecho de obreros y asalariados en general a condiciones dignas de trabajo (Art. 123), y el derecho a la educación para todos (Art. 3 constitucional) (Ver Constitución en: Cámara de Diputados, 2014).

La reforma de la educación, sin embargo, fue la prioritaria: poco más de una semana luego de la firma del Pacto por México, el 10 de diciembre, el presidente ya estaba enviando al Congreso la iniciativa de modificación de la Constitución en el tema de la educación (Arts. 3 y 73) y misma que fue aprobada por las dos cámaras (diputados y senadores) apenas días después, el 21 del mismo mes, casi la víspera de las vacaciones de fin de año. La iniciativa, sin embargo, no fue precedida por siquiera algún foro público que cumpliera el trámite de una mínima consulta ciudadana, y al interior de las cámaras los tres partidos mayoritarios no permitieron que hubiera una discusión parlamentaria en el pleno, sino que en cuestión de minutos y haciendo uso de la mayoría PRI-PAN-PRD se aprobaron las modificaciones tal

y cual las presentaron las comisiones del Congreso. Éstas, por cierto, habían dejado prácticamente sin cambio el texto de la iniciativa original del Ejecutivo³. Algunos medios de comunicación y legisladores en desacuerdo con la prisa dieron a conocer que a los legisladores ni siquiera se les había proporcionado con antelación el expediente de la propuesta, y que en muchos casos votaron a ciegas. De inmediato, el texto aprobado fue enviado a las legislaturas de cada estado de la república, donde puntualmente y en cuestión de semanas se repitió la imposición de la mayoría y se obtuvo el voto de prácticamente todas ellas a favor de la modificación. Con esto, en febrero ésta ya se había convertido en parte integral de la Constitución. El inexplicable apresuramiento marcó profundamente a la reforma, pues desde el comienzo la reforma apareció como fruto de un proceso sumamente autoritario e indiferente a las opiniones y el Congreso, como un instrumento del poder ejecutivo. De ahí que las protestas arrancaron muy poco después del comienzo del itinerario de la reforma. El problema central, sin embargo, era el contenido e implicaciones del cambio en la Constitución.

La transformación del marco constitucional en la educación

Los cambios que traía esa modificación fueron tres fundamentales. Primero, en el artículo 3 de la Constitución la reforma introducía que era responsabilidad del Estado, “garantizar la calidad” de la educación. Segundo, se señalaba que el

³ Esta prisa y, sobre todo, el contenido de lo aprobado generó una fuerte polarización al interior del izquierdista PRD, dónde un muy importante sector de sus representantes ante órganos de dirección del partido estaban totalmente en contra de la participación en el Pacto por México. Reflejaban la creciente indignación de sectores populares que, sobre todo del magisterio, consideraron la alianza como una traición. La dirección del PRD, que había impulsado el ingreso al Pacto para tener una mayor presencia en la conducción del país, conseguía así no sólo debilitar profundamente a su propio partido, sino romper aparentemente de manera definitiva la ya desde antes endeble vinculación con los movimientos magisteriales. Con lo que, en adelante, ya no pudo jugar el papel de puente y comunicación entre el poder y las demandas sociales. Los maestros, como otros grandes sectores sociales, fueron así marginados políticamente y sin más presión que la que podían ejercer en las calles. Por otro lado, el PRD perdió una parte importante del apoyo popular y a cambio de nada pues su plan (que consistía en aprobar sin reservas la reforma en educación para tener luego una mejor posición para negociar que la energética fuera menos privatizadora) fue olímpicamente ignorado por el PAN y el PRI y no tuvo más remedio que, humillado, abandonar públicamente el Pacto en medio de una creciente crisis interna.

ingreso y la promoción de docentes se llevarían a cabo “mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.” E inmediatamente se añadía que con ese objeto, una “ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, el reconocimiento y permanencia en el servicio profesional... [y que serían] nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la Ley.” (Art. 3º, fracción III). Tercero, se agregaba que “para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa” y para coordinarlo se retomaba el ya existente pero menor Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2001). A éste se le daba ahora un rango importante, el de órgano autónomo nacional de evaluación: “La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación... [que es] un organismo público, autónomo (...). Corresponderá al Instituto –se agregaba- evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.” (Art. 3º, IX).

Estas frases, muy escuetas, no dejaban de evocarle al gran público que el gobierno parecía dispuesto a hacer algo, finalmente, para remediar el estado de profunda ineficiencia y corrupción en que vivía un sistema educativo sumamente centralizado (pese a la intrascendente descentralización de 1992). El problema, sin embargo, era que la solución que se ofrecía a esos lastres de décadas, venía desde una perspectiva eminentemente privatizadora. “Calidad”, por ejemplo, era un término que introducía, por primera vez en el texto constitucional sobre educación, la visión y el concepto-eje fundamental de muchos de los planteamientos sobre ese tema provenientes de organismos internacionales de finanzas y comercio (Fondo Monetario Internacional, FMI; Banco Mundial, BM, y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE). Calidad era, además, un término de origen industrial de ambigua definición. En la educación ha adquirido cierta concreción cuando aparece asociado con el uso de instrumentos para medir el desempeño de los estudiantes, diferenciar entre maestros y escuelas y distribuir recursos financieros de manera selectiva. Pero también aparece con la reducción de los

presupuestos reales, la llegada de un estilo gerencial de gestión y el cambio de los planes y programas de estudio hacia una visión fundamentalmente empresarial-utilitaria: instrucción, no formación; “competencias” en lugar de cursos o materias estructuradas.

Por otro lado, la inclusión de los términos “ingreso” y “permanencia” en la modificación constitucional y el mandato de incluirlos en la nueva ley hablaban claro de la intención de reestructurar a fondo tres de las áreas más importantes de la relación laboral con los cerca de dos millones de docentes del país. Lo importante en este punto era que la ley que se proponía se establecería a partir del artículo 3° constitucional, dedicado al derecho a la educación, y no desde el artículo 123 también constitucional, el correspondiente a las relaciones laborales de todos los trabajadores del país, incluyendo a los públicos. Todas las normas laborales del país tenían como fundamento este último artículo, pero ahora lo que se planteaba era que esto ya no valdría para los docentes. Entrarían entonces a un estado de excepción donde el marco general ya no se les aplicaría, y eso tenía un significado ominoso y concreto: sin el marco de los derechos establecidos en el Art. 123, una ley que reglamente el ingreso, promoción y permanencia de los maestros, no tendría limitación alguna para establecer nuevas y muy distintas condiciones laborales, exclusivamente para los docentes. Un estado de excepción.

El planteamiento inusitadamente agresivo contra los maestros y sus condiciones de trabajo apareció, significativamente, junto con una campaña de denostación del sector empresarial en contra los profesores y su sindicato, el cuestionado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se trata, reiteraba el discurso gubernamental de “regresarle al Estado la conducción de la educación del país”. Era cierto que hasta entonces al sindicato nacional el propio Estado le había permitido (como parte de la relación corporativa) una injerencia importante en procesos como la contratación de profesores, en la determinación quiénes debían ocupar puestos en la estructura gubernamental de dirección de la educación y, además, en el uso de los recursos públicos, a fin de mantener el control sobre los profesores. Sin embargo, la reforma iba fundamentalmente contra el maestro, su ingreso y, más importante, su permanencia, no contra la estructura de la relación

corporativa entre el sindicato y el Estado. La crisis de la educación se resolvía, parecía decirse, con el sometimiento del maestro a nuevas condiciones de vida y trabajo. Muchas de las quejas sobre “los privilegios” del magisterio se referían a cuestiones perfectamente legales. De hecho, aún después de la reforma esos temas continuaron como marco vigente para todos los millones de trabajadores del Estado, pero no para los docentes.⁴ Se prefiguraba pues, un cambio sustancial en las relaciones de trabajo y en el acuerdo mismo establecido entre el Estado y los cerca de dos millones de docentes de escuelas públicas de nivel básico y medio superior.

Finalmente, otro problema de la modificación constitucional era que en un país de centralismo de siglos y de insistentes demandas por una mayor participación de las entidades federativas, se creaba el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como organismo único, nacional y centralizado a cargo de la evaluación de toda la educación del país. La experiencia de veinte años de evaluaciones de una sola agencia ya existía en México. En veinte años el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) había aplicado más de veinte millones de exámenes a aspirantes al ingreso y egreso de ese nivel educativo, y, en los restantes niveles, los seis años de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico

⁴ Los llamados “privilegios” tenían que ver con el hecho de que en la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado se especifica que debe efectuarse una evaluación para el ingreso pero no se dan más detalles y por eso había una variedad de mecanismos de contratación, incluyendo prácticas claramente corruptas –venta de plazas- propiciadas por la dirigencia del SNTE. Esta era una manera –aceptada tácitamente por el propio gobierno- de mantener la estructura clientelar (favores y represión) que controlaba eficazmente a los maestros. Para resolver este problema no se requiere una reforma constitucional, simplemente la voluntad política de terminar con la relación corporativa y que el gobierno no acepte contrataciones que claramente violentan la ley. También se incluía en los “privilegios” la existencia de prescripciones legales (Art. 46, Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado) que hacían muy complicado despedir docentes. Muchas causales de despido (especialmente las menos “objetivas”, que podían ser utilizadas como pretexto por la autoridad, como faltas injustificadas, daño a la propiedad, violencia, actos inmorales, imprudencia, descuido, negligencia, falta de cumplimiento de sus obligaciones, etc.) sólo podían aplicarse si, a petición de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así lo decretaba un Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje. Para los reformadores todo esto dificultaba “poner orden” y “mejorar” el sistema. En ese sentido la reforma básicamente buscaba crear un marco para establecer mecanismos más eficientes de control, supervisión, sanción y hasta de despido de los maestros considerados “incapaces” y “corruptos”.

en Centros Escolares) habían acumulado otras noventa millones de mediciones de niños y jóvenes. Todo esto no había servido para mejorar la educación y ni siquiera para generar, con esa base, iniciativas o políticas sólidas de mejoramiento. Se demostró, eso sí, que habían sido eficaces para hacer de la evaluación una industria muy lucrativa (el Ceneval es una agencia privada) y para generar una mayor burocracia, pero no mucho más. El mejoramiento de la educación, claramente, no podía darse con evaluaciones masivas.

Muchos de estos significados comenzaron a darse a conocer a nivel nacional entre los maestros porque desde enero y febrero del 2013 abogados laboristas, constitucionalistas y estudiosos de la educación expresaron sus puntos de vista en diarios, revistas de educación, entrevistas de radio y televisión, y, muy importante, en los foros que los propios maestros organizaron para ventilar sus preocupaciones y escuchar las distintas interpretaciones de la ya aprobada modificación constitucional. La discusión quedaba, sin embargo, en el plano de fundadas argumentaciones sobre el origen empresarial de la reforma y de sus consecuencias laborales y educativas, pero no existían elementos (por ejemplo, documentos oficiales, textos de las que serían las nuevas leyes secundarias) que avalaran las interpretaciones. De manera creciente, viendo quiénes eran, cómo se movían y qué decían los impulsores de la reforma, los maestros percibían con enorme preocupación que vendría un cambio radical, pero no podían precisarlo. Y eso generaba incertidumbre y hasta angustia en un sector muy amplio de maestros, pero también propiciaba que otro segmento aún más grande de profesores al no haber documentos concretos, tendiera a descalificar las interpretaciones y a creer más bien en lo que daba seguridad, las promesas gubernamentales de que “la evaluación servirá para mejorar la formación de los maestros y no será punitiva” y las declaraciones de que se garantizarían los derechos de los trabajadores emitidas por los propios dirigentes del oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sin embargo, al difundirse dos importantes revelaciones, la situación comenzó a dar un vuelco.

