

El prisma de la educación.

Análisis políticos de los procesos socioeducativos

Este libro es fruto de los afanes y del compromiso académico del personal docente y estudiantado del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyo funcionamiento empezó en 2016.

Se presentan aquí cinco análisis de diversos temas que ese gran prisma constituido por la educación nos muestra al observarlo desde una perspectiva amplia, compleja y profunda, provista de un acercamiento inter y transdisciplinario, que concibe lo educativo como un espacio donde se concretan las disputas y las resistencias de múltiples actores, fuerzas e historicidades. Cada uno de los productos pone de manifiesto el saber y el oficio de nuevos investigadores egresados de este programa de posgrado, quienes –acompañados por sus asesores de investigación– exponen la manera en que hicieron suyas las diversas herramientas teórico-metodológicas acopiadas en estos años de preparación durante los cuales realizaron un proceso de deconstrucción de sus saberes y, por ende, de reformulación de sus convicciones sobre la educación como objeto de estudio y espacio de práctica profesional.

La diversidad de temas abordados en los capítulos es evidencia, en primer lugar, de la riqueza fenomenológica aportada por el ensanchamiento del horizonte analítico construido y, en segundo, de la importancia de compartir un fondo teórico sólido, que permita emprender el análisis específico de los diversos objetos de estudio en los que se concretan los intereses y las pasiones investigativas de las y los egresados de este nuevo programa de posgrado.

**El prisma de la educación.
Análisis políticos de los procesos
socioeducativos**

El prisma de la educación.
Análisis políticos de los procesos
socioeducativos

Xavier Rodríguez Ledesma

Coordinador

El prisma de la educación.
Análisis políticos de los procesos socioeducativos
Xavier Rodríguez Ledesma
Coordinador

Primera edición, 17 de marzo de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-449-0

LC92

M6

D3.56

El prisma de la educación : análisis políticos de los procesos
socioeducativos / coord. Xavier Rodríguez Ledesma.

Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (168 p.) ; 764 KB ; archivo PDF. --

(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-449-0

1. EDUCACIÓN – ASPECTOS POLÍTICOS – MÉXICO 2.
EDUCACIÓN Y ESTADO – MÉXICO 3. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD –
MÉXICO I. Rodríguez Ledesma, Xavier, 1916-, coord. II. Serie.

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
---------------------------	---

Xavier Rodríguez Ledesma

PRIMERA PARTE

Política, educación y movimientos sociales	13
---	----

CAPÍTULO 1

EVALUACIÓN DOCENTE. PRODUCCIÓN

DEL MAESTRO EMPRESARIO DE SÍ	15
---	----

Ana Aurora Olivares Berrocal

Lucía Rivera Ferreiro

CAPÍTULO 2

PROCESOS POLÍTICOS EN LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL	43
---	----

Verónica Moreno Martínez

Luz María Garay Cruz

CAPÍTULO 3

CONFLICTO Y CREACIÓN INSTITUCIONAL

EN LA UACM: 2001-2019	67
------------------------------------	----

Fernando Alberto Rojas Vázquez

Roberto González Villarreal

SEGUNDA PARTE

Construcción histórico-política

de los procesos socioeducativos 95

CAPÍTULO 4

UNA QUERRELLA POR LA EDUCACIÓN

SEXUAL EN MÉXICO. 97

José Antonio Padilla de la Peña

Xavier Rodríguez Ledesma

CAPÍTULO 5

LA ABOLICIÓN DEL GREMIO DE MAESTROS

DE PRIMERAS LETRAS. 129

Rosario Rentería Alcántara

Saúl Velasco Cruz

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES 165

INTRODUCCIÓN

Xavier Rodríguez Ledesma

La educación constituye un campo en el que se concretan múltiples intervenciones políticas de diversa índole, las cuales se caracterizan por estar en constante reformulación dada la existencia del conflicto, elemento fundamental para su definición y comprensión. Así concebida, la educación conforma un prisma complejo cuyas infinitas facetas obligan al acercamiento analítico multidimensional. Su estudio, con base en una perspectiva política, requiere entonces la realización de un ejercicio teórico y metodológico que deje atrás las habituales y añejas prácticas analíticas, que consideran los procesos formativos y escolares de manera plana y unidimensional, referidas exclusivamente al diseño y aplicación de políticas pergeñadas desde las instituciones estatales.

Problematizar lo educativo de esta manera desde lo político obliga a adoptar enfoques teóricos y metodológicos nuevos y cambiantes, definidos por la apertura hacia horizontes reflexivos emergentes, y por la consecuente ruptura y superación de los estratos disciplinares y epistemológicos tradicionales, lo cual se expresa, entre otras características, en el compromiso intelectual de recurrir a acercamientos signados por la transdisciplinariedad. El objeto de estudio se vuelve más complejo, la problematización se enriquece, avanzamos así

hacia la identificación y la comprensión de las múltiples determinaciones que constituyen los procesos socioeducativos, como un primer e ineludible paso para realizar su reconstrucción metodológica y, por ende, escalar cualitativamente en su comprensión.

Es cierto, el acercamiento propuesto es por demás ambicioso pues pretende superar el estudio fragmentado de los diversos aspectos (instituciones, sujetos, currículos, reformas, resistencias, movimientos políticos y un grandísimo etcétera) que conforman el universo de nuestro objeto de estudio, para dar paso a la elaboración de estudios específicos de análisis políticos, históricos, sociales, entre otros, sobre temas concretos y singulares del universo de los problemas educativos.

Lo presentado hasta aquí constituye el soporte, la declaración de principios teóricos, metodológicos y políticos, del proyecto académico que hemos construido a partir de nuestra convicción de avanzar en el abordaje político de los procesos socioeducativos. Consideramos que esta conceptualización condensa la manera en que concebimos la educación como objeto de estudio: un tema complejo, poliédrico, en constante cambio, multicromático; definido por el conflicto, las disputas y las resistencias de una multiplicidad de actores, fuerzas e historicidades. Vista así, la educación se entiende como algo mucho más complejo, apasionante e, incluso, difícil de trabajar analíticamente.

Al compartir estas convicciones, en 2016 un grupo de profesores e investigadores especialistas en diversas áreas de las ciencias sociales echamos a andar en la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) un nuevo programa de posgrado: el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE). Con el inicio de las actividades académicas de aquella primera generación, se cristalizó un largo trabajo de tres años, durante los cuales se afinó la problematización, se afilaron las perspectivas teóricas metodológicas; se revisaron diversas propuestas analíticas, tanto clásicas como de nuevo cuño, que contribuían a la reflexión que entusiastas habíamos asumido como tarea profesional. Además, se

definieron las líneas de desarrollo de conocimientos que habrían de constituir la espina dorsal de nuestra propuesta académica y en las cuales se ubicarían las actividades de investigación que desarrollarían profesores y estudiantes.

Poco después de haber concluido las actividades curriculares de la primera generación de nuestro programa, presentamos este primer fruto editorial del trabajo de investigación realizado de forma conjunta por docentes y estudiantes. Siendo consecuentes con el compromiso y la responsabilidad de ser un doctorado que tiene como objeto la formación de investigadores en el campo educativo, que aporten perspectivas frescas y diferentes al análisis, entregamos hoy cinco productos en los que los egresados de esa primera generación 2016-2020 muestran la forma como ya han hecho suyas las diversas herramientas teórico-metodológicas proveídas por el doctorado, que los han llevado –es necesario decirlo– a efectuar, entre otras cosas, un proceso de deconstrucción de sus saberes y, por ende, de reformulación de sus convicciones sobre la educación como objeto de estudio y espacio de práctica profesional.

Los cinco capítulos que conforman este libro son documentos surgidos de las propias tesis de grado que todos los integrantes de esa primera generación ya han defendido. A partir de los temas trabajados en esas investigaciones, los estudiantes –hoy flamantes doctores– en colaboración con los académicos que fungieron como directores de tesis, retomaron algunas de las propuestas ahí abordadas con el objetivo de presentar en conjunto el acercamiento analítico, la problematización, las herramientas conceptuales y metodológicas y la reconstrucción crítica del objeto de la investigación que impulsamos en nuestro programa doctoral. Con ello cerramos un primer ciclo fundamental de la formación de investigadores, objetivo central de nuestros afanes académicos.

La diversidad de temas presentados aquí muestra, en primer lugar, la riqueza fenomenológica que el ensanchamiento del horizonte analítico construido provee y, en segundo, la importancia de compartir un fondo teórico sólido que permita asumir el análisis

específico de los diversos objetos de estudio en los que se concretan los intereses y las pasiones de investigación de nuestros egresados.