Dos trascendentales revelaciones

La primera revelación fue en el mes de marzo. En la prensa aparecieron lo que se afirmaba –y resultó ser– una versión preliminar del texto completo de las llamadas leyes secundarias. El mundo magisterial se sacudió con la lectura del articulado en las propuestas de leyes (sobre todo las de la Ley General del Servicio Profesional Docente, LGSPD) e hizo que no pocos docentes pasaran de la indiferencia a la preocupación y de allí a la indignación. El borrador de esta ley, por ejemplo, contenía un catálogo totalmente nuevo de sanciones y causales de despido (muchas de ellas relacionadas con la evaluación) y específicamente planteaba que serían despedidos los maestros si no obtenían resultados satisfactorios en la evaluación.

En los artículos se señalaba, además, que todas las causales de despido se aplicarían de manera fulminante sin los recursos establecidos hasta entonces en la ley. Había también la figura de sanciones a total discreción de la autoridad; restricciones a derechos básicos; la pérdida absoluta de la bilateralidad como marco de las relaciones laborales y hasta se llegaba a plantear que, en el caso de movilizaciones magisteriales de protesta que a juicio de la autoridad fueran “sin causa justificada”, todas las escuelas de esa entidad federativa podrían sufrir entonces una reducción en su presupuesto.⁵ Allí, en el texto de las leyes, artículo tras artículo y ahora de manera que no podía atribuirse a meras interpretaciones de los opositores, quedaba clara la intención de regular en forma tal las relaciones laborales que colocaba a los maestros en un estado de sometimiento.

La segunda revelación –semanas más tarde– fue muy distinta. Esta vez se trataba de un documento que ya había sido publicado en internet en el 2012 pero que había pasado desapercibido. Fue sólo al llegar la modificación constitucional y las propuestas de leyes que aparecieron con mayor claridad el significado que tenía el texto. El documento, llamado “Ahora es Cuando. Metas

⁵ “Art. 25 [...] En caso de suspensión de labores sin que medie causa justificada, el gobierno federal podrá reducir las aportaciones destinadas a la entidad federativa en la parte correspondiente.” (Borrador de la propuesta de modificaciones a la Ley General de Educación, México, marzo 2013).

2012-2024” había sido elaborado por un centro empresarial de estudios sobre la educación, llamado *Mexicanos Primero*,⁶ y presentaba primero un diagnóstico sobre la situación de la educación desde su visión y luego una agenda de cuáles debían ser entonces las iniciativas concretas que el gobierno debía llevar a cabo (y en qué fechas) en la educación del país (*Mexicanos Primero*, 2012: 44ss).

Allí se especificaba, por ejemplo, que en el 2013 debía cambiarse la Constitución y leyes de la nación (“Modificar el Orden Jurídico Nacional”) a fin de “determinar las sanciones a oficiales y trabajadores de la educación...”; “establecer atribuciones claras del INEE para diseñar la evaluación docente obligatoria y universal” y, para ejercer un mayor control público sobre los centros escolares, “publicación de la ficha de cada escuela...en el portal de la SEP que sirva de panel de control social”. Además, señalaba que debía comenzar a modificarse la enseñanza y para esto “apropiarse y empoderarse de la metodología de relación tutorial, la retícula de aprendizaje clave y el avance programático flexible”, lo que constituía el “Marco de Buena Enseñanza.” Para el 2014, debía estar en existencia una “reforma aprobada y funcional de la Ley General de Educación y [la] reglamentación federal y estatal que establece el Servicio Profesional de Carrera Docente”; el reforzamiento del centralismo: crear “un sistema nacional único de selección, reclutamiento, avance profesional y estímulo a la labor de los maestros”,⁷ y el establecimiento de la distinción entre plaza y certificación, de tal manera que la evaluación que llevara a un puesto (plaza) como docente no implique que se reconozca indefinidamente la capacidad para ejercer esa función (*Mexicanos Primero*, 2012: 44).

Para el 2015, entre otras cuestiones, debía existir un “nuevo Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo que retoma el Reglamento de Servicio

⁶ *Mexicanos Primero* es el nombre de una organización y centro de estudios sobre educación de algunos de los empresarios más importantes del país (televisión, cerveza, refrescos embotellados, banca, telecomunicaciones, industria, tiendas departamentales, etc.).

⁷ En el sistema educativo mexicano tanto el gobierno federal como los estados y municipios contratan y pagan a maestros, aunque la tendencia fuerte de la reforma es a la centralización federal de todos los subsistemas públicos educativos estatales y municipales.

Profesional de Carrera Docente...” (es decir, llevar a un terreno más concreto los criterios y cambios de la Constitución y las leyes) y debía reducirse sustancialmente la participación del sindicato mediante la “extinción de todas las comisiones mixtas Autoridades-Sindicato que no aborden prestaciones específicas” (Mexicanos Primero, 2012: 45). En el documento, la agenda empresarial se extendía, año tras año, hasta más allá del 2022, año en que se haría un nuevo listado de los cambios que deberían ocurrir del 2024 al 2036.

De esta manera, ante los ojos de los maestros, comunidades, opinión pública y estudiosos aparecía claramente que la conducción de la educación y sobre todo el sentido y rumbo de su transformación en el siglo veintiuno estaba pasando a manos de la cúpula empresarial más poderosa del país, apoyándose en un gobierno claramente proempresarial. Pero esto trajo un nuevo significado a las protestas: la defensa de las condiciones laborales de la maestra o maestro, claramente se entremezclaba ahora con la defensa de la educación pública frente a la privatización radical que significaba al golpe empresarial. Los documentos mostraban además, que se estaba creando una pinza de minucioso control gubernamental-empresarial. Con el pretexto de acabar con la corrupción y beneficiar a los niños y jóvenes estudiantes, el sector empresarial ganaba una importante batalla en el terreno de las leyes, colocaba a la defensiva a los gobiernos federal y estatales (coludidas desde siempre con las dirigencias corruptas del SNTE) y se lanzaba contra la organización gremial magisterial. Como diría más tarde el empresario Claudio X. González, presidente de Mexicanos Primero,

el gasto en educación era opaco, pues falta transparencia y rendición de cuentas en el sistema. Los gobiernos estatales ocultan información. En buena medida, el problema de sus finanzas tiene que ver con cesiones hechas, sexenio tras sexenio, por mandatarios débiles y deshonestos, a cúpulas sindicales. Más de 3 mil millones de pesos [se pagan cada año a comisionados y cúpulas sindicales] Mientras tanto, los niños y jóvenes siguen siendo los grandes olvidados. [Es también] corrupto, pues seguimos viviendo con la plaga de las comisiones sindicales y no educativas, los aviadores [personas que cobran sin trabajar], la venta, herencia y acumulación de plazas [puestos de trabajo] (González, Claudio X., 2013: 2)

De esta manera, en una república laica donde la educación básica, media superior y gran parte de la educación superior dependen directamente del

gobierno y del Estado, los empresarios (y a la cola de ellos, la iglesia) después de dos décadas de presiones y constantes avances (ver Aboites, H., 2012: 39ss) finalmente lograban ejercer un control decisivo y puntual sobre la agenda educativa del país. No era la Secretaría de Educación Pública federal, el Congreso, las consultas ciudadanas y/o las universidades y centros públicos de investigación las que determinaban las problemáticas centrales de la educación o las estrategias o las iniciativas concretas que había que emprender, sino un organismo empresarial. El hecho de que la agenda de la transformación de la educación estuviera en manos empresariales (una especie de gobierno sombra) venía a significar la más profunda de las privatizaciones.

En realidad a los empresarios no les interesaba convertir en privadas las escuelas públicas sino colocarse en el nivel más alto, el de los encargados de mirar al horizonte y determinar el rumbo general y específico de la educación. Creaban con esto un nuevo esquema de gestión, una especie de consejo directivo empresarial de control sobre las políticas en educación: fijaban la agenda, pero responsabilizaban de su cumplimiento al gobierno, funcionarios, directivos y maestros. Si a su juicio esto no ocurría, las quejas, exigencias y hasta las acusaciones destempladas –como veremos– no se hacían esperar.

La reforma se trataba de una privatización de la educación por cuanto también retomaban la visión y recomendaciones específicas de organismos internacionales. Desde 1995, a raíz de la inclusión de México en la OCDE, ésta había comenzado a evaluar la educación y a tener una intervención constante y cada vez más específica en ese tema. Al comienzo de los años 2000 comienza a aplicarse la prueba PISA y para el 2008 ya se había firmado un acuerdo para mejorar las escuelas mexicanas de nivel básico, donde se preveía, además de otras medidas puntuales, el despido de maestros que luego de evaluados fueran considerados inadecuados (Acuerdo México-OCDE, 2008, recomendación 8). Más tarde, en 2012, y en visita a la OCDE en París, el presidente electo Peña Nieto reiteró esta cercanía y se comprometió a que durante su gobierno se adoptarían “mecanismos como los propuestos por la OCDE para elevar la calidad de la educación” (en Igartúa, S, 2013: 18). La injerencia de la OCDE y organismos empresariales en la conducción de la

educación apareció para muchos como aún más patente cuando el Senado de la República integró como miembros de la Junta Directiva del INEE a especialistas que habían sido antes de Mexicanos Primero y de la OCDE.

Las implicaciones de la llegada de la conducción empresarial

La demostración de la injerencia de empresarios y organismos internacionales provocó tensión al interior de la educación. Para un sector importante de académicos y maestros el cambio de actores en la conducción vulneraba radicalmente los orígenes sociales y nacionalistas del sistema educativo. Porque éste había nacido (1920-1930) no sólo como una las columnas de sostén social para el entonces nuevo Estado, sino sobre todo como parte del reconocimiento a un conjunto de derechos de los ciudadanos: a la tierra, a condiciones laborales dignas y a una educación concebida como patrimonio social para los niños, jóvenes y adultos.

De ser, al comienzo de siglo veinte, un frágil conjunto de escuelas básicas en algunas ciudades del país, la educación se había convertido en un enorme y poderoso sistema público en el campo y la ciudad (para el 2013 casi dos millones de docentes y cerca de 30 millones de estudiantes), que constitucionalmente (Art. 3) se proclama todavía laico, gratuito, abierto a todos y con el propósito de ofrecer una educación libre de fanatismos (entre otros, los religiosos) y en favor de la ciencia, la democracia, los derechos humanos, la pluralidad cultural, los derechos de los pueblos originarios, la ciudadanía y otras características similares. Incluso, en uno de sus momentos clave, de 1934 a 1946, la Constitución señalaba expresamente que “la educación que imparta el Estado será socialista”, en referencia a los rasgos arriba señalados. La educación rural e indígena y las escuelas normales donde se preparaban a los hijos de campesinos y de asalariados como maestros eran la expresión más clara de la voluntad (por lo menos gestual) del Estado con la educación de todos los mexicanos, sobre todo de los más pobres.

Esto explica que la rebelión de 2013 haya surgido con una enorme fuerza y radicalidad en los estados más abandonados (Michoacán, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz), con una población mayormente indígena, una enorme diversidad de lenguas y tradiciones comunitarias prehispánicas, pero también con una dramática historia de resistencia. La insurgencia de los maestros era la

reacción contra una reforma que venía a despojar a la educación de sus raíces y de carácter de pacto social para transformarlo en un sistema ajustado a la visión eficientista y empresarial montada sobre una evaluación punitiva y centralizada, la lengua única, el castellano, un marco laboral agresivo y contrario a los derechos humanos, la eficiencia en los planes de estudio (“enseñar sólo cosas útiles”), la gestión escolar gerencial (“nada de asambleas escuela-comunidad”) y, a nivel general, un gasto aplicado con criterios bancarios (“invertir en las escuelas de sectores sociales que mejor aprovechan la educación”).

Más concretamente, la propuesta empresarial a ojos de dirigentes magisteriales y los maestros más políticamente avanzados de las comunidades, chocaba también con los proyectos e iniciativas de educación alternativos que desde años atrás habían surgido en esos contextos. El surgimiento de movimientos magisteriales desde tiempo atrás, había creado condiciones que propiciaron el surgimiento de modelos escolares en respuesta a la fuerte centralización y enajenación burocrática del aparato educativo de Estado y a las tendencias a la uniformidad características de un sistema educativo autoritario y empresarial. Esta nueva escuela asumía, por ejemplo, como parte de su tarea contribuir al bienestar de la comunidad, estaba fincada en el uso de las lenguas y acervos culturales originarios, y descansaba en una gestión y proceso educativo que buscaba ser altamente participativo. Es el caso de iniciativas del magisterio como el Proyecto de Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO), las escuelas integrales en Michoacán, las escuelas altamiranistas en Guerrero y la enorme cantidad de iniciativas comunitarias en las escuelas en Oaxaca, Puebla y otros estados. En un contexto como éste, una reforma gubernamental y empresarial era vista como una directa amenaza contra estos intentos y expresiones comunitarias de educación.

Aunque la rebelión de los maestros surgió en el sur del país, ésta pronto apareció también en los estados del norte, con una dinámica y orígenes distintos, pero con una intensidad semejante. En estados como la Baja California, Chihuahua, Coahuila, Zacatecas la rebelión magisterial ciertamente tenía menos historia y menos penetración, y por eso enfrentaba una mayor

represión desde la cúpula sindical y gubernamental. Eran estados con una economía moderna orientada a la exportación de productos y mano de obra a Estados Unidos, con una población predominantemente mestiza (aunque con la presencia, aunque menor, de pueblos originarios). En este norte, la protesta de los maestros no surgía tanto de los contextos comunales prehispánicos, sino, de otro polo diferente: el paquete de reforma de la educación venía a romper definitivamente con la esperanza de que algún día se cumpliera la promesa de la modernidad para estas regiones y para los maestros. La promesa del régimen post revolución de 1910 era la de un mejoramiento constante de la condición de los docentes como trabajadores de la educación y del fin del autoritarismo.

Con la reforma, sin embargo, vieron que la situación empeoraría radicalmente. En cualquier momento, por cualquier evaluación o decisión unilateral de la autoridad, no sólo no se cumpliría la promesa, sino que el maestro podía quedarse sin trabajo. Con esto diluía también la promesa del fin de la arbitrariedad y autoritarismo en la educación y la posibilidad de una mayor participación en la vida sindical y escolar. Todo esto, además en el bárbaro contexto de violencia que habían generado las políticas de guerra abierta del gobierno del PAN contra la industria del narcotráfico, ofrecía una perspectiva desoladora para los docentes. A la inseguridad física y social –con más de sesenta mil muertos en un año por el conflicto– se añadía ahora una profunda inseguridad laboral.

El factor sindical

Las características regionales tan distintas se reprimían aún más cuando el centralismo autoritario del sistema educativo gubernamental, se añadía el férreo control que sobre los docentes ejercía la dirigencia del SNTE, tradicionalmente leal al gobierno en turno. Por esa razón, para una enorme cantidad de maestros la protesta contra la reforma en la educación significó la rebelión también contra los dirigentes sindicales que nada hacían por defenderlos. Una doble y todavía más difícil lucha se desataba, sobre todo, en el norte del país. Creado en 1943, el oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) había resultado de la integración

coaccionada de múltiples sindicatos regionales y se convirtió en el sindicato de docentes más grande de América Latina. Este sindicato, como otras organizaciones y centrales obreras y campesinas, se constituyó en uno de los pilares corporativos de la estabilidad del Estado surgido de la revolución de 1910 y para eso controlaba a los trabajadores de la educación (mediante la combinación de corrupción y represión), los organizaba para apoyar al gobierno y votar por millones a favor del partido oficial (PRI).

Este estado de cosas provocó, desde los años cincuenta, protestas magisteriales que buscaban mejorar las condiciones de trabajo mediante la democratización e independencia sindical respecto del Estado. Finalmente, en 1979 lo que hasta entonces habían sido protestas marginales y reprimidas, se materializó en una corriente democrática permanente y organizada de oposición dentro del propio sindicato nacional, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que logró hacerse con las direcciones de las secciones de estados como Chiapas, Oaxaca, Michoacán, la Ciudad de México, Zacatecas, Guerrero y en varias de ellas ha podido mantenerse hasta el presente.

A pesar de la presencia de la CNTE, en el 2012 la cúpula dirigente del sindicato nacional, el SNTE, tenía un claro control sobre el grueso de los afiliados. Durante los últimos veinte años este dominio se había incluso reforzado gracias a la habilidad de su dirigente, Elba Esther Gordillo, quien con una incansable actividad, una eficaz estructura clientelar y corrupta y un discurso beligerante en defensa del magisterio, lograba una y otra vez primero monopolizar el horizonte de la oposición y luego –después de alcanzar un muy limitado beneficio para los afiliados– terminaba respaldando las iniciativas neoliberales. De hecho en diciembre de 2012 y enero de 2013, ventiló objeciones a la reforma, impulsó una campaña de amparos y puso en alerta a la estructura sindical pero, en realidad sólo buscaba que se eliminara en la reforma la permanencia del maestro como sujeta a una evaluación, todo lo demás podía pasar. Pero, al parecer, eso fue suficiente para el gobierno de Peña Nieto, cada vez más preocupado ante el surgimiento de la resistencia magisterial independiente, y decidió eliminar de raíz los veleidosos juegos de poder de la lideresa. Presionado por los empresarios (que concentraban en Gordillo todos

los males de la corrupción sindical) y temeroso de que al aumentar la radicalidad de la oposición magisterial, la lideresa tuviera que elevar también el tono de su discurso y acciones para no perder la hegemonía, casi el mismo día en que se proclama que la modificación constitucional está vigente (y con eso da comienzo la etapa más dura de la lucha) en febrero es aprehendida la lideresa Elba Esther Gordillo al descender de su avión, elegantemente vestida, procedente de su residencia en la costa de California en Estados Unidos. Acusada de malversación de fondos y puesta en prisión, quedó fuera de la escena.

La falta de pericia política de los empresarios y del propio novel gobierno, sin embargo, no hizo posible la anticipación de las consecuencias que se derivarían de remover la cabeza de una estructura sumamente vertical y autoritaria, y dejarla en manos de los dirigentes medios, cómplices de la corrupción de la líder. Al darse la detención de la jefa y temerosos por su suerte personal, los dirigentes salieron en desbandada, literal y virtual, y adoptaron el perfil más bajo posible para evitar su propio encarcelamiento. Con eso terminaron súbitamente los tímidos gestos de protesta que el SNTE había ensayado los meses anteriores.

El enorme y poderoso SNTE quedó así inerte, con una dirigencia incapaz de jugar el papel de eficiente operador del juego de movilizar para desmovilizar y acabar aceptando los términos gubernamentales. La ausencia de liderazgo del SNTE abrió de par en par las puertas a la CNTE. Los dirigentes de las secciones oficialistas, acostumbrados a recibir directrices desde arriba, sólo supieron enfrentar el temporal de la protesta magisterial encerrándose en sus oficinas o haciéndose a un lado, ante la indignación de los maestros que les reclamaban su pasividad, y ver como nuevos líderes, democráticos, tomaban el poder. Con esto, varias secciones oficialistas se sumaron al movimiento. La Coordinadora (CNTE), les dio la bienvenida al crear como órgano conductor del movimiento una Asamblea Nacional Magisterial y Popular, donde podían participar, además de las secciones de la CNTE, cualquier otra que se sumara a la lucha, así como organizaciones sindicales y estudiantiles. Esto significaba que cualquier organización o sección sindical, aunque no fuera de la CNTE podía sumarse y votar con igual derecho a la hora de determinar el curso de las

movilizaciones. Aunque evidentemente, por número, experiencia y organización el liderazgo lo ejercía la CNTE.

Con esto, todo el movimiento de resistencia quedó definitivamente del lado de los opositores más determinados e independientes del gobierno. Respaldados además, por una estructura de consulta y toma de decisiones muy amplia y consolidada en cada sección, y dotada de una visión política más orientada al poder popular que a la afiliación o cercanía con partidos políticos. La presencia también del grupo de estudiosos de la educación, maestros de la CNTE y académicos universitarios, fue un elemento nuevo ya que a través de asesorías, participación en algunas negociaciones con los legisladores, preparación de documentos, presencia continua en foros de discusión y publicación de artículos en diarios de circulación nacional hicieron una contribución constante e importante en el terreno de la discusión de las implicaciones de la reforma.

La propuesta de foros regionales

Con la filtración de los proyectos de leyes, las primeras masivas movilizaciones y el clima de insurgencia que comenzaba a crearse en el país, a finales del mes de abril el gobierno de Peña Nieto aparecía desdibujado, aislado y sin una iniciativa política contundente como respuesta. Él mismo y sus voceros sólo repetían las frases publicitarias de “una reforma para mejorar la educación”, y, con el SNTE inmovilizado, sólo tenía de su lado a un sector empresarial poco diestro en estas lides y no exento de una arrogante falta de visión y experiencia. Así, presionaba al gobierno para que no cediera y continuaba impulsando la campaña de satanización contra los maestros movilizados, pero esto sólo agravaba la tensión y hacía que aparecieran como débiles e insustanciales las escasas iniciativas que lanzaba el gobierno para bajarle la temperatura a la situación. Otra táctica empresarial, la de publicar páginas enteras de adhesiones a la reforma educativa en los principales diarios nacionales, motivó burlas porque en alguno de ellos, con tal de tener el mayor número posible de firmantes, se había reclutado a organizaciones que poco tenían que ver con la educación como, por ejemplo, Alcohólicos Anónimos, el Instituto Hispanoamericano de Suicidiología, la Fundación Chespirito (apodo de

un desangelado cómico del duopolio televisivo) así como organismos patronales, casas de beneficencia y organizaciones protectoras de animales y del medio ambiente (Juntos por la Educación, 2013: 13).

Por otro lado, analistas independientes que no necesariamente simpatizaban con los movimientos de la CNTE y un sector de la opinión pública criticaban la imprudente premura del gobierno y del Congreso por aprobar la reforma y lo señalaban como origen del conflicto. A la distancia de apenas meses y desde la intensidad de las protestas se veía como un error haber dado curso a la reforma constitucional sin consultar a los maestros –así fuera por puro trámite llegaban a decir algunos– y se preguntaban por qué, todavía en ese momento y estando pendiente aún la aprobación de las leyes secundarias, no se daba alguna forma de diálogo con los inconformes para escuchar sus puntos de vista antes de dar un siguiente paso en la reforma.