Cada una de las pesquisas expuestas se perfiló dentro de una de las dos líneas de generación de conocimiento que hemos construido y con las cuales hemos organizado la presentación de los trabajos de este volumen: *a)* Política, educación y movimientos sociales, y *b)* Construcción histórico-política de los procesos socioeducativos. En la primera se ubican los tres primeros capítulos y, en la segunda, los dos finales.

En el capítulo 1, “Evaluación docente. Producción del maestro empresario de sí”, Ana Aurora Olivares Berrocal y Lucía Rivera Ferreira nos entregan un análisis acerca de la manera en que, durante el periodo 2015-2018, se llevó a cabo el proceso de evaluación de docentes y las consecuencias que dicha actividad tuvo en la reconfiguración de la figura de los profesores de educación primaria en nuestro país. Tomando como idea central que dicha actividad de evaluación formó parte de una configuración política, que para el magisterio representó incluso la posibilidad de perder el empleo, las autoras realizan una fina disección en la que se evidencia el cariz eminentemente político de tales afanes evaluadores y, por ende, una explicación para comprender los conflictos y las resistencias que generó entre las múltiples fuerzas involucradas.

En el capítulo 2, “Procesos políticos en la alfabetización digital”, las autoras, Verónica Moreno Martínez y Luz María Garay Cruz, a partir de identificar la ausencia de trabajos con una perspectiva política, en la literatura especializada sobre los procesos de incorporación de tecnologías para la alfabetización digital en educación superior, realizan una propuesta de agenda analítica sobre el tema. Así, en este capítulo se integra una visión compleja que reconoce y avanza en la explicación de la existencia de disputas políticas por el orden social y la constitución de nuevos y distintos sujetos políticos.

En el capítulo 3, “Conflicto y creación institucional en la UACM: 2001-2019”, Fernando Alberto Rojas Vázquez y Roberto González Villarreal presentan un balance crítico de lo que han sido los

primeros veinte años de existencia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). La incisiva reconstrucción histórica realizada recupera los diversos contextos por lo que ha pasado esta joven institución educativa, identificando las diferentes fuerzas políticas que ahí se expresan, sus objetivos, así como los medios y formas de movilización. Sin duda este estudio de caso constituye una luminosa guía para abordar el estudio de las disputas generadas dentro de las instituciones educativas en general.

Por su parte, José Antonio Padilla de la Peña y Xavier Rodríguez Ledesma en el capítulo 4, “Una querrela por la educación sexual en México”, presentan un estudio histórico que ilustra la forma en que la derecha ha impulsado insistentemente su agenda política en el ámbito educativo. Para ello reconstruyen la resistencia encabezada en los años treinta del siglo pasado por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) frente a los incipientes y tímidos intentos gubernamentales por incorporar algunos contenidos de educación sexual en el currículum de educación básica. La puntual y puntillosa narración de aquel enfrentamiento ayuda a tener presente que la disputa por la educación oficial de carácter laico es una lucha actual en la que todos nosotros estamos comprometidos.

Finalmente, en el capítulo 5 titulado “La abolición del gremio de maestros de primeras letras”, Rosario Rentería Alcántara y Saúl Velasco Cruz nos presentan un estudio de carácter histórico acerca de la forma como durante el siglo XVIII los trabajadores de la educación se organizaron en su propio gremio para defender sus derechos y mejorar sus condiciones laborales, y la manera en que enfrentaron los afanes del gobierno ciudadano por debilitarlo e, incluso, abolirlo. Esta interesantísima narración, además de informarnos sobre esa importante (y, a veces, delirante) historia, muestra que la resistencia, la organización gremial y la movilización social frente al poder, son características intrínsecas de la actividad de los profesionales de la educación desde su surgimiento en el ámbito laboral.

Cinco capítulos, cinco muestras del tipo de investigación que realizamos en el Doctorado en Política de los Procesos

Socioeducativos, impartido en la Universidad Pedagógica Nacional; cinco ejercicios que dan fe del logro de nuestros afanes académicos de formar nuevos investigadores que ubiquen la educación como un prisma multifacético, rico, complicado, difícil, apasionante, cuya especificidad analítica debe ser abordada de forma multidimensional y, por ende, transdisciplinaria, concibiéndola como producto y expresión de procesos sociales, políticos, económicos y culturales, complejos e iluminadores de los devenires y disputas inherentes a la convivencia social y a la lucha política.

Ciudad de México, agosto de 2021.

PRIMERA PARTE
**POLÍTICA, EDUCACIÓN Y
MOVIMIENTOS SOCIALES**

CAPÍTULO I
EVALUACIÓN DOCENTE. PRODUCCIÓN
DEL MAESTRO EMPRESARIO DE SÍ¹

Ana Aurora Olivares Berrocal

Lucía Rivera Ferreiro

PRESENTACIÓN

En este documento se presenta una aproximación a la forma que adoptó la evaluación a docentes en el periodo 2015-2018 en México, así como sus efectos en la reconfiguración de esta figura en profesores de educación primaria que presentaron la evaluación docente con fines de permanencia en ese periodo.

En el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, el proceso de evaluación docente adquiere especial relevancia en tanto se trata de un acontecimiento que modificó radicalmente el estatus del trabajo docente, colocando al magisterio en una condición de incertidumbre respecto a su empleo que creían seguro y estable. La adopción de un cambio tan radical no se explica al margen de las condiciones que la hicieron posible, de ahí la relevancia de concebir

¹ Este texto se basa en la información contenida en la investigación doctoral *La evaluación de permanencia en docentes de primaria: hacia el maestro empresario de sí*, desarrollada por Ana Aurora Olivares Berrocal en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE) de la UPN, Unidad Ajusco.

el problema como parte de un proceso de configuración histórico-política que puso en riesgo el empleo de cada docente, lo cual detonó fuertes debates, movilizaciones y protestas. Conflicto, confrontación, intereses diversos, fuerzas múltiples en movimiento, son algunos de los rasgos que se mantuvieron desde el inicio de la reforma educativa 2013, pero se intensificaron durante la aplicación de la evaluación de desempeño con fines de permanencia en el empleo.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de tres décadas, el sistema educativo mexicano ha sido objeto de cambios normativos, organizativos y programáticos. Con la reforma educativa que entró en vigor en 2013, dichos cambios adquirieron un giro en particular interesante, lo que la hace histórica en varios sentidos. Uno de los más impugnados fue la creación de un sistema de evaluación docente obligatoria; se crearon leyes, organismos y programas ex profeso para regular el trabajo de los docentes que laboran en el sistema público.

A partir del supuesto de que la deficiente calidad educativa se debe a un manejo ineficiente de recursos, las modificaciones realizadas hasta ahora responden a las recomendaciones de organismos internacionales, que desde hace tiempo pugnan por la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, colocando el acento en la modificación de la administración educativa y escolar, las reglas para el ingreso y la promoción del personal docente y la redefinición del financiamiento de la educación, entre otros aspectos (Martínez, 2004, p. 157). El principal instrumento para verificar el avance en la mejora de la calidad es la evaluación.

La evaluación docente ha sido un tema ampliamente estudiado desde diferentes enfoques; sin embargo, la mayoría de los análisis se centran en identificar lo que falla en las reformas y las políticas educativas aplicadas, lo que falta por hacer y lo que se debe corregir, restando importancia a los cambios y las transformaciones que

detonan en los profesores y sus prácticas. Esta es la cuestión que interesa abordar en el presente texto.

En septiembre de 2013, como parte de la reforma educativa del Pacto por México,² se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha ley modificó de golpe los requisitos y procedimientos para el ingreso, la promoción y la permanencia como docente de escuelas públicas de nivel básico y medio superior; para cada uno de estos momentos, se definieron evaluaciones específicas. En este texto, se aborda solo una de ellas: la evaluación docente obligatoria con fines de permanencia en el empleo.

Una de las características de esta evaluación es el condicionamiento de la conservación del empleo a los resultados obtenidos en un examen. La evaluación, realizada entre 2015 y 2018, consistía en que los docentes, incluyendo a quienes contaban con un nombramiento definitivo y amplia antigüedad, eran notificados, sin previo aviso, que debían presentarla. A partir de ese momento debían prepararse para presentar un examen que determinaría su nivel de idoneidad para continuar ejerciendo la docencia. Esto provocó enorme malestar e inconformidad en el magisterio; no era para menos, la estabilidad laboral con la que contaban se vio amenazada. Pero también los docentes nóveles que ingresaron al sistema educativo por medio de una evaluación y tenían una contratación temporal enfrentaron este mismo riesgo; la nueva ley establecía que debían presentar la evaluación de permanencia una vez cumplidos dos años de servicio.

Los saberes acumulados a través de la experiencia, así como los esfuerzos de superación profesional en cursos y estudios de posgrado, fueron sustituidos por evaluaciones estandarizadas de desempeño, consistentes en la presentación de informes y la aplicación

² El Pacto por México es el nombre con el que se conoce el acuerdo político firmado en diciembre de 2012 por los dirigentes del PRI, del PAN y del PRD, partidos políticos con mayor representación en el Congreso, para impulsar diversas reformas estructurales, entre ellas la educativa.

de un examen de opción múltiple, con la finalidad de determinar el nivel de idoneidad de los maestros para ejercer como tales.

Cabe suponer que un cambio institucional tan radical como este repercutió sensiblemente en el ámbito laboral, económico y personal de los maestros. Por lo anterior nos propusimos contestar la siguiente pregunta: ¿cómo están cambiando los discursos, las ideas y las acciones sobre la profesión y las prácticas de enseñanza en los docentes de primaria que presentaron la evaluación del desempeño con fines de permanencia? El objetivo de la investigación en que se basa este texto, desarrollada originalmente como tesis doctoral, fue analizar los cambios generados por la evaluación de permanencia en el magisterio, considerando cuatro ámbitos: personal, profesional, laboral y relacional.

Para responder a este propósito, se exploraron los modos de pensar, decir y actuar de los docentes frente a la evaluación de desempeño con fines de permanencia; la principal herramienta para recabar información fue la entrevista semiestructurada a profesores de primaria que presentaron dicha evaluación entre 2015 y 2018, periodo de emisión de las convocatorias.

Las entrevistas permitieron identificar la perspectiva de los profesores acerca de los cambios y transformaciones de la práctica provocados por la evaluación. A partir de los testimonios de los docentes, fue posible analizar la presencia de ciertos rasgos asociados a figuras docentes construidas históricamente, entremezclados con otros que muestran la emergencia de un nuevo maestro al que denominamos empresario de sí, es decir, un maestro autorregulado, emprendedor, que basa su acción en la demostración de resultados, en la eficiencia ligada al cálculo, y asume su preparación, logros y fracasos como una responsabilidad estrictamente individual, sin que por fuerza sea consciente de ello.

Un supuesto que orientó el proceso de indagación fue que la evaluación de permanencia aceleró la reconfiguración de la profesión que se venía perfilando años atrás, mediante diversas intervenciones gubernamentales sobre los maestros en sucesivas reformas. Así

tenemos que, además de las evaluaciones de carrera magisterial, desde 2008 los interesados en ingresar a la carrera docente lo hacían por medio de un examen; de manera que cuando se aprueba la LGSPD, los profesores ya están bastante familiarizados con las evaluaciones.

Si bien la evaluación de permanencia no es el único factor que explica la configuración de un “nuevo sujeto docente”, sí contribuyó a acelerar su emergencia. En el rastreo de cambios laborales, profesionales, familiares y relacionales, encontramos expresiones que dan cuenta del grado en que estos cambios han sido interiorizados y se han ido encarnando en ese otro plano de la realidad conocida como subjetividad. Sin embargo, los efectos no son homogéneos, pues mientras existen profesores que han modificado sus concepciones y prácticas, sujetándose a las nuevas reglas en forma autorregulada, es decir, por decisión propia, otros han reaccionado tratando de resistirse a ellas.

Otro hallazgo interesante es que las ideas de los docentes acerca de la profesión están cambiando, ya que en algunos casos ponen en duda principios que guiaban su actuación. Esto es más notorio sobre todo en aquellos que pertenecen al grupo de *la vieja guardia*, es decir, profesores que accedieron a una plaza base inmediatamente después de egresar de la escuela normal.

El presente texto se encuentra organizado de la manera siguiente: en el primer apartado se exponen los referentes conceptuales y la estrategia metodológica que guiaron el proceso de investigación en sus diferentes etapas, desde la indagación empírica, pasando por la sistematización y el análisis de la información aportada por los entrevistados. En el segundo se describen las condiciones político-institucionales que permiten entender los motivos del rechazo magisterial a la evaluación docente, planteada por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) aprobada en 2013. De igual manera, se describen las características, los requisitos y las fases de la evaluación de permanencia. En el tercero se exponen y comentan los principales hallazgos, organizados en función de los ejes analíticos iniciales: cambios laborales, profesionales, familiares y

relacionales. Por último, se exponen las conclusiones y posibles líneas de investigación para quien se interese en el tema y desee darle continuidad o profundizar en él, sobre todo considerando que la reforma educativa del gobierno de la cuarta transformación no desapareció la evaluación docente, únicamente realizó ajustes menores que no alteraron la cuestión de fondo: la racionalidad neoliberal en la que se sustentan.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

El neoliberalismo busca transformar al individuo en un sujeto empresario de sí, que responda a las siguientes características: que sea individualista y competitivo, que tome decisiones y riesgos, tenga control de sí, optimice prácticas, intensifique la disciplina y exigencia, viva en ambientes de flexibilidad laboral y temporal, posea saberes prácticos, deseos, afectos y poder; sea activo, exitoso, capaz de crear y administrar sus potenciales ganancias, se desenvuelva en un campo de relaciones cliente, proveedor, competidor y *coach*; sea consumidor de productos que lo hagan competente; sea consciente de los recursos que posee para generar ingresos; acepte someterse a evaluaciones permanentes para medir la calidad de su desempeño, autorregule sus emociones, saberes y recursos. Como señala Castro Gómez (2010, p. 51), “en el neoliberalismo se parte de que todos los individuos, aun los que se encuentran en las márgenes de la sociedad, tienen la capacidad de incrementar su capital humano mediante la creación, la innovación y el emprendimiento”. Libertad de elegir y de actuar, autonomía para decidir, gobernarse a sí mismo, arriesgarse y emprender, son los rasgos más sobresalientes del sujeto neoliberal.

SUBJETIVIDADES NEOLIBERALES: EL EMPRESARIO DE SÍ

En la época neoliberal, los procesos que llevan a la subjetivación de los rasgos antes mencionados se fundan en saberes, estrategias, técnicas, enunciados y dispositivos que buscan transformar al individuo en un sujeto empresario de sí. Las “técnicas del yo” como procedimientos históricos que se les imponen a los individuos para fijar su identidad, conservarla o transformarla en función de determinados fines, son técnicas de autorregulación y gobierno de sí mismo, que implican el conocimiento de sí mismo. Para Foucault (2008), este conocimiento recibe su significación en relación con el “cuidado de sí”, entendido como la experiencia y técnica que elabora y transforma esa experiencia.

Respecto a la subjetivación política, esta “implica la existencia de una voluntad de poder que distingue lo activo de lo reactivo” (Piedrahita, Díaz y Vommaro, 2014, p. 17). En este caso, entendemos las fuerzas activas como aquellas que representan el poder que ejerce el Estado y otras fuerzas, como son los empresarios, además de los grupos articulados al poder gubernamental. Por otra parte, tenemos a las fuerzas reactivas, representadas en los sujetos o colectivos sociales que, como lo plantean Deleuze y Artal (1993), no saben hasta qué punto o mediante qué actividades y acciones pueden ser capaces de reaccionar al sometimiento, de ahí que las fuerzas reactivas comprenden invención, creación y posibilidades de cambio que favorecen la transformación del sujeto.

De acuerdo con estas ideas, la evaluación obligatoria y permanente vendría a ser una de las múltiples acciones impuestas por parte de las fuerzas activas, lo que a su vez detonó la respuesta de rechazo en un magisterio compuesto por fuerzas reactivas heterogéneas, en las que coexisten diversas orientaciones ideológicas, sindicales y partidistas. Desde esta heterogeneidad, los maestros de todo el país desplegaron multiplicidad de acciones según sus capacidades de organización y repertorios de movilización.

Ahora bien, la subjetivación política no se produce en forma automática, sino que está en concordancia con las fuerzas a las que puede estar sometido un cuerpo. En este caso, como dice Rancière (2006, p. 23), la negación de una identidad impuesta por otro desemboca en la resistencia a la imposición de determinados modos de saber, pensar y hacer.

La evaluación como dispositivo de poder

A finales de los años ochenta del siglo pasado, expertos organismos y gobiernos comenzaron a alimentar la narrativa del fin de la expansión del sistema educativo; se había cumplido con la cobertura, nos dijeron una y otra vez las voces autorizadas. Por más de cuarenta años, los esfuerzos se habían centrado en el crecimiento del sistema educativo nacional, dando prioridad a la ampliación de la oferta educativa, el aumento de la infraestructura y de la planta docente. Era hora de reorientar esfuerzos y unos recursos cada vez más reducidos hacia la desatendida calidad.

Paulatinamente, la narrativa de la calidad desplazó a la de la expansión hasta tornarse dominante. Al mismo tiempo el sistema educativo abarcó cada vez más parcelas del territorio educativo y, por consiguiente, más objetos y sujetos gobernables; en consecuencia, los medios y formas de regulación también se expandieron y refinaron hasta definir como un propósito prioritario la verificación de rendimientos a través de mediciones.