En abril, los maestros ya habían incrementado su presencia en la capital de la república, acampados en algunas áreas del centro histórico y al comienzo de mayo comenzaron a instalar casas de campaña en la enorme plaza principal (sólo una gigantesca plancha de concreto, sin una banca, fuente o siquiera un árbol). Se trata, sin embargo, de un espacio rodeado de palacios y por eso, de significados políticos e históricos: el Palacio Nacional, la Suprema Corte de Justicia, el Palacio del Gobierno de la Ciudad, las ruinas del Templo Mayor de la civilización mexicana (azteca), la Catedral católica, la casa que albergó a la Universidad Real y Pontificia de México y, un poco más allá, la Casa de la Moneda y la Primera Imprenta de América. Acampar en el centro más importante de la ciudad y del país tuvo un importante valor simbólico de protesta frente a la nación y a sus instituciones. Pero además, fue el punto de arranque de una intensa actividad que le permitió ejercer una presión diaria a las autoridades federales.

Renuentes el gobierno federal y el de la Ciudad a lanzar una represión generalizada ante el peligro de convertir al centro histórico en un escenario de gas lacrimógeno y policías antimotines arremetiendo día tras día contra maestros que sabían enfrentar a la policía, ordenaron a las policías a limitarse a resguardar los edificios y hacer lo posible por aminorar las molestias de los capitalinos.

El día 2 de mayo, una vez más, los maestros movilizados rodearon el palacio de la Secretaría de Gobernación pero esta vez, además de la reiterada demanda de la apertura de un diálogo serio sobre la reforma, le presentaron al gobierno un documento que explicaba en breves páginas cuál era la propuesta educativa de los maestros. Reconociendo que su imagen en la Ciudad era sólo de contingentes de manifestantes, la CNTE había organizado la elaboración de un documento que se llamó “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos” que describía a los habitantes de la Ciudad, quiénes eran los maestros en rebelión y por qué estaban ahí, protestando.

Somos los trabajadores de la educación de las ciudades y del campo, entre ellas, las entidades federativas con más pobreza, explotación y violencia. Nuestra presencia en cada comunidad, pueblo y ciudad, nos permite conocer la parte más problemática de la nación y la incapacidad que desde hace décadas tiene el Estado para ofrecer una educación digna a niños y jóvenes. Somos los maestros a quienes el país ha encargado desde hace décadas la tarea siempre difícil de formar a millones de estudiantes, siempre con pocos recursos, con escuelas llenas de carencias. Entre ellos está la parte de la población escolar que habla una lengua que no es castellano, que deben trabajar desde pequeños, que llegan a clases [actividad escolar] sin desayunar y que tarde o temprano se verán obligados a abandonar la escuela. Pero también somos los maestros de la periferia de las poblaciones grandes y pequeñas del norte, de la península y del centro del país, de las colonias y barrios donde vecinos a la prosperidad de las zonas privilegiadas, abundan los niños y jóvenes con muy poco futuro. Es la parte de México que los gobernantes prefieren ignorar y ante la que reaccionan con un gran enojo represivo cuando su gente se vuelve consciente y se organiza para protestar. Son los que –con su trabajo mal pagado– contribuyen a la acumulación de riqueza de un país que se precia de ser la décima cuarta potencia económica del mundo pero mantiene a millones en la pobreza (CNTE, 2013b: 1).

El documento iba, sin embargo, más lejos pues criticaba la reforma, por persecutoria, sólo laboral en su objetivo y no educativa, y planteaba a continuación una serie de principios propios. En lugar de la verticalidad, proponían “una reforma que arranque con un planteamiento desde el núcleo mismo del proceso educativo”; “una educación humanista que sustituya los valores del mercado”; “una educación fincada en la memoria histórica de nuestro pueblo pero abierta a la cultura y el conocimiento universal, anclada en la autonomía y la participación democrática dentro y fuera del aula”; “un proceso educativo orientado a la formación de mujeres y hombres sabios, autónomos, críticos, solidarios, preocupados por el bienestar de todos, de su comunidad y su familia”; recordaban que “la educación debe ser para todos”, y

que debía darse “un planteamiento diferente en la relación entre comunidad y escuela”; “un esfuerzo financiero del 12 por ciento del PIB” ; “un planteamiento serio de actualización [formación] para los maestros en servicio”; además de otros. En el tema de la evaluación se destacaba lo absurdo de una medición única para un país con muy diversas culturas, economías, regiones.

En contraparte, nosotros -decían- proponemos una evaluación distinta, de abajo hacia arriba. Una evaluación horizontal realizada desde las propias escuelas y comunidades, desarrollada como un ejercicio dialógico a nivel de cada zona, región y entidad federativa. Una evaluación que al mismo tiempo que describe los problemas, analiza los factores que los causan, los remedios que pueden darse y recoge las experiencias exitosas de maestros y escuelas para mejorar la educación. A partir de estos procesos de evaluación que comprometen a estudiantes, maestros, escuelas, comunidades y autoridades con la definición y solución de la problemática local y regional, es posible construir a nivel nacional y desde abajo políticas educativas ampliamente consensadas con los actores... Una propuesta de evaluación y mejoramiento de la educación como ésta que involucra directa y sistemáticamente a los actores del proceso educativo y a padres de familia, comunidades hace posible generar un dinamismo de participación y compromiso con el proyecto mucho más profundo que el de un proceso autoritario, vertical, centrado en torno a las autoridades y con rasgos laborales persecutorios y represivos claramente en contra del artículo 123 constitucional (CNTE, 2013b:5-6).

El documento fue ampliamente difundido en el país y coincidió con el comienzo de un viraje dentro de la misma oposición: apostar a una reflexión no sólo como militantes sino también como maestros profesionales. Además, coincidió con que poco después el gobierno federal finalmente comenzó a tener con los maestros una serie de reuniones de medio y alto nivel en la Secretaría de Gobernación, aunque de nuevo no se traducían en acuerdos concretos sobre la reforma. Las protestas continuaron y, finalmente, casi al final de mayo la parte oficial hizo un ofrecimiento: apoyarían la realización de una consulta nacional sobre la reforma mediante foros en distintas regiones del país, donde funcionarios federales y legisladores participarían y podrían escuchar de viva voz los puntos de vista de los maestros de cada una de diez regiones distintas del país donde se celebrarían. Estos foros habrían de culminar en uno nacional donde se presentarían las conclusiones resumidas de los eventos regionales. Todo esto con la idea, aceptada por ambas partes, de que el Congreso pudiera retomar las propuestas y analizar, a la luz de los razonamientos de los maestros, las iniciativas de ley que habría de revisar y aprobar.

Los dirigentes magisteriales aceptaron la propuesta y por cientos los maestros de cada región se prepararon para hacerse oír, los foros se realizaron con más de 400 ponencias, pero también se interesaron y participaron con sus palabras estudiantes, padres de familia, agrupaciones civiles y organizaciones populares de todos los tipos imaginables. Se estimó en diez mil el número de personas que acudieron a estas reuniones. En el primero de ellos, realizado el 31 de mayo en la ciudad de Morelia asistieron funcionarios federales, estatales y legisladores locales y algunos del congreso nacional. A la presentación de una conferencia magistral y la participación de los funcionarios y legisladores que quisieran hacerlo, seguía usualmente en los foros una verdadera avalancha de participaciones donde los maestros presentaban en forma detallada y hasta dramática las condiciones en que trabajaban. Algunas de las ponencias se presentaron en lenguas como el mixteco, mixe, huave, zapoteco, náhuatl, las más usuales de las más de sesenta que existen en el país. Sobre todo los maestros que se sentían más cómodos en esa lengua que en el castellano y con su dicho subrayaban lo que ya casi se había convertido en un lugar común: que en un país plural era absurda una evaluación única. Informaban también de las aulas –ni siquiera escuelas– hechas con ramas de árboles y techos de cartón, donde los niños se presentaban sin desayunar, sin lápices o cuadernos y también sin libros de texto. Otros participantes se preguntaban cómo una evaluación única y desde el centro del país podría tener en cuenta las enormes diferencias que hay entre las escuelas de las ciudades y las de la montaña, entre las escuelas del sur y, a dos mil kilómetros de distancia, las del norte del país.

Los niños y niñas estudiantes de nivel primario señalaban en su ponencia que no les gustaba que los maestros tuvieran otras muchas cosas que hacer (reuniones de tipo administrativo), que no les permitieran el ingreso si llegaban tarde a la escuela, que no explicaran bien y pacientemente las cosas, que no hubiera agua potable ni sanitarios adecuados en la escuela. Pero no faltaba entre los padres de familia quien comentara que si bien estas eran críticas muy importantes, lo peor era que una reforma fincada en la desconfianza y vigilancia a los maestros, vendría a empeorar el clima al interior de las escuelas. Otros más de quienes participaron en los foros hablaban de los

problemas de lo que significa tratar de crear un ambiente educativo en las regiones donde el narcotráfico suplantaba ya las funciones básicas de un Estado y donde hasta los maestros eran amenazados y extorsionados, dado que en esas comunidades eran de los pocos que recibían un salario regular y significativo. En las ciudades los maestros y padres de familia hacían notar los contrastes que había entre las escuelas de las zonas céntricas y aquellas de la periferia.

Lo dicho en diez foros regionales fue condensado y vertido en el último foro, nacional. Hubo convergencia en torno a una caracterización de la reforma como antidemocrática, de pésima calidad pero que dice buscar la calidad, privatizadora y en contra de los maestros. Y llamaba a abrogar la reforma, profundizar el debate sobre la educación, rescatar la gratuidad y laicidad, impulsar una transformación educativa a partir del núcleo del proceso educativo garantizando la participación de todos los actores. También convocaban a cumplir con el mandato constitucional de una educación con altos fines de desarrollo personal y cultural de todos los mexicanos; capaz de afianzar los derechos humanos; una educación ética y solidaria para formar ciudadanos reflexivos que transformen su realidad y del país. Pedían aplazar la aprobación de las leyes y dar paso a mayor discusión; también, una evaluación distinta de abajo hacia arriba, contextualizada a las diversas regiones, como un proceso diagnóstico y crítico, colectivo, propositivo y complejo. Pedían cancelar las pruebas estandarizadas únicas y nacionales. Asimismo se criticaba y se proponían cambios al actual enfoque de la formación de maestros, y más apoyo a las Escuelas Normales. Se reiteraba la demanda de que, dados rezagos nacionales en educación, todos quienes exitosamente terminaran sus estudios en las normales tuvieran acceso a un puesto en el servicio docente⁸.

Los resultados de los foros fueron entregados a los funcionarios de la Secretaría de Gobernación a fin de que sirvieran como insumos para la discusión sobre las leyes secundarias. Como se supo después, éstos ni

⁸ Estos pronunciamientos y demandas se encuentran disponibles en CNTE (2013: 207-217); para el cuerpo íntegro de las relatorías de los once foros regionales y uno nacional ver CNTE (2013: 1-206).

siquiera fueron enviados por la Secretaría de Gobernación al Congreso. Lo que significó que el esfuerzo y los cientos de miles de palabras de maestros y otros actores una vez más fueron desechados. Los medios tomaron nota de esta situación y no dejaron de criticar al gobierno.