Recuperamos la noción de dispositivo como “un entramado institucional y discursivo que contienen normas, reglamentos, espacios y conocimientos científicos a través de los cuales se configuran las construcciones de verdades” (Foucault, 1991). Un dispositivo establece conexiones y relaciones entre las prácticas productivas de poder institucionales que dan origen a los discursos de saber, orientados a la utilidad, la competencia, la eficiencia, la gestión, la competitividad y la calidad a través del cálculo y la

inversión individual. Asimismo, articula un conjunto de acciones gubernamentales que van desde técnicas jurídicas y materiales para que siga existiendo la competencia.

Uno de los componentes característicos de las políticas educativas enfocadas en la calidad es la evaluación, única forma reconocida como válida para identificar, valorar, clasificar, segmentar, premiar y reconocer a los sujetos idóneos y sus “buenas prácticas”. El concepto de evaluación, enlazado al de calidad, logro de aprendizaje, competencias y capital humano, forma parte de una serie conceptual que ha logrado posicionarse como vector que dirige la educación hacia determinados fines, marca el horizonte y los objetivos hacia donde deben encaminarse las prácticas (Vásquez, 2013).

La evaluación de resultados es el modo principal de regulación empleado en el sistema educativo. Como señala Ramos (2018, p. 53), esta regulación, entendida como la verificación de resultados educativos, opera en diferentes niveles, a través de microrregulaciones en el aula y la escuela, pero también mediante macrorregulaciones de los sistemas nacionales y el conjunto de países; tanto unas como otras descansan en un complejo dispositivo evaluador que se ha ido constituyendo históricamente.

Las evaluaciones han sido justificadas como necesarias para mejorar la calidad, pero también para alcanzar metas de justicia y equidad establecidas por organismos como la UNESCO, argumentando que los procedimientos de evaluación ayudarán a que se cumplan en la sociedad. Esta narrativa de beneficio social se ha construido a partir de un entramado discursivo en el que se conectan portavoces de organismos internacionales, planteamientos de expertos que median con la ciencia, autoridades educativas y escolares que impulsan acciones para dar respuesta a las preocupaciones del gobierno, intelectuales críticos que asocian sus reflexiones a la necesidad de contar con un proyecto educativo que consideran deseable, mismo que a menudo se conecta directa o indirectamente con organizaciones o movimientos sociales. De este entramado se derivan las operaciones y decisiones fundamentales

que constituyen el dispositivo evaluador (Rivera, González y Guerra, 2016; Ramos, 2018).

Una de las acciones que caracterizan la evaluación es el establecimiento de *rankings*, comparaciones que clasifican a los sistemas educativos, las universidades, los programas y a los sujetos en función de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que aparentan ser neutras. A la postre, estas clasificaciones se han convertido en un modo de regulación de la educación con marcos homogéneos que se fortalecen y reproducen gracias al arsenal de instrumentos de evaluación complementarios, tales como escalas, registros de observación, rúbricas o pruebas autoadministradas, que se proponen y se aplican desde los ministerios de educación, hasta las escuelas y los propios docentes por iniciativa propia. El objetivo es reducir el margen de diferencia con otros países y quedar mejor ubicados en las sucesivas evaluaciones internacionales. Estas prácticas se han extendido también a los padres de familia, quienes basan cada vez más la elección de escuela para sus hijos en los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas nacionales.

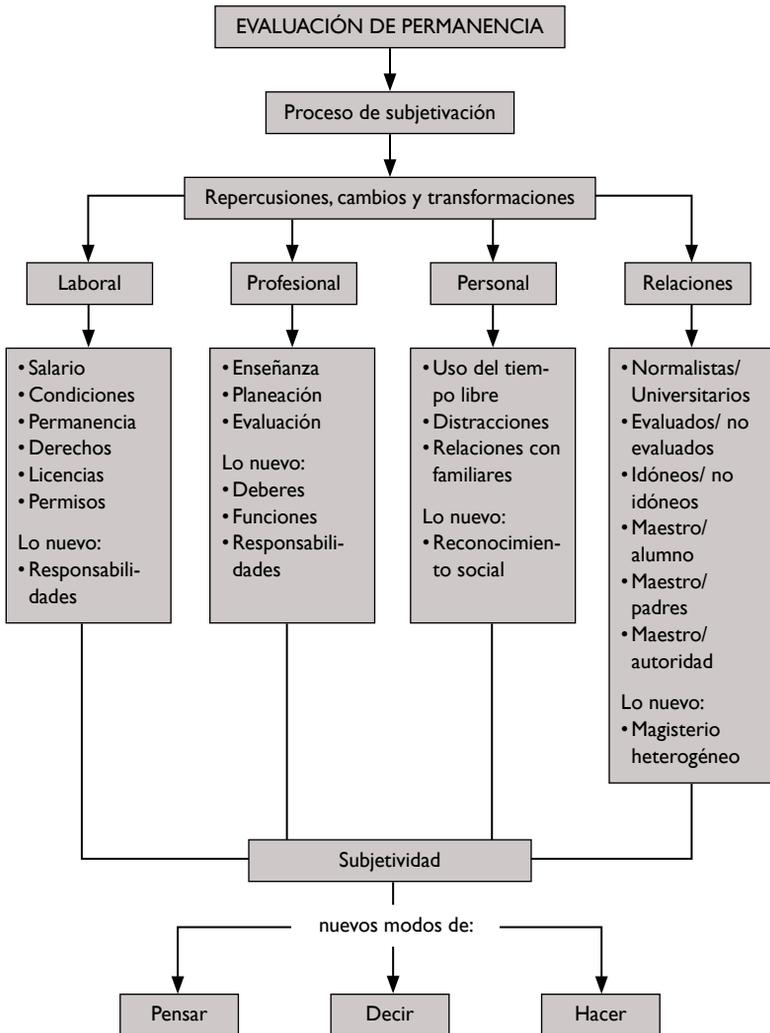
ABORDAJE METODOLÓGICO

En un primer momento se recabó información sobre el tema de la evaluación docente de diversas fuentes, tales como libros, documentos de normativas, discursos oficiales, artículos de revistas indexadas, memorias de congresos, noticias en revistas y periódicos impresos o digitales. Asimismo, se realizó una búsqueda de investigaciones recientes relacionadas con el objeto de estudio y temas afines: evaluación de la práctica docente, formación docente, profesionalización docente, reforma educativa, resistencia magisterial y subjetividad docente.

Ante la necesidad de definir los modos de aproximación al objeto de estudio, con particular atención a los cambios, repercusiones y transformaciones de la práctica docente, ocurridos a partir de la

evaluación de permanencia, se construyó un modelo compuesto por los siguientes ejes: cambios laborales, profesionales, personales y de relaciones (véase figura 1).

Figura 1. Modelo metodológico



Con base en este esquema, se elaboró una guía de entrevista para recabar los testimonios de profesores de primaria que presentaron la evaluación de permanencia durante 2015, 2016 o 2017. Se optó por la entrevista semiestructurada porque, si bien se parte de una definición previa de ciertos ejes de conversación, esta modalidad permite introducir nuevas preguntas para aclarar o profundizar ideas a partir de las respuestas de los entrevistados; además, tiene la ventaja de que el entrevistador puede adaptarse a los sujetos, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

De los diez profesores entrevistados, cinco son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de Escuelas Normales (normalistas); cuatro son licenciados en Pedagogía: tres de ellos egresados de la UPN y uno de la UNAM; solo una profesora estudió la Normal Básica y posteriormente realizó la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Siete de los entrevistados trabajan doble turno: dos están adscritos a escuelas de tiempo completo con ingesta (ocho horas), cinco laboran en escuelas de jornada regular, en turno matutino y vespertino. Y tres profesoras trabajan en el turno matutino.

En la tercera parte de este texto, se exponen los hallazgos y el análisis respectivo, considerando los referentes y el modelo metodológico descrito anteriormente. Por último, se plantea un conjunto de conclusiones sobre el tema sin la pretensión de cerrar el debate; por el contrario, dar continuidad a la necesaria reflexión sobre la evaluación docente que al parecer llegó para quedarse.

EVALUACIÓN OBLIGATORIA:

CARACTERÍSTICAS, REQUISITOS Y PROCESO

El 26 de febrero de 2013, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* el decreto por el que se reforman los artículos 3º, fracciones III, VII y VIII, y 73º, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y la

fracción IX al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Las leyes secundarias se emitieron siete meses después. Primero fue aprobada la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), por la Cámara de Diputados el 22 de agosto del mismo año y un día después por el Senado de la República.