Los significados de los foros

Si los foros no cumplieron con el objetivo formal de alimentar las leyes secundarias, en los hechos y sin proponérselo tuvieron otras funciones. En primer lugar, se convirtieron en uno de los mecanismos más eficaces de movilización de las ideas y de difusión en distintas regiones del país. Además de un documento central y único generado por la dirección de la CNTE para explicar su presencia en la Ciudad, ahora se abría el horizonte de innumerables colectivos de maestros que participando con gran entusiasmo presentaron sus puntos de vista sobre la educación que necesitan los mexicanos. Generaron, además, una enorme expectativa pública y prácticamente toda la prensa del país los siguió de manera detallada, destacando cada vez más las intervenciones de los maestros y padres de familia, y la pobreza de planteamientos de los pocos funcionarios gubernamentales presentes. Insistían en la necesidad de mejorar la educación, pero sin argumentar cómo exactamente esta reforma podría lograr ese objetivo. En este contraste, los maestros, estudiantes y padres de familia pudieron reconocerse como poseedores de una visión detallada de cuáles eran las implicaciones precisas de la reforma, cuáles los problemas que ponía al mejoramiento de la educación e hicieron crecer de manera importante el nivel de complejidad de su discurso y argumentación para construir propuestas. El otro aspecto sorprendente fue la manera como las ideas surgidas desde distintos contextos tendían a converger en grandes núcleos (que más adelante se detallan) hacia una educación diversa y plural.

En segundo lugar, los foros dieron a conocer a nivel nacional que el movimiento tenía importantes capacidades de organización nacional, pues pudo hacerlo en once eventos en toda la república con gran rapidez y con una impecable factura logística organizada participativamente desde abajo. El movimiento demostró su habilidad no sólo para organizar marchas,

ocupaciones y plantones (agruparse transitoriamente en un espacio), sino también para generar en un marco democrático un buen nivel de discusión y propuestas sobre la problemática educativa.

Además, en tercer lugar, con el análisis y discusión de las ideas en los foros el movimiento pudo dar su lugar a la insistencia en la reforma como una agresión laboral y abrirse a realidades que desde antes estaban ahí, pero en segundo plano. El movimiento comenzó a reflexionar más y a interesarse por las alternativas a la educación y, con eso, sus propias experiencias y proyectos surgidos de los estados del sur fueron revaloradas. Esto volvió mucho más atractivo el planteamiento frente a otros sectores sociales. Ya no era simplemente “miren lo que esta reforma nos hace a los maestros”, sino “vean también lo que le hace a la educación de los mexicanos.” En efecto, la reforma claramente apuntaba, al cercar a los maestros, a crear un clima sumamente represivo al interior de las escuelas, muy lejos de un ambiente de creatividad y libertad que debe sustentar la formación de las y los estudiantes. Si de 1992 a 2012 el planteamiento fallido había sido de “evaluación para premiar a los mejores maestros”, a partir 2013, la propuesta se había convertido en “evaluar para sancionar o despedir”.

Los padres de familia

Los foros lograron atraer la atención también de no pocos padres de familia, pero, más importante, el movimiento se vio reforzado en este terreno por las propias imprudencias gubernamentales. Como en movimientos anteriores, las secciones sindicales habían optado por la forma de protesta que consistía en declarar una huelga en las escuelas. De tal manera que millones de niños quedaron sin actividades escolares durante varias semanas e incluso meses. A pesar de que los maestros explicaban a los padres de familia las razones de su movimiento y de la suspensión de labores, ésta no dejaba de ser una posición difícil frente a los intereses de los padres de familia pues, además del problema que en sí mismo representaba la ausencia de clases, debían enfrentar la propaganda gubernamental y la de los empresarios que enfatizaban la falta de responsabilidad de los maestros al afectar a los niños cuya educación decían defender y al oponerse además, a una reforma que mejorara las escuelas. Al

prolongarse los paros escolares, muchos padres de familia comenzaron a criticar a los maestros movilizados.

Las cosas comenzaron a cambiar radicalmente, sin embargo, cuando apareció el significado de una de las provisiones de la modificación al artículo tercero constitucional que, aunque ya había sido identificada como problemática, no había generado mayor inquietud entre las familias. En un artículo transitorio se señalaba que se daría a las escuelas la posibilidad de autogestión, lo que significaba que alumnos, padres de familia y maestros debían, de acuerdo con el transitorio al artículo constitucional, “mejorar la infraestructura”, “comprar materiales educativos”, “resolver problemas de operación básicos” mediante su participación “en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.”⁹ Es decir, que a las cuotas voluntarias que ya se cobran en las escuelas públicas para comprar escobas y líquidos de limpieza, y para reparaciones menores, había que añadir el aumento que significaban todos esos gastos más. Esta interpretación se vio confirmada por las propias autoridades educativas que – algo que antes no ocurría– comenzaron a enviar a las escuelas de varias zonas urbanas los cobros hasta por 23 mil pesos (2000 dólares) por el uso del teléfono, servicios de agua y electricidad, rubros anteriormente pagados por las oficinas escolares centrales.

En las zonas más pobres los padres de familia se indignaron y comenzaron ellos mismos a ocupar sus escuelas e impedir el trabajo en las aulas como una forma visible de protestar, en algunos casos, aún contra la voluntad de los maestros no integrados a las protestas. El movimiento de los padres de familia por momentos llegó a extenderse a varias regiones del país y la CNTE propició y apoyó la creación de encuentros nacionales de padres de familia que les dieron una perspectiva mucho más amplia y no sólo centrada en la problemática económica.

⁹ “Artículo Quinto (transitorio) [...] III. Las adecuaciones al marco jurídico para: a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta.”

El choque de trenes

Todo lo anterior fue el antecedente -durante los meses de mayo, junio y julio- de la batalla más fuerte, en agosto. Porque de manera paralela y hasta indiferente a los foros regionales y a las movilizaciones magisteriales, funcionarios, asesores y legisladores habían seguido elaborando las propuestas de leyes secundarias que llevarían a la práctica concreta los cambios constitucionales. Éstas eran tres: 1) la iniciativa de la Ley General del Servicio Público Docente, el núcleo de la reforma, que cambiaba a profundidad la situación laboral de los maestros; 2) la propuesta de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que señalaba el papel que tendría (sumamente confuso por cierto) en la evaluación y en la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación, y 3) el detalle de los cambios que debían hacerse a la vigente Ley General de Educación a fin de adecuarla al marco creado por la reforma constitucional y las iniciativas de ley arriba mencionadas.

Mientras tanto, gracias al impulso que proporcionaron los foros y la cercanía de la fecha en que se aprobarían las leyes secundarias, numerosos contingentes de maestros llegaban ya de distintos estados a sumarse al campamento en la plaza central de la Ciudad. Y las acciones se intensificaron y se volvieron más audaces, como por ejemplo, un cerco al aeropuerto que prácticamente dejó sin pasajeros a las aerolíneas nacionales e internacionales que despegan de la Ciudad de México. Así, por un lado, los maestros presionaban a las autoridades y al Congreso, mientras que por otro los diputados y senadores buscaban afanosamente crear condiciones mínimas de posibilidad para aprobar las leyes. Se creó entonces un clima de fortísima tensión pues una vez hechas públicas y entregadas al Congreso, éste en cualquier momento –y en minutos– podría apagarlas. Por eso, al enviar el presidente Peña Nieto el paquete de iniciativas de ley, los maestros fortalecieron su asedio a la Cámara de Diputados, lugar donde debía darse la aprobación en primera instancia. El cerco de los maestros se vio reforzado por los mismos miles de integrantes de las fuerzas federales que lo custodiaban, y, con eso, los diputados se vieron imposibilitados de ingresar y llevar a cabo la sesión correspondiente. Así que a

hurtadillas, los legisladores se desplazaron hacia la sede del Senado, a donde los siguieron los vigilantes maestros. Por algunos minutos los legisladores lograron instalar ahí la sesión de la Cámara de Diputados, pero prefirieron luego buscar otro lugar para continuar y, después de muchos intentos, éste finalmente lo encontraron en un centro de reuniones de un banco (BANAMEX, que a pesar de su nombre es parte del grupo estadounidense CitiBank)

Allí, finalmente, y en un lapso de siete minutos pudieron aprobar la Ley INEE y las modificaciones a la Ley General de Educación, aunque les tembló la mano con la tercera –precisamente la más cuestionada, la Ley General del Servicio Profesional Docente- y ésta no se sometió a votación. En las calles los ánimos eran tan candentes que con el propósito de disiparlos en los días siguientes la Secretaría de Gobernación organizó mesas de discusión entre los maestros y sus asesores, y legisladores de los diversos partidos. En el desarrollo de estas sesiones, los maestros reclamaron airadamente y una vez más la ausencia de una verdadera disposición a discutir y llegar a acuerdos antes de aprobar las leyes, como ya lo habían hecho, y exigían que se dieran acuerdos que comprometieran a cambios sustanciales a la LGSPD antes de que se presentara ante los diputados y senadores. En estas conversaciones se volvió notorio que los legisladores ni siquiera habían leído los textos de las dos iniciativas de leyes que ya habían aprobado. Y eso se reflejaba en profundas incongruencias en los textos. ¿Por qué en las leyes aprobaron ustedes hasta cuatro definiciones distintas de lo que es calidad? –se les increpaba. ¿Qué valor tiene entonces la idea de que “el Estado garantizará la calidad” si ni siquiera las leyes están de acuerdo en qué es lo que va a garantizar?, espetaban los maestros. Por otro lado, los legisladores de otros partidos menores (Movimiento Ciudadano, Partido del Trabajo, junto con algunos legisladores del PRD) manifestaban allí mismo su desacuerdo con la reforma y cuestionaban al PRI la falta de democracia que significaba el apresurado proceso realizado. Sólo podían criticar, sin embargo, pues la mayoría aplastante era del PRI y el PAN, quienes junto con un segmento mayor del propio PRD, seguramente aprobarían también la LGSPD.

Para dimensionar el significado de esta última ley, es necesario recordar el artículo 123 de la Constitución (Cámara de Diputados, 2014). A partir de ese

artículo formalmente todos los trabajadores del país cuentan con derechos laborales muy precisos y, además cuentan con la obligación del Estado de hacerlos respetar. Entre ellos, se precisan los referentes a los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia. Estos derechos se materializan luego en una ley secundaria para los trabajadores en general (la Ley Federal del Trabajo) y en otra específica para quienes laboran en el ámbito público (Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado), que, junto con las llamadas Condiciones Generales de Trabajo establecidas por la SEP y el sindicato, regulan las condiciones del trabajo magisterial como marco al que debían sujetarse las autoridades educativas a la hora de crear normas o instructivos respecto del trabajo docente.

Lo que vino a hacer el paquete de reforma fue colocar en una situación de excepción, pues sólo ellos (y los trabajadores académicos universitarios) quedan fuera de la reglamentación y derechos que existen para el ingreso, promoción y permanencia de los restantes trabajadores del país. Declarándose independientes del marco legal laboral, ahora es posible en esos terrenos establecer prácticamente cualquier cosa, como si no estuviera ya sujeto a lo estipulado en el marco constitucional y legal arriba descrito. Con la LGSPD se creó un estado aparte para los maestros y, en ese nuevo espacio, se “legalizó” el despojo de algunos de sus derechos fundamentales.

Algunos ejemplos:

1. En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se elimina toda referencia al sindicato y, en consecuencia, no se prevé su participación en defensa del trabajador en ninguno de los trámites y procedimientos administrativos relacionados con el ingreso, promoción y permanencia del profesor, tales como procedimientos de contratación, promoción a otros puestos, licencias, lugar de adscripción, sanciones, y por supuesto, los procedimientos y causales para la separación del trabajo. Tampoco pueden darse ya acuerdos bilaterales respecto de las condiciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Esto, en abierta contradicción con la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado y al Art. 123 constitucional.

2. Según la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (Cámara de Diputados, 2006: Art. 38), para despedir a un trabajador por causales tales como ausentarse injustificadamente tres días de sus labores, la autoridad debía recurrir previamente a un tribunal laboral para que éste resolviera en definitiva si procedía el despido. Esto servía para acotar el poder prácticamente discrecional de las autoridades en las dependencias gubernamentales. Sin embargo, en la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente este recurso quedó eliminado y, además, a las tradicionales causales de despido (robo, violencia, faltas injustificadas, sentencia de prisión, etc.) se añadieron siete causales más de terminación del nombramiento (es decir, despido inmediato y definitivo del trabajo). Estas causales buscan sancionar la resistencia de los maestros a evaluarse y sujetarse al nuevo marco legal.¹⁰

3. El artículo 53 de la nueva LGSPD establece que una vez aplicadas dos evaluaciones donde “se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño”, el profesor tendrá derecho a una tercera oportunidad, y si el resultado es igualmente insuficiente “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa [...]”. Por cierto, “la insuficiencia en el nivel de desempeño” es una determinación absolutamente discrecional de la autoridad educativa y el INEE, sin ningún mecanismo de vigilancia bilateral y sin ningún recurso previsto en esta ley (aunque teóricamente subsiste el derecho a apelar contra el despido una vez que surta efecto, mediante la introducción de una demanda ante un tribunal laboral, procedimiento que suele tardar años). Este artículo provocó innumerables reacciones y generó una gran preocupación en prácticamente todos los maestros, movilizadas o no. Como respuesta, los legisladores optaron por introducir un artículo transitorio –el número 8, de la misma LGSPD– que mitiga lo antes señalado. Se aplicará el despido inmediato a quienes tengan un contrato temporal, y quienes tengan nombramiento definitivo no serán despedidos sino asignados a otras funciones a criterio de la autoridad: “conforme a lo que determine la Autoridad Educativa”. Hay que tener en

¹⁰ Ver Arts. 69 y 74 de la LGSPD en Cámara de Diputados (2013).

cuenta, sin embargo, que una porción sustancial de los maestros ocupan plazas temporales, y podrán ser separados del empleo.

4. Uno de los artículos que más claramente revelan el tono autoritario y discrecional de la reforma es el número 75 de la LGSPD. Allí se establece que, por cualquier razón que la autoridad considere pertinente, el trabajador de la educación será sancionado y que será la misma autoridad quien juzgará si los elementos que aporte el maestro para refutar la acusación son válidos. Esto se expresa literalmente:

Art. 75. Cuando la Autoridad Educativa [...] considere que existen causas justificadas que ameriten la imposición de sanciones, lo hará del conocimiento del probable infractor para que, dentro de un plazo de diez días hábiles, manifieste lo que a su derecho convenga y proporcione los documentos y demás elementos de prueba que considere pertinentes. [...] La Autoridad Educativa [...] dictará resolución en un plazo de diez días hábiles con base en los datos aportados por el probable infractor y demás constancias que obren en el expediente respectivo.

5. Por otro lado, la ley contenía significativas excepciones e importantes matices en su aplicación: aunque en principio se hablaba de una ley para todos los docentes de educación básica y media superior (es decir, para niños y jóvenes de entre 4 y 18 años de edad) aparecían en la Ley grupos de trabajadores de la educación a quienes no se les aplicaría la Ley o no serían despedidos. La directora del estratégico Instituto Politécnico Nacional, por ejemplo, había cabildeado para que los profesores de educación media superior de ese instituto no fueran afectados, y lo consiguió mediante un artículo transitorio agregado a la LGSPD que señalaba que en la aplicación de esta ley, “deberá considerarse la normativa propia de dicho Instituto” (Art. 20 transitorio, LGSPD en: Cámara de Diputados, 2013b). Esa normativa, por supuesto, no prevé sanciones o despidos derivados de evaluaciones. Además quedaban totalmente exentos de la aplicación de dicha ley, las decenas de miles de maestros de nivel medio superior en las universidades autónomas (Art. 1, LGSPD en: Cámara de Diputados, 2013b). Por otro lado, y a pesar de que el discurso gubernamental y empresarial insistía en que las evaluaciones y sus consecuencias eran indispensables para avanzar en la calidad de la educación, leyendo cuidadosamente el texto de la ley aparecía que este principio sólo se aplicaba a los maestros de escuelas públicas. Quedarían

exentos las decenas de miles de maestras y maestros de escuelas privadas. Así, decía el nuevo artículo 21 de la Ley General de Educación (LGE) que “para garantizar la calidad de la educación obligatoria brindada por particulares, las autoridades [...] evaluarán el desempeño de los maestros que prestan sus servicios en estas instituciones” (Cámara de Diputados, 2013a). Y añadía a continuación: “se ofrecerán cursos de capacitación y programas de regularización a los [maestros] que presentan deficiencias...”, pero nada más. No se mencionan las tres evaluaciones y, menos se menciona que se dará por terminada la relación de trabajo o que serán removidos del aula quienes presenten un desempeño insuficiente.

La convergencia de estas argumentaciones en los salones de los hoteles donde se llevaban a cabo las discusiones y la presión de las movilizaciones en la calle tuvieron un impacto menor pero impacto al fin y, sin que se supiera en la mesa de negociaciones, los legisladores y autoridades hicieron algunos cambios menores al proyecto de LGSPD. Un ejemplo: el acceso a los concursos de oposición para alcanzar una plaza de maestro, que en la redacción previa de la iniciativa de ley quedaban abiertos a todo mundo, ahora se decía que durante los dos primeros años de vigencia de la ley, “será sólo para los egresados de las [escuelas] Normales.”¹¹ (Art. transitorio 21, LGSPD en: Cámara de Diputados, 2013b). Otro ejemplo aún más importante: el artículo 53 como aparecía originalmente en la iniciativa presidencial, planteaba el despido fulminante para quienes no alcanzaran un resultado satisfactorio en la evaluación. En la última redacción, sin embargo, se modificó mediante un artículo transitorio que establece que la separación definitiva del cargo sólo será para quienes tengan una contratación temporal pues quienes sean definitivos podrán continuar laborando en la SEP, aunque en otras funciones no docentes y “conforme lo determine la autoridad educativa” (Art. 8 transitorio

¹¹ “Concurso de oposición” es uno de los eufemismos de la ley. No se trata de un procedimiento exhaustivo basado en el análisis del currículo del aspirante, el resultado en exámenes específicos y la discusión con sus pares (como ocurre en otros niveles de educación) sino ha sido hasta ahora simplemente un examen estandarizado de un centenar de reactivos. Ni siquiera es posible saber si el aspirante tiene o no habilidad suficiente para escribir.

LGSPD en: Cámara de Diputados, 2013b).¹² “Otras funciones”, por cierto, es algo que abre el panorama hasta incluir convertirse en bibliotecario, secretaria, asistente del director de la escuela.

Desenlace y continuación

Las protestas siguieron con la misma intensidad, y, finalmente, fue aprobada también la LGSPD al comienzo de septiembre. Hecho esto, autoridades y legisladores comenzaron a difundir la idea de que, una vez aprobadas las leyes ya no había más que hacer y que toda manifestación dejaba de tener sentido. A partir de esta noción, medios de comunicación, algunas organizaciones empresariales y civiles así como legisladores comenzaron a exigir con mayor fuerza que se pusiera fin a las manifestaciones y demandaban al gobierno de la Ciudad que los expulsara para que regresaran a sus estados. Sin embargo, los maestros pensaban diferente, y tomaron varias decisiones que significaban la continuación de la lucha.

La primera fue la de mantener el movimiento y la demanda de que se derogaran tanto el cambio constitucional como las leyes secundarias ya aprobadas. Con el objeto de lograr ese propósito, la segunda decisión fue continuar con la ocupación de la plaza mencionada a pesar de que el 15 y 16 de septiembre eran las fechas conmemorativas de la Independencia y que estas tradicionalmente se celebraban precisamente allí frente al Palacio Nacional con una ceremonia nocturna y un desfile militar al día siguiente. La tercera fue la de ampararse ahora contra las leyes, buscando la protección de un juez frente un acto de autoridad que lesiona derechos. La cuarta, continuar a nivel nacional con los cierres masivos de escuelas y suspensión de clases ahí donde las condiciones de fuerza lo permitieran, trabando una más profunda relación con los padres de familia y otros sectores populares. Sin embargo, era claro que la lucha entraba en una etapa diferente, y poco a poco comenzó a mermar la presencia de maestros en la plaza principal del país.

¹² “La CNTE tuvo el mérito, en efecto, de ‘contener las partes más radicales de la reforma’ según reconoce sólo en corto [fuera de micrófono] un secretario seccional” del oficialista SNTE, refiriéndose a las consecuencias de la evaluación (Cano, Arturo, 2014:15).

A pesar de esto último, el 13 de septiembre, las fuerzas federales antimotines apoyados por helicópteros y tanquetas provistas de cañones de agua, llegaron a arrasarse el campamento en la plaza principal. Algunos maestros resistieron, pero la mayoría –muchos de ellos marchando en forma disciplinada– se replegaron hacia otra plaza no muy distante pero más pequeña, la del Monumento a la Revolución. Grupos de estudiantiles que habían acudido en solidaridad desde temprano ofrecieron a los maestros lugares en los jardines y salones de las principales universidades públicas de la ciudad a fin de que ahí, con la protección y santuario de la autonomía, eludieran la represión. Sin embargo, los maestros decidieron quedarse en este nuevo lugar y rápidamente, a pesar de la pérdida de muchas tiendas de campaña, un nuevo campamento pudo establecerse.

Las repercusiones de la represión fueron inmediatas y nacionales. Varias autopistas importantes del país fueron tomadas por manifestantes que ocupaban los portales de pago y dejaban pasar gratuitamente y durante horas a cientos de vehículos; se reforzaron las ocupaciones de escuelas; los estudiantes rápidamente acordaron paros de uno o dos días en la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y en varias facultades de la Universidad Nacional (ambas en la capital) y otras instituciones del país. Las autoridades habían pateado el avispero y provocado la incorporación, así fuera momentánea, de sectores antes no tan directamente involucrados. Estudiantes, profesores universitarios y sindicatos de educación superior comenzaron a movilizarse para prestar apoyo. Este clima permitió que los maestros organizaran su propia fiesta de la Independencia, en un ambiente de determinación y solidaridad espontánea por parte de los habitantes de los barrios vecinos (aunque también con las críticas de los preocupados dueños de restaurantes de la elegante zona).

Simultáneamente, en la recién retomada plaza principal, un cerco militar impedía el acceso indiscriminado al festejo en la plaza, registraba minuciosamente a quienes se acercaban y detenía a todo aquel que de alguna manera tuviera la apariencia de un maestro tratando de infiltrarse. La plaza no se llenó y la ceremonia tuvo un rápido y expedito final, con el presidente de la república leyendo con dificultades el papel que contenía las seis o siete frases

de la proclamación acostumbrada en esa fecha. Al día siguiente, en un día gris y de lluvia imparable, durante horas desfilaron los contingentes militares ante un escaso y silencioso público.

La batalla va a los estados

Poco más de diez días después de la represión en la plaza principal, el líder empresarial de Mexicanos Primero decía en júbilo: “qué bueno que se reformó el artículo 3º constitucional”, “qué bueno que se aprobaron las reformas a la legislación secundaria”. Y añadía ominoso “ahora la clave es su implementación cabal, incluyendo en aquellos estados donde más se resiste y más se necesita: Oaxaca, Guerrero y Michoacán.” Y luego lanzaba las usuales invectivas contra los maestros: “Las manifestaciones que sufrimos en días pasados, encabezadas por un ejército de “vividores del presupuesto” (holgazanes a sueldo) nos da muestra a los capitalinos del tamaño del problema. No olvidemos que esos movimientos y corruptelas se financian con el dinero de mexicanos honestos que pagan puntualmente sus impuestos” (González, 2013: 1 y 2).