Posteriormente se publicó el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (LGE). En esta ley reformada se señala que: “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de **calidad**³ que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (LGE, 2013, Artículo 3º). Para lograr la calidad, entendida como el máximo logro de aprendizajes, se propuso evaluar a maestros directivos y supervisores.

También fue publicada la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuyo propósito es regular los procesos de evaluación en Educación Básica y Media Superior. Esta ley propone varios tipos de evaluación: ingreso, promoción y permanencia. Por tratarse del tema central, en este texto nos referiremos únicamente a la de permanencia.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con base en el Artículo 14 de la LGSPD, propuso el perfil, parámetros e indicadores a partir de cinco dimensiones con sus respectivos indicadores, que comprenden los aspectos considerados fundamentales para el cumplimiento de la función docente. En el caso específico de la evaluación de permanencia, sus propósitos eran valorar el desempeño, identificar necesidades de formación y regular la función docente. Además, “la evaluación de permanencia servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica” (SEP-CNSPD, 2015, p. 5).

³ Énfasis de las autoras.

La evaluación de permanencia se aplicó durante cuatro periodos lectivos: 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. Los maestros fueron convocados aleatoriamente. Algunos, al término del segundo año de inducción, se evaluaron de nuevo para verificar si cumplían o no con la función, mientras que a los docentes que no acreditaron la primera, segunda o tercera evaluación, se les dio otra oportunidad. Los requisitos eran: presentación del informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; examen de conocimientos y competencias didácticas, a través de un instrumento digital, estandarizado y elaborado por el CENEVAL, autoadministrable; planeación didáctica argumentada que supuestamente evaluaba la capacidad del docente para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a sus estrategias de intervención, y desarrollar su planeación didáctica.

EFFECTOS

La formación discursiva hegemónica de las reformas educativas de finales del siglo XX a la fecha centra su argumentación en la búsqueda de la calidad como sinónimo de rendimiento y logro; la evaluación adquiere un lugar preponderante en tanto medio fundamental para conseguir tal objetivo. Debido a su carácter altamente racional, esta se presenta como una técnica objetiva y neutra, difícilmente objetable en tanto persigue la eficacia y la transparencia (González, Rivera y Guerra, 2017).

En los apartados siguientes, se muestra de qué manera los docentes entrevistados procesaron la evaluación obligatoria con fines de permanencia en el empleo, que comprende desde el momento en que recibieron la notificación, pasando por la presentación de exámenes hasta llegar al momento en que recibieron los resultados.

Experiencia en el proceso

Desde la primera convocatoria emitida en 2015, los docentes denunciaron en redes sociales que la evaluación de permanencia había estado plagada de problemas operativos de principio a fin. Quienes se resistieron y no subieron evidencias completas a la plataforma, y tampoco se presentaron al examen de conocimientos en la sede asignada, fueron cesados y retirados de su función docente. Quienes sí se presentaron destacaron las dificultades en el acceso a la plataforma, el cambio de fechas, la desinformación, la lejanía de las sedes asignadas, así como la falta de claridad en las instrucciones para el uso adecuado de la plataforma.

¿Cómo experimentaron el proceso los docentes entrevistados? Refieren que, desde la recepción del temido sobre amarillo, se acrecentaron sus temores mezclados con rechazo:

¿Qué voy a hacer?, obviamente sentí rechazo a la evaluación, porque llegó la notificación de manera sorpresiva, inesperada, de golpe y porrazo. No creí que fuera en serio, tenía la esperanza que fuera un error. ¡En verdad! [...] Después pensé y dije: “ya ni modo, he sido seleccionada, lo peor será un resultado ‘No idóneo’”. Y pues tomé la decisión de informarme y ponerme a leer y estudiar (Profesora Aydee, E. 7, p. 3).

Cinco de los entrevistados en principio se negaban a presentar la evaluación, pero al recibir el famoso sobre amarillo, el temor y el rechazo se mezclaron con la incredulidad. Paulatinamente se sobrepusieron o resignaron; tenían ante sí dos opciones claras: presentar o no presentar la evaluación, decisión nada fácil considerando que esa disyuntiva los enfrentaba, a su vez, a un asunto vital, que era mantener el empleo o perderlo y pasar a formar parte de las filas del desempleo. Sabían que de no presentarse corrían el riesgo de ser cesados, pero también conocían la experiencia de compañeros y amigos que ya habían sido evaluados con resultado negativo.

Ante este panorama, optaron por la vía de la preparación y el estudio. Todos, incluso quienes en algún momento consideraron acudir a las filas de la disidencia magisterial, optaron por atender la notificación. El objetivo era claro: conservar la estabilidad laboral.

creo y pienso que la evaluación a maestros con efectos de permanencia y estabilidad laboral es una estrategia para desestabilizar al docente emocionalmente como bien dice: estrés, nervios, inseguridad [...] me preocupé por hacer frente al proceso de evaluación [...] La única preocupación y objetivo de esta evaluación fue perder mi base, mi estabilidad laboral [...]

(Profesora Amada, E. 1, p. 5).

Los entrevistados expresaron básicamente las mismas críticas que los medios dieron a conocer en su momento ante las reiteradas fallas e irregularidades. Consideraron que el instrumento de evaluación no fue el adecuado; con referencia a la sesión para diseñar la planeación argumentada, señalan que prevaleció la desinformación, así como la aplicación de criterios diferenciados, pues mientras a algunos se les dio oportunidad de transcribir la planeación que llevaban preparada, a otros ni siquiera se les permitió consultar los planes y programas de estudio. Además de estar alejada de la realidad, la presentación de exámenes fue cansada, las condiciones fueron inequitativas, en particular para los docentes de doble plaza, pues carecieron de tiempo para poder prepararse.

En una especie de balance general, pusieron en tela de juicio la presentación de un examen, evidencias de clase y planeaciones argumentadas, como medios pertinentes para valorar los conocimientos y la preparación de los maestros, y determinar su idoneidad.

Los cambios

La figura del maestro ha tenido cambios importantes según las exigencias políticas de los distintos sectores, los proyectos educativos

de los gobiernos en turno que le asignan al maestro mayores responsabilidades y le exigen transformar sus prácticas laborales; así ha sido desde el siglo XVIII hasta nuestros días. La institucionalización de la escuela trajo consigo cambios en la figura social del maestro.

A partir de los testimonios de los entrevistados, se intentó dar cuenta de cambios laborales, profesionales, personales y relacionales derivados de la evaluación de permanencia y la reforma 2013. Un tema que afloró casi naturalmente fue el de la “plaza base”, un concepto asociado al trabajo estable, fijo, incluso perpetuo; conlleva grandes beneficios, dicen, como la implicación e identificación personal con la escuela, la comunidad y los alumnos con los cuales un profesor se relaciona día a día. Acceder a esta plaza base significa seguridad, estabilidad, certeza, continuidad y permanencia en el empleo, también representa la posibilidad de echar raíces.

Así lo resume una de las entrevistadas: “Para mí significa tener estabilidad y trabajo para siempre, con derechos y obligaciones como salario, licencias económicas, vacaciones, aguinaldo y otras prestaciones, servicios y licencias médicas” (Profesora Aydee, E. 7, p. 1).

Se reconoce que con la evaluación de permanencia la seguridad asociada a la plaza base se desdibujó; la permanencia en el empleo, al depender del resultado obtenido en evaluaciones de desempeño cada cuatro años, pasó a formar parte de sus preocupaciones. En algunos casos, las afectaciones fueron inmediatas:

Hubo profesores que laboraban dos turnos (uno de base y el otro con interinato temporal); al ser evaluados y obtener un resultado insuficiente continuaron con su base con la condición de evaluarse nuevamente, pero no tuvieron continuidad en el interinato, fueron reemplazados por los docentes de nuevo ingreso idóneos (Profesora Nadia, E. 3, p. 6).

Cabe recordar que, para un número desconocido de profesores de primaria que contaban con dos nombramientos, uno de base y otro interino, la evaluación docente en general y de permanencia en

particular, la renovación de su interinato significó un recorte drástico en sus ingresos. De cubrir dos jornadas regulares de 25 horas semanales cada una, con un salario promedio de 16 800 pesos mensuales, pasaron a obtener 8 400 pesos, con la obligación a cuentas de presentar la evaluación de permanencia.

Los problemas económicos ocurrieron aun obteniendo resultados positivos destacados. “Aunque fui destacada se decía que darían un aumento salarial denominado K1, pero [...] al optar por el K1 debía renunciar al estímulo de carrera magisterial que era de cierto modo ‘permanente’” (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 10). La profesora, que contaba con uno de los niveles más altos de Carrera Magisterial, optó por rechazar el estímulo económico denominado K1, si lo aceptaba su salario se reduciría y ella tendría que ser evaluada de manera constante.

Otros cambios importantes percibidos como pérdidas que colocan a los docentes ante una situación de indefensión son:

Desapareció el “Escalafón” y fue sustituido justamente por el examen de promoción; desapareció carrera magisterial el cual fue sustituido por promoción en la función. [...] No se diga del SNTE, que cada vez cede a las imposiciones del gobierno priista y panista, sin defender los intereses laborales de los maestros, como la permanencia y estabilidad laboral, dejándonos indefensos de las arbitrariedades que comete al magisterio; los padres de familia, que por cualquier mal entendido o “llamada de atención” a los estudiantes, quieren agredir a los docentes, entrometerse y opinar sobre la función que desempeñan los compañeros docentes (Profesora Lizbeth, E. 9, p. 8).

Como es evidente, las afectaciones mencionadas por los entrevistados no se derivan exclusivamente de la evaluación de permanencia; sin embargo, sí constituyen señales del proceso de reconfiguración docente en curso.

Otro ejemplo de afectación mencionado son las solicitudes de cambio de un centro escolar a otro. “Actualmente para ingresar una

solicitud de cambio, se debe tener dos años de inducción, acreditar la evaluación de permanencia con un resultado idóneo; antes no era así, la única condición era tener base” (Profesora Anelly, E. 2, p. 4). A esto se suman irregularidades añejas, como ocupar cargos directivos sin un nombramiento *ad hoc*.

En cuanto al cumplimiento de nuevas responsabilidades, la mitad de los profesores entrevistados, cuya característica común es que cuentan con mayor antigüedad y obtuvieron su base por medio de escalafón o programa de basificación masiva, coincidieron en reconocer que a lo largo de su labor docente ha habido cambios importantes en sus funciones. Sin embargo, los llamados “Perfiles, parámetros e indicadores” las identifican y clasifican en detalle, pues constituyen el referente mediante el cual son evaluados todos los docentes; los indicadores por ámbito de desempeño son tantos y sobre tantos aspectos, que “para cumplir con tantas responsabilidades, necesito ser un superhombre” (Profesor Emilio, E. 6, p. 13).

En contraste, los profesores que se incorporaron a la docencia en la etapa de la Alianza por la Calidad de la Educación, o recientemente con el esquema de la LGSPD, consideraron que desempeñan las mismas funciones y responsabilidades, lo que no es de extrañar, pues no conocen otras condiciones ni un marco normativo distinto.

Es indudable que el establecimiento de un perfil ideal de docente, para el cual se utilizan esquemas y definiciones generales, entraña cambios profesionales en el conjunto de saberes y acciones vinculados con el ámbito educativo que debe poseer un docente en concordancia con su trabajo y su formación, así como el dominio de un nuevo lenguaje para el desarrollo de las actividades propias del “ser maestro”. De ahí que la formación, la actualización y la innovación, como la evaluación, deben ser permanentes. La intervención se convierte en el corazón de la práctica, para lo cual se precisa de diagnósticos, planeaciones detalladas, y de toda clase de acciones que demuestren el cumplimiento de las dimensiones que abarcan los perfiles, parámetros e indicadores docentes.

El margen de decisión de los docentes sobre su materia de trabajo se ha vuelto cada vez más estrecho. Poco a poco han perdido su autonomía, y se han convertido en ejecutores de un saber experto que diseñan otros, recurriendo a las sugerencias metodológicas de quienes venden planeaciones o secuencias didácticas, las cuales abundan en redes sociales o grupos de maestros que han convertido en mercancía este tipo de documentos. Ante la presión de la evaluación, ha proliferado esta clase de prácticas mercantiles.

Frente a este escenario, algunos de los entrevistados reconocen que sus formas de enseñar han cambiado:

Antes no realizaba un seguimiento, pero ahora utilizo con mayor frecuencia listas de cotejo con indicadores de logro de las competencias que deben desarrollar mis alumnos, [...] estas listas las puedo descargar de un grupo de Facebook o del blog donde publican diferentes recursos para profesores, también utilizo otros instrumentos para evaluar como la revisión constante de cuadernos, trabajo colaborativo, resolución de problemas, la participación en clase, la comprensión del tema, los trabajos de mis alumnos en el aula (Profesora Nadia, E. 3, p. 11).

Otros, por el contrario, señalan que únicamente han cambiado los términos, las palabras utilizadas, pero ellos siguen trabajando igual con sus alumnos:

Mi forma de enseñar no ha cambiado, simplemente han cambiado los conceptos técnicos (aprendizaje esperado, competencia, rúbrica de evaluación...) [...] En la planeación, hace años se manejaba los momentos: recuperación de la experiencia, análisis de la experiencia y evaluación de la experiencia, actualmente se conocen los momentos inicio, desarrollo y cierre (Profesor Marco, E. 8, p. 9).

Sea de un modo u otro, los entrevistados reconocen la existencia de una vigilancia en aumento, “cada día las autoridades son más minuciosas y no se conforman con tener el registro en la lista de

cotejo. [...] en las reuniones de consejo técnico escolar se ha propuesto trabajar con rúbricas y fichas de observación de los alumnos” (Profesora Érica, E. 4, p. 9).

Llama la atención la recurrente mención a los cambios en las formas de evaluar a sus alumnos, enfocados en el empleo de un arsenal de instrumentos, recursos y medios similares a los que les aplican a ellos en la evaluación docente. Listas de cotejo, rúbricas, guías de observación con indicadores formulados de acuerdo con los planes y programas de estudio, son algunos ejemplos.

Respecto a los cambios personales, los entrevistados coinciden en que la preparación de la evaluación restringió su tiempo libre dedicado a realizar actividades recreativas y a convivir con la familia:

Utilizaba mis tardes para preparar las diferentes etapas de la evaluación. En el informe de responsabilidades uno o dos días, pero en el diseño y aplicación del proyecto didáctico más de una semana y en la preparación de la prueba de conocimientos una semana (Profesora Anelly, E. 2, p. 8).

En sentido similar se expresó otro de los entrevistados, quien además señaló haber estado sometido a una presión institucional constante, a través de mensajes y correos en los que se le recordaban las fechas y los términos en que debía subir documentos a la plataforma indicada:

Durante la evaluación de permanencia sí tuve mucha presión y dediqué la mayor parte de mi tiempo libre en preparar los tres momentos de la evaluación de permanencia debido a que constantemente me mandaban correos o comunicados en los que se nos daba tiempo limitado para subir el portafolio de evidencias en la red, así como algunos tipos de amenazas en las que de forma muy sutil se nos informaba que, de no presentar alguno de los requerimientos para el proceso de la evaluación, seríamos acreedores a una sanción o incluso a perder el empleo (Profesor Marco, E. 8, p. 13).

En cuanto a las relaciones con sus pares en la escuela, la evaluación introdujo nuevas miradas y, sobre todo, valoraciones positivas o negativas de los otros, según los resultados obtenidos en las evaluaciones. Quizá este es el ámbito en el que mejor se aprecian los efectos subjetivos de la evaluación en los docentes. “La relación es buena; no obstante, los mismos compañeros hacen comentarios acerca de un mejor desempeño por parte de normalistas, son ellos los que empiezan a marcar la diferencia entre broma y broma en las reuniones de consejo técnico” (Profesora Nadia, E. 3, p. 13).

Detrás de las disputas entre normalistas y universitarios, entre idóneos y no idóneos, maestros de base e interinos, diferencias exacerbadas por la propia evaluación, se aprecian relaciones “investidas de saberes, prácticas y normas sociológicas, policiales, administrativas que solicitan, incitan y predisponen a los individuos a trabajar para su propia servidumbre como si se tratara de su propia libertad” (Lazarato, 2010, p. 28).

CONCLUSIONES

En principio nos parece importante recordar que uno de los objetivos de la política neoliberal es generalizar la forma empresa a todos los ámbitos y relaciones de la vida del sujeto, sus acciones son sus propias estrategias y sus decisiones representan la fuente de sus ingresos (González, 2015). La reforma educativa de 2013, y como parte de ella el dispositivo evaluador objeto de esta investigación, se ajustan a esta racionalidad. Persigue objetivos estratégicos, ha sido definida a partir del cálculo político. Nada de lo ocurrido es azaroso, mucho menos neutral; constituye un entramado gubernamental dirigido a intervenir en los maestros y las escuelas para lograr algo.

¿Qué es lo que está en juego? Coincidimos con Rivera, González y Guerra (2017): instaurar un modelo de sociedad, educación y sujeto, que garantice el mantenimiento y la retroalimentación de

un sistema económico, político y social a imagen y semejanza de la forma mercado. Lograrlo requiere acciones gubernamentales para doblegar al magisterio, desterrar toda práctica que asocie la docencia a un oficio o que alimente figuras construidas históricamente en otras épocas. La evaluación obligatoria resultó ser un medio muy efectivo para conseguirlo.