Pese a los improperios, continuaron las manifestaciones en el centro de la ciudad, aunque su fuerza comenzó a disminuir al enfilarse el año hacia el mes de noviembre, por el regreso de varios contingentes de maestros a sus estados. No se trataba sólo del desgaste de meses de resistencia (donde tuvieron que soportar lluvias constantes, dormir en el suelo, cocinar con carbón y medio lavar la ropa; maestras, maestros con una determinación y organización envidiables) sino también de un hecho legal: una vez aprobada la reforma constitucional y las leyes secundarias el tema pasaba a nivel local pues de acuerdo con las provisiones de la propia LGSPD, correspondía a los estados “armonizar” las leyes estatales de educación al nuevo marco federal. Los grupos de maestros comenzaban a analizar cuáles eran sus opciones al respecto y en ese terreno la situación era sumamente dispareja. Había estados que gracias a luchas continuas habían logrado avances importantes en las

leyes locales y ahí se trataba de preservar lo adquirido,¹³ mientras que en otros el de la legalidad era evidente territorio de las autoridades y ahí no quedaba otra opción que impedir en la medida de lo posible los movimientos del adversario.

Esto no hubiera sido realmente posible si no fuera porque en su ayuda estaba la postura de muchos de los gobiernos y legislaturas locales. Éstos no estaban claramente entusiasmados con la reforma, ni tan comprometidos con las cúpulas empresariales nacionales. Pero además, sabían bien que en otros estados, como se recordará del caso de Guerrero referido al comienzo de este artículo, acatar las directrices del centro por encima de acuerdos y entendidos mínimos de convivencia que existen con un magisterio bien organizado, era algo que podía generar situaciones sumamente complicadas. La intervención y represión de las fuerzas federales, además, suele ser una apuesta contraproducente pues éstas finalmente se van y las autoridades locales quedan con su capacidad política y de gobierno disminuida pues no fueron capaces de resolver ellos mismos el problema y queda alterada profundamente la estabilidad de los acuerdos locales, indispensables para continuar un terso gobierno.

De ahí que desde la perspectiva de los maestros, si no se pudo impedir la aprobación de normatividad federal, sí es posible retrasar lo más posible su despliegue en los estados a fin de ganar posiciones a nivel local, dejar que el ímpetu de la reforma se diluya y prepararse para una larga lucha de desgaste, con batallas estado por estado, región por región, zona escolar por zona escolar, e incluso, escuela por escuela. Esta situación aparentemente obligó al gobierno federal a empezar a reaccionar –aunque no con la determinación que empeñó en los meses anteriores. El 3 de diciembre de 2013, por ejemplo, el presidente de la república convocó a los gobernadores de las entidades federativas a la Ciudad de México para firmar un convenio con el presidente

¹³ Oaxaca, una vez más, es un buen ejemplo: ahí existía una ley que reconocía como contraparte a los maestros organizados en varios temas y desde tiempo atrás existía el compromiso del gobernador de impulsar la integración como parte de la ley la propuesta global de modificación de la educación que hacían los maestros, el Proyecto de Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO).

que los hacía responsables “del control de asistencia de los servidores públicos del sistema educativo nacional y, en su caso, aplicar los descuentos correspondientes.” (Convenio, Boletín B-2281, Edo. de Morelos). Un evento seguramente montado también para mitigar la ansiedad y presiones de los empresarios ahora ya preocupados por una reforma que a pesar del festejo por su aprobación, prácticamente no se movía. Además de dedicarse a vigilar y sancionar maestros, a los gobernadores se les encargaba también “aplicar... la autonomía de gestión de las escuelas” y “observar las disposiciones de la SEP... en materia del Servicio Profesional Docente”. Es decir, les encargaban de picar piedra y enfrentar las resistencias y protestas directamente, y con eso sacudir una vez más, y por su cuenta y riesgo, el avispero.

Esto ciertamente no entusiasmaba a las autoridades locales. Convertidos en meros subordinados aplicadores de la ley, los gobernadores estaban siendo obligados a asumir como propio un conflicto derivado de una reforma que no había surgido en sus entidades, que les había creado problemas internos y que ni siquiera se les consultó previamente.¹⁴ El gobierno federal una vez más había impuesto su lógica centralizadora pero ahora se negaba a asumir el papel de responsable directo. Si los gobernadores se adhieren a la voluntad del centro, como es probable, es entonces posible que lo que en el 2013 fue una confrontación nacional en torno a la educación con epicentro en el D.F., a partir del 2014 se convierta en un conflicto nacional de otro tipo, con múltiples focos de confrontación y batallas prolongadas a lo largo y ancho del país.

La confrontación continúa

Además de reclutar como supervisores a los gobernadores, otra iniciativa posterior del gobierno central a la aprobación de las leyes fue directa contra los maestros. Se propuso recuperar y concentrar lo más posible de información sobre ellos, para controlar mejor el rompecabezas que es la educación

¹⁴ La Constitución es muy clara, dice que las entidades que forman la nación son “estados libres y soberanos en todo lo que concierne a su régimen interior” y esto incluye decisiones sobre la educación (Art. 40° de la Constitución y 14 de la Ley General de Educación en: Cámara de Diputados, 2014 y 2013a, respectivamente).

mexicana. Esto se hizo con la promoción del levantamiento de un censo entre los docentes y escuelas del país, para averiguar cuestiones que deberían ser del dominio del gobierno. Como, por ejemplo, cuántos son los maestros, dónde están, quién les paga, qué hacen exactamente, qué formación tienen. Pero también, se proponía averiguar cuestiones como su dirección de correo electrónico, el “número del teléfono de casa” y “del [teléfono] celular” (móvil). La versión oficial (“se trata sólo de información para mejorar”) con que se justificaba el censo pronto cayó por tierra al comenzar el secretario federal de educación (SEP), Chuayffet Chemor, a blandir el censo como arma contra los movilizadores y amenazar con no incorporar a la nómina de pagos salariales a quienes –como ocurrió masivamente en varias entidades federativas- se negaran a contestarlo.

El censo, además, de nuevo colocaba a la SEP como eficiente seguidora de las iniciativas empresariales, pues en la agenda mencionada al comienzo de este artículo éstos demandaban al gobierno “la publicación auditable de un Padrón Único de Maestros, que debe contener los datos actualizados y confiables de identidad, preparación, situación laboral y desempeño de cada profesor de educación obligatoria” y con precisión anticipaba que eso debía ocurrir –y ocurrió- antes de fin del 2013 (con “su publicación en el 2013”, decían) (Mexicanos Primero, 2012: 37). El censo vino a ser otra de las materializaciones del agresivo ánimo empresarial contra los maestros, mediante la creación de una infraestructura informática, una enorme masa de datos que permitieran a la SEP ejercer un control laboral, educativo (“el desempeño” del maestro, como señalaban) e incluso individual (y político) sobre cada profesor.

Un significativo mes de febrero

A pesar de lo anterior y de que durante todo el proceso de 2013, la agenda empresarial se convirtió en la ruta gubernamental, en el mes de febrero de 2014 también aparece un sorprendente deslinde. La SEP decide, sin consulta previa con los empresarios y con su pública oposición, cancelar definitivamente la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), que se aplicaba cada año a 15 millones de niños y jóvenes (de

educación básica a media superior) y que era el instrumento principal de supervisión de la calidad del trabajo de los maestros. Manifestaba el secretario que vincular una parte de los ingresos económicos del maestro a los resultados que éstos obtuvieran en esa prueba estandarizada había producido “perversiones” y “decadencia” en el sistema educativo. Citaba que había estados de la república que un año estaban en los últimos lugares de aprovechamiento y al siguiente aparecían como alguno de los mejores del país. Aunque no se decía, era obvio que esto sólo podía ocurrir con la participación activa de funcionarios estatales y/o dirigentes locales del oficialista SNTE. Independientemente de las razones del secretario, la cancelación significaba también el allanamiento de la SEP a las duras críticas que desde alrededor de 2008 la CNTE había expresado. ENLACE –decían- obligaba a convertir el proceso educativo en una mera capacitación para responder al examen, exhibía de manera denigrante a escuelas, estudiantes y maestros y estimulaba un clima de contraproducente competencia entre escuelas y maestros.

De hecho la resistencia había llegado a tal grado que la prueba ni siquiera se aplicaba a cabalidad en algunos estados pues los colectivos de maestros cerraban las puertas de las escuelas a los aplicadores y en lugares como Michoacán, Oaxaca y Guerrero llegaban a interceptar y retener los vehículos que llevaban los ejemplares de la prueba. Esto demeritó el objetivo de tener una medida verdaderamente nacional. Por eso la cancelación no dejó de vivirse como un triunfo por los opositores y críticos universitarios. Hasta los tres previos directores del antiguo INEE igualmente le habían señalado al secretario Chuayffet la inconveniencia de aplicar una prueba nacional única para todos los maestros del país. A la cancelación se sumó la declaración de tácito respaldo desde el INEE, al día siguiente, en el sentido de que en adelante se utilizaría un muestreo y no una prueba censal.

Esto generó un abierto distanciamiento entre el gobierno y la cúpula empresarial interesada en la educación. Ahora se sentía agredida por la cancelación de una prueba que, como había venido insistiendo, consideraba como el mejor instrumento de supervisión del trabajo de los maestros, uno a uno. A la molestia siguieron inusitadas y severas críticas directas. Ya desde tiempo atrás (al anunciarse que se suspendía sólo por 2014, había calificado

de “torpe decisión” la suspensión y hasta reclamado al INEE que haciendo a un lado su autonomía, “daba por buena” la argumentación de la SEP (Hernández, 2013: 6). Pero con la suspensión definitiva una analista participante ocasional en los foros de Mexicanos Primero, reclamaba personal y directamente al secretario Chuayffet que con la cancelación de Enlace “usted ataca el corazón de la reforma aprobada. Usted pasa de ser salvador a ser verdugo. Usted deja de ser artífice de la modernidad y la transparencia y la rendición de cuentas, para convertirse en su mayor obstáculo. Usted clava un clavo en el ataúd de una reforma imperfecta, pero indispensable.”¹⁵ En contrapartida, en ese mismo mes de febrero 2014, la Asamblea Nacional Extraordinaria de la CNTE con la asistencia de representaciones de 25 estados de la república, hacía un balance de la lucha, desafiaba al gobierno señalando que esa reforma, como otras, habría de fracasar “porque no tienen ni la legitimidad ni el apoyo de quienes la deben poner en práctica” y tomaba acuerdos para la continuación de las protestas a nivel nacional (Poy Solano, 2014: 29).