Desde la perspectiva histórica, la figura del maestro se ha reconfigurado continuamente; primero fue considerado como un *artesano* que, sin poseer una formación especializada, enseñaba a leer y escribir; luego pasó a ser un *misionero* difusor y defensor del nacionalismo y el progreso, un “apóstol” de la educación; después se le dio el estatus de *agente de transformación social* con la llamada educación socialista. Con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), adquirió la condición de *burócrata* y *trabajador* al servicio del Estado; más tarde surgió la figura del maestro como *profesional* de la educación. Actualmente, la figura docente se encuentra en proceso de mutación hacia el *empresario de sí*, un docente cubierto con una gruesa capa de emprendedurismo que se autoprofesionaliza constantemente, al tiempo que es un *servidor público* obligado a rendir declaraciones anuales de un patrimonio inexistente.

Todas estas transformaciones son construcciones históricas asociadas, por un lado, a los saberes legitimados como verdades respecto a la docencia y la enseñanza, y por otro, a los diferentes proyectos educativos gubernamentales impuestos sutil o abiertamente. A partir de los hallazgos que arroja el estudio que comentamos en este texto, puede decirse que la evaluación de permanencia ha servido como instrumento para debilitar y desplazar las figuras docentes forjadas en otros tiempos, funcionales para otros proyectos educativos, hoy considerados obsoletos por el poder gubernamental.

A juzgar por los testimonios aportados por los docentes entrevistados, además de la inestabilidad e incertidumbre laboral, la evaluación docente y en especial la de permanencia, ha influido en la modificación de la imagen social del maestro, proceso impulsado

por las fuerzas activas –empresariado, gobierno, organismos multinacionales– desde antes de la aprobación y entrada en vigor de la Reforma Educativa de 2013, con campañas de desprestigio en medios masivos de comunicación. Ejemplo de ello es el documental *De panzazo*, producido por Mexicanos Primero y La Media Luna Producciones. Estos mismos grupos, defensores a ultranza de la evaluación en todas sus modalidades, son los mismos que ante las protestas magisteriales contra la evaluación no han dudado en tachar de ignorantes, flojos e irresponsables a los docentes movilizados.

Pese a todo esto, amplios segmentos del magisterio, en su calidad de fuerzas reactivas de las que habla Foucault, encarnan y actualizan constantemente en sus decires y haceres esas figuras docentes históricamente sedimentadas y a menudo superpuestas, que el poder gubernamental se empeña en debilitar y desterrar por completo del imaginario social, pues desde su perspectiva constituyen un obstáculo para ajustar el sistema educativo y la escolarización a la forma mercado.

Por otra parte, si bien la evaluación docente mediante instrumentos de medición estandarizados comenzó como una invitación a los profesores para probarse a sí mismos el nivel de dominio de conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, la Reforma Educativa de 2013 la transformó en un dispositivo de producción y mantenimiento del riesgo permanente de perder un empleo que se creía seguro (Rivera, González y Guerra, 2017). El esquema adoptado induce un modo de gobernar conductas sin tener que gobernarlas directamente de manera externa. Primero se crearon ciertas condiciones sociales e institucionales violentas (Fagioli, 2016, p. 112) para que los docentes aceptaran esta nueva gramática de poder basada en la evaluación, las mediciones, los rendimientos y la productividad; competencia, prueba y cálculo permean al gremio magisterial.

La evaluación de permanencia contribuyó a instalar subjetivamente en los docentes la inseguridad y la precariedad de la vida. Se les hace creer que ejercen su libertad y autonomía profesional,

cuando en realidad se les obliga a ser competitivos, utilizando un discurso que los responsabiliza directamente de impartir una educación de calidad con excelencia, que pasa por preparar a sus alumnos para que sean capaces de acreditar pruebas estandarizadas, lo que a la postre termina consolidando los sistemas de evaluación nacionales e internacionales como PISA, EXCALE y ENLACE.

Ya instalado en la racionalidad evaluadora, el sujeto competitivo es esencialmente un sujeto gobernable (Hernández, 2017). La conducción a distancia, que busca aumentar la probabilidad de las conductas buscadas, requiere paralelamente la producción de sujetos autónomos, con capacidad de autorregulación y algún grado de capacidad de cálculo, para procesar las informaciones que los gobernantes les proveen y de esta forma orientar su conducta en la dirección buscada (Ramos, 2018, p. 46). Esto permite explicar por qué, aunque no se les pida, los docentes aceptan e incluso demandan ser evaluados, ya que consideran que es la mejor forma de mostrar lo que saben y hacen. También la sociedad, el sistema educativo y las familias le exigen al maestro estar siempre dispuesto a cambiar, a asumir riesgos, o simplemente estar a merced de lo que demanda el mundo laboral, así sea a costa de sacrificar la vida personal.

Se pierde de vista que no hay nada natural en el hecho de que los docentes se gestionen a sí mismos como si fuesen una empresa. Se minimiza o se olvida que, para llegar al punto en que nos encontramos, no fue necesario que un millón de profesores presentaran la evaluación de permanencia. En contra de quienes consideran como un fracaso no haber cubierto esta meta, consideramos que fue suficiente con los miles que se presentaron en tres convocatorias, para producir determinados efectos que hoy saltan a la vista.

En tanto fuerzas reactivas, los docentes realizaron acciones para conservar el empleo, ya sea a través de la protesta, preparándose para la evaluación, o en ambos sentidos, protestando y preparándose. Quienes obtuvieron resultados no idóneos u optaron por no presentarse a la evaluación pagaron un alto precio político; fueron estigmatizados, señalados, excluidos, separados, identificados

como rebeldes, irresponsables, poco profesionales, incapaces de hacerse cargo de sus bajos resultados. Tal parece que la inserción de la racionalidad económica en el campo educativo se ha convertido en una fuerza discursiva predominante en la constitución del maestro contemporáneo (Martínez Boom, 2010), cada día más apegada a la figura del empresario de sí.

REFERENCIAS

- Bruno, D. y Luchtenberg, E. (2006). Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la autoayuda y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153296006>, el 12 de septiembre de 2020.
- Bruno, I. (2018). Evaluación: La investigación científica en la criba del *benchmarking*. Pequeña historia de una tecnología de gobierno. En N. Darat y H. Sir Retamales (eds.), *El ABC del neoliberalismo 2* (pp. 93-126). Villa del Mar: Asociación communes.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad, razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Deleuze, G. y Artal, C. (1993). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona, España: Anagrama.
- Diario Oficial de la Federación* (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.
- Fagioli, A. (2016). Política y vida. Perspectivas posoperaístas. *Pléyades* 17 (8), 155-180. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/115210>, el 8 de agosto de 2020.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, España: Endimión.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- González García, L. Y. (2015, enero-junio). Constitución del sujeto como empresario de sí: modos de subjetivación en el neoliberalismo. *Nómadas* (42), 197-212.
- González Villarreal, R.; Rivera Ferreiro, L. y Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hernández Martínez, C. (2017, mayo-agosto). Capitalismo y gubernamentalidad neoliberal: el “empresario de sí mismo” como figura extrema de la subsumición. Dossier Biopolítica, *Kalagatos*, Fortaleza, 14 (2), 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137722>, el 8 de julio de 2020.
- Lazzarato, M. (2010). Conferencia internacional: capitalismo y producción de subjetividad, II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5JNQ2pzOcnY>, el 20 de octubre de 2020.
- Ley General de Educación (11 de septiembre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf, el 10 de junio de 2020.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, España: Anthropos.
- Martínez Boom, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (comps.), *Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Piedrahita, C., Díaz Gómez, A., Vommaro, P. (comps.). (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clasco.
- Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de moebio*, (61), 41-55. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>, el 21 de septiembre de 2020.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago, Chile: Lom.
- Rivera Ferreiro, L., González Villarreal, R. y Guerra Mendoza, M. (2016). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista del IICE*, (39), 83-98. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3999>, el 7 de septiembre de 2020.
- Rodríguez Amaya, C. (2016). “Gestíonate a ti mismo”: tecnologías morales y la constitución de un docente empresario de sí. *Memoria del XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en América Latina*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, pp. 609-621.
- SEP-CNSPD (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/GrupoTecnicoSecc26/etapas-aspectos-metodos-e-instrumentos-evaluacin-docente-sep> http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf, el 20 de mayo de 2020.

Vásquez Castillo, J. C. (2013). *Evaluación de los aprendizajes. La evaluación como tecnología de gobierno*. Tesis de maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1133>, el 20 de septiembre de 2020.