Claramente, en el comienzo del 2014 aparecía que el triunfo legislativo que gobierno y empresarios habían obtenido en el 2013 era sólo eso. El gobierno parecía indeciso en su ruta y peor aún, nada propositivo. Las dos únicas iniciativas concretas que impulsaba (convenio con gobernadores y censo) confirmaban a la reforma como un dispositivo más persecutorio de maestros que impulsor de una transformación de la educación y eso pudo haber calado en el ánimo gubernamental. Explicaría políticamente la cancelación de ENLACE pero también la imprevista iniciativa de la SEP de organizar foros a nivel regional, a semejanza de los realizados por la CNTE y Secretaría de Gobernación el año anterior. Cuando éstos comenzaron a caminar, sin

¹⁵ El texto completo del primer párrafo: “Le escribo con preocupación, con desazón, con azoro. Atónita ante sus declaraciones recientes sobre la reforma educativa. Sorprendida ante una postura que equivale a matarla. Que equivale a archivarla. Que implica diluirla a tal grado que ya no tendrá impacto ni solución. Porque cuando usted dice que al vincular una prueba de evaluación, a los maestros o a los alumnos con los estímulos económicos la prueba “se pervierte”, usted ataca el corazón de la reforma aprobada. Usted pasa de ser salvador a ser verdugo. Usted deja de ser artífice de la modernidad y la transparencia y la rendición de cuentas, para convertirse en su mayor obstáculo. Usted clava un clavo en el ataúd de una reforma imperfecta, pero indispensable.” (Dresser, Denise, 2014).

embargo, apareció el reclamo de analistas, medios de comunicación e incluso de sus participantes sobre por qué sólo cuando ya estaban aprobadas las leyes se daba paso a esta consulta y qué tanto se tendrían en cuenta las aportaciones si las leyes y el mismo Programa de Desarrollo Educativo del gobierno ya habían sido aprobados y publicados.

En febrero 2014, mientras miles de estudiantes normalistas oaxaqueños rechazaban los concursos de oposición de la nueva ley y demandaban ingreso directo a una plaza docente, el gobierno federal firmaba un nuevo convenio con los gobernadores para acelerar el proceso de “armonización” de las leyes estatales con el nuevo marco legal aprobado. Con apenas dos semanas para el vencimiento del plazo establecido por el Congreso para completar este ajuste el convenio aparecía como una acción desesperada y de mera utilería, pues es imposible que 30 estados lo hagan en dos semanas. Y con esto, quedaba perfectamente claro que el conflicto estaba lejos de haber terminado y que la SEP, con gobernadores reticentes, empresarios exasperados y maestros dispuestos a continuar peleando, *no las tenía todas consigo*.

Conclusiones

1. El logro más importante de la insurgencia magisterial fue sin duda el haber construido y mantenido durante más de un año un movimiento nacional, que por su duración, extensión y profundidad, apenas tiene precedentes en el país. El ambicioso techo de la demanda central (“abrogación total de la reforma”), además, lo fortaleció porque permitió que la multiplicidad de demandas locales de maestros de todo el país tuvieran cabida ahí cómodamente y fueran, además, apoyadas y protegidas por el movimiento nacional que generaba la demanda general y radical. Esta dinámica entre lo nacional y local, permitió a los movilizados una visión mucho más amplia que, alimentada por corrientes de conocimiento y diálogo también nacionales de los propios maestros (destacadamente los foros) contribuyó a fortalecerlo. El movimiento logró transformar la lucha por una resistencia meramente gremial en un importante proceso de conocimiento y de educación para propios y extraños.

En México constantemente aparecen movimientos sociales importantes, pero localizados en algún estado o en la capital del país y no de larga

duración. El movimiento de 2013 habla de las capacidades de organización y conciencia del magisterio, pero refleja sobre todo el surgimiento de un ánimo social y nacional radicalmente diferente al de apenas unos años. Eso explica por qué la rebelión magisterial no transita sola, sino que, entre otros, coincide con el surgimiento de grupos ciudadanos armados que enfrentan directa y exitosamente al crimen organizado y que cuentan con el apoyo de regiones enteras del país y con el pasmo del gobierno. Al mismo tiempo y en otra arena, las protestas magisteriales contra los partidos que aprobaron la reforma tuvieron un efecto en el PRD y contribuyó a que éste abandonara y, con eso, debilitara al Pacto por México. El PRI y PAN aparecen ahora como los dos únicos protagonistas responsables de la entrega de la energía, las comunicaciones, además de la educación, a intereses empresariales locales y extranjeros. Ciertamente, el movimiento de los maestros no consiguió su objetivo central de abrogar la reforma constitucional y las leyes secundarias, pero contribuyó notoriamente al paso del país a una nueva y muy distinta etapa de relación sociedad-gobierno.

2. Específicamente como movimiento contra una reforma en la educación, tuvo además dos logros importantes. El primero fue que, a fuerza de análisis, discursos, negociaciones, foros, entrevistas, documentos, amparos y otros mecanismos, logró poner de manifiesto que se trataba de una reforma con una fuerte carga de vigilancia y castigo, carente de un proyecto de transformación y mejora de la educación, concebida y definida directamente desde la visión empresarial y sumamente autoritaria. Precisamente por lo anterior, en segundo lugar, consiguió deslegitimar en forma importante la reforma. Aunque esta logró aprobarse en las cámaras, a las escuelas y calles llegó huérfana; es hasta ahora una mera formalidad, que ni siquiera ha sido asumida por los estados. Una ley sin consenso, basada sólo en la endeble autoridad gubernamental y legislativa, sin una base social que le dé cobijo, suele ser letra muerta y sus intentos de aplicación y cumplimiento, si prosperan pronto se pueblan de trampas y simulaciones. Significativamente, en lo único en que ha podido avanzar hasta ahora es en hacer convenios para establecer mecanismos de vigilancia.
3. El movimiento hizo una contribución muy importante a la incorporación de los conceptos de pluralidad, diversidad y desigualdad del país en el horizonte de la discusión nacional sobre la educación. Fueron incorporados no sólo como conceptos etéreos, sino como demandas de una muy intensa y amplia lucha social y, por eso, se convirtieron en mucho más trascendentales. Desde el comienzo el movimiento insistió

en que la educación mexicana debía definirse a partir de sus realidades y reconocer también los intentos que hacían pueblos y comunidades, regiones y ciudades por crear una educación (y, por tanto, una evaluación) “desde abajo”, que partiera de la diversidad para consolidar la nacionalidad. A tal punto fue efectiva esta contribución que incluso en el represivo marco de la reforma aparecen algunos rasgos de esta otra visión de la educación y la evaluación. Así, en la ley se señala que la evaluación “deberá considerar los contextos demográficos, social y económico de los agentes del Sistema Educativo Nacional...” (Art. 8º Ley INEE en: Cámara de Diputados, 2013), y aunque éste es un principio muy general, puede ser utilizado como argumento para defender la idea de una “evaluación desde abajo” que planteaba la CNTE en el documento citado páginas atrás, “Hacia la educación que necesitamos los mexicanos”. Sobre todo cuando en la LGSPD, claramente en contradicción con el artículo 53 (evaluación-despido), se dice que los maestros podrán llevar a cabo una “evaluación interna... de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica de los docentes y al avance continuo de la escuelas y de la zona escolar”. Es una evaluación dialógica pues se trata de “intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo conjunto entre las escuelas de cada zona escolar...” Y, lo más importante, se excluye además cualquier acto de castigo contra los maestros. Dice que “los resultados de la evaluación interna [...] en ningún momento podrán ser causal de procedimientos de sanción ni tener consecuencias administrativas o laborales.” (Arts. 15-20, LGSPD en: Cámara de Diputados, 2013b).¹⁶

4. En particular para la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), el movimiento vino a constituir claramente el final de una larga etapa de falta de crecimiento y hasta enquistamiento provincial e institucional. Con el espacio político hábilmente ocupado por la dirección del SNTE en manos de Elba Esther Gordillo desde 1990,

¹⁶ En la ley se habla sólo del nivel escuela y zona escolar, pero, estos principios legales sustentan que es posible recoger las conclusiones de las evaluaciones zonales y sacar también conclusiones sobre la problemática y soluciones a nivel de región, de entidad federativa e incluso a nivel nacional. Se trata de una mirada desde abajo que puede y conviene sea completada por una evaluación general –por muestreo– que desde centros de investigación y escuelas normales ofrezca una visión amplia y diagnósticos puntuales sobre la educación. Retomando ambos cabos de la evaluación, el local y el regional y nacional, es posible generar políticas e iniciativas válidas para acoger e impulsar el surgimiento de iniciativas, modelos y experiencias que transformen la educación mexicana. Para una exposición más amplia de este tipo de planteamientos ver: Aboites, 2013.

claramente en el 2013 la situación está comenzando a cambiar profundamente. No sólo la CNTE tiene un papel claro de liderazgo nacional sino que comienza a darse un despertar de la movilización fuera y más allá del sureste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo (2013). "Una experiencia de evaluación desde abajo en el estado de Guerrero: contra la evaluación externa, uniforme, autoritaria y centralizada, una alternativa de los maestros." En: *Homo erectus*. Educación y cultura política. México, D.F. Noviembre-Diciembre, Año 2 No. 4. Págs. 2-15. En línea: <http://es.scribd.com/doc/195040775/Homo-Erectus-4-WEB>
- _____ (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México (1982-2012). Historia de poder, resistencia y alternativas*. México, D.F. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Editorial Itaca. (Para versión preliminar electrónica: aavh4435@correo.xoc.uam.mx)
- Avilés, Karina (2014). "Una segunda generación de pruebas sustituirá a Enlace, anuncia Chuayffet" Diario La Jornada (México, D.F.) 4 de febrero.
- Cámara de Diputados (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.F. En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cámara de Diputados (2013a). Ley General de Educación. México, D.F. En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cámara de Diputados (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Cámara de Diputados (2013c). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En línea: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013
- Cámara de Diputados (2012). Ley Federal del Trabajo. En línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125.pdf>
- Cámara de Diputados, 2006, Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/111.pdf>
- Cano, Arturo (2014). "Cumple Gordillo un año en la cárcel; está 'triste y deprimida' pese al trato especial." Diario *La Jornada* (México, D.F.) 24 de febrero.
- CNTE (20013a). "Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones" México, D.F. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Julio En línea: <http://www.rebellion.org/docs/171157.pdf>
- CNTE (2013b). "Hacia la educación que necesitamos los mexicanos" México, D.F. Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. En línea: <https://www.facebook.com/notes/navegaciones-pedro-miguel-ii/hacia-la-educacion-que-necesitamos-los-mexicanos/432426520211902>

- Dresser, Denise (2014). "Carta abierta a Chuayffet" Diario Reforma (México, D.F.), 10 de febrero.
- González, Claudio X. (2013). *Discurso* México, D.F, 24 septiembre 2013. En línea: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/mal-gasto-2013>
- Hernández, Lilian (2013). "Mexicanos Primero reclama a SEP cancelación de ENLACE" Diario Excelsior (México, D.F.) 22 diciembre
- Igartúa, Santiago (2013). "Diagnóstico equivocado, reforma fallida" Revista PROCESO, México, D.F. 25 Agosto. No. 1921.
- Juntos por la Educación (2013). Desplegado. Diario La Jornada (México, D.F.) 14 de mayo 2013.
- Mexicanos Primero (2012). "Ahora es cuando. Metas 2012-2024" México, D.F. En línea: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/ahora-es-cuando-metas-2012-2024>
- Poder Ejecutivo, Morelos (2013). "Firman el gobernador Graco Ramírez y sus homólogos convenios para la implementación de la Reforma Educativa" México, D.F, Boletín B-2281. En línea: <http://www2.morelos.gob.mx/?q=firman-el-gobernador-graco-ramirez-y-sus-homologos-convenios-para-la-implementacion-de-la-reforma>
- Poy Solano, Laura (2014). "Con 'amenazas y bravatas' no impondrán la reforma educativa" Diario La Jornada (México, D.F.) 16 de febrero
- SEP (1946). Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. En línea: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_condiciones_trabajo_sep.htm