CAPÍTULO 2

PROCESOS POLÍTICOS EN LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL¹

Verónica Moreno Martínez

Luz María Garay Cruz

PRESENTACIÓN

La revisión del estado del arte a propósito de la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la alfabetización digital en instituciones de educación superior nos mostró la ausencia del análisis de la dimensión política. La tendencia se orienta a identificar las concepciones, actitudes, valores y competencias con que cuentan estudiantes y profesores en el uso de tecnologías, a describir los programas de alfabetización digital y a elaborar recomendaciones a partir de evaluaciones diagnósticas. Una de las constantes que se identificaron en las conclusiones y aportes de los estudios revisados coinciden en señalar que existen problemáticas en la formación de los docentes, la apropiación de

¹ El presente capítulo se deriva del marco teórico desarrollado para la tesis doctoral *Procesos políticos en la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación para la alfabetización digital. El caso de la FES Zaragoza*, cuyo propósito fue analizar los procesos políticos que tienen lugar a partir de la incorporación de las TIC entre los docentes de la Facultad.

las tecnologías y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En el caso de México, el tema de la alfabetización digital, en especial la formación de los docentes para el uso de TIC, sigue siendo una de las principales preocupaciones para el sistema educativo nacional.

A partir de lo anterior, surgió la necesidad de analizar el proceso de las alfabetizaciones digitales y la incorporación de las tecnologías en las universidades, pero haciendo una serie de preguntas y acercamientos desde otra lógica de análisis y considerando algunos aspectos que pocas veces son incorporados a los estudios del campo. De esta manera, identificamos un vacío en el análisis de la dimensión política que tiene lugar en los procesos de incorporación de tecnologías para la alfabetización digital en educación superior, donde a la par de la movilización de recursos materiales y la gestión de espacio-tiempo, dedicado a la programación curricular, se presentan disputas por el orden social y la constitución de sujetos políticos. Esto se debe, pensamos, a que la integración y la gestión de tecnologías en el campo educativo no se da en el vacío, sino que tiene su fuente en intenciones y objetivos que son explícitos en un espacio social diferenciado, en el que los actores que ahí participan mantienen posiciones también diferenciadas en cuanto a jerarquías, estatus, poder y prestigio.

Este capítulo se deriva de la tesis doctoral desarrollada dentro del programa académico del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El programa del doctorado propone “formar investigadores educativos que, desde una perspectiva original y especializada, aborden la vinculación entre la acción política en sus múltiples dimensiones y expresiones, con los problemas educativos en sus diversas esferas y niveles educativos”. En este marco, se observó y analizó que la incorporación y gestión de tecnologías para la alfabetización digital genera procesos políticos y tiene lugar en un campo político. Por lo anterior, en este trabajo se presenta una propuesta para el análisis

de los procesos políticos en las instituciones de educación superior y su relación con la incorporación de TIC y la alfabetización digital.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es ofrecer una propuesta teórico-conceptual para el estudio de la dimensión política en la incorporación de TIC a la universidad, encaminada al desarrollo de programas para la alfabetización digital. Consideramos que dicha incorporación puede estudiarse a partir de los conceptos del campo educativo y el espacio social. También planteamos que el estudio de la integración de tecnologías en la universidad, mediante una perspectiva de análisis de lo político, permite identificar disputas, conflictos, rupturas y negociaciones que, si bien no ponen en riesgo la estructura y el funcionamiento del sistema escolar, sí generan un tipo de tensión dinámica entre diferentes actores, lo que permite hacer visibles los márgenes y el fondo-trasfondo del orden político institucional, que habitualmente pretende ocultarse.

Igual que la sociedad, las universidades se estructuran en clases y las relaciones entre las clases son relaciones de lucha, de confrontación y antagonismo. Por supuesto, las universidades no son instituciones políticas en estricto sentido, son espacios donde tienen lugar relaciones instauradas por la diferencia que confiere la distinción de rangos y categorías; símbolo de estatus y prestigio que se traduce en circunstancias específicas, en relaciones de poder. En este sentido, la integración de tecnologías a la universidad puede leerse como un *proceso de orden político*, es decir, como un proceso vinculado al manejo estratégico de recursos de interés público, cuyo objetivo es la apropiación y la gestión de esos recursos en la búsqueda de alcanzar determinadas metas. Se entiende por recursos de interés o bienes públicos, aquellos que deben estar garantizados por el Estado, ya sea que se haga cargo o no de su prestación. En el contexto de este trabajo se mencionan como bienes

públicos la educación y los bienes relacionados, tanto materiales como simbólicos.

Con lo anterior no pretendemos cuestionar el genuino interés de las universidades en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para mejorar los procesos educativos, sino más bien explorar los mecanismos que lo hacen posible. En consecuencia, consideramos que la incorporación de tecnologías a la universidad es, en el fondo, un proceso en el que está en juego el establecimiento del orden a partir del ejercicio de la autoridad coercitiva. La fuerza que se impone sobre una persona o sobre un grupo implica, al mismo tiempo, el flujo de energía que define un impulso de resistencia por medio del cual se desata el conflicto o se definen los caminos de negociación. En este sentido, la incorporación de TIC tiene lugar en un campo educativo que incluye espacios donde acontecen luchas por el control y la gestión de bienes materiales y simbólicos, y es a partir de su estudio que buscamos comprender los procesos políticos implícitos.

El análisis de la dimensión política respecto a la incorporación de recursos tecnológicos para la alfabetización digital implica plantearnos, de inicio, si efectivamente en estos contextos se presentan procesos de regulación política y, en caso de que así fuera, cómo se entretejen las relaciones y cuáles son las acciones de orden político y, por último, qué tipo de procesos políticos tienen lugar. Nuestra tesis considera que con la incorporación de tecnologías en la universidad se originan tensiones y disputas que requieren establecer negociaciones y acuerdos para evitar la detonación de conflictos. Esto es así porque las universidades son espacios donde se gestionan bienes públicos; sin embargo, la toma de decisiones en dicha gestión normada tiene lugar en un espacio diferenciado donde los actores mantienen estatus y jerarquías diferenciados, conservan recursos de manera diferenciada también y tienen intereses y metas particulares. Lo anterior conduce a que dentro de este espacio social ocurra un tipo de tensión dinámica que se genera por la competencia de la gestión de dichos bienes.

¿POR QUÉ LA INCORPORACIÓN Y GESTIÓN DE TECNOLOGÍAS PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL GENERAN PROCESOS POLÍTICOS?

La incorporación y gestión de tecnologías para la alfabetización digital al mismo tiempo que tiene lugar en un campo político produce procesos de orden político. La pregunta de por qué genera esta clase de procesos carece de una respuesta única, por lo que nos obligamos a ofrecer aquí una cuyo principio suscite la génesis del proceso político. Si bien las instituciones educativas son espacios encomendados para la formación de profesionales en campos especializados del saber y tienen como misión producir conocimiento aplicado, una simple mirada dirigida a las entrañas que hacen posible su funcionamiento revela los “modos de vida íntimos” y pone al descubierto “relaciones familiares” incuestionables, como los sistemas de alianza fundados en relaciones de camaradería. Este sistema de alianza, de la misma manera que propicia relaciones colaborativas, de participación y asistencia fundadas en la confianza, favorece relaciones basadas en el compromiso y lealtades serviles, cuyo efecto visibiliza la confrontación de jerarquías, competencias por espacios y recursos, y la búsqueda constante de dominios y legitimidad.

De lo anterior se desprende nuestra tesis: los espacios educativos operan dentro de una estructura organizacional compuesta por jerarquías dotadas de poder legítimo, establecida por un orden clasificatorio, que a su vez clasifica a partir de la diferencia: títulos, grados, categorías, cargos, linajes y género, entre otros. Al respecto, la escuela, como parte de un espacio social mayor, comparte elementos estructurales con otros espacios sociales: un sistema de posiciones diferenciadas al que corresponde determinada distribución de recursos, de manera diferenciada también, lo que detona competencias en la búsqueda constante por la obtención de dichos recursos.

CAMPO EDUCATIVO Y ESPACIO SOCIAL

Lo político tiene lugar en el espacio donde se hace explícito el conjunto de relaciones intersubjetivas en las que se presentan conflictos de interés debido a la pretensión de apropiarse, manipular o ejercer el control de un bien de interés público. En este sentido, las nociones de *campo* y *espacio social* son una abstracción que se aplica a la comprensión y el análisis de situaciones determinadas en espacios concretos, en este caso en la universidad. El desarrollo de los conceptos *campo* y *espacio social* lo debemos a Bourdieu, para quien el *campo* es una arena determinada por la existencia de un capital común, en el cual tienen lugar conflictos entre actores que luchan por su apropiación. Tanto los campos como el espacio social se definen por la cantidad de capitales acumulados y por las estrategias de su gestión o *habitus*.

Bourdieu definió el *capital* como una fuerza que opera adentro de un campo. El capital, como producto del trabajo acumulado adherido a prácticas de producción, se transforma en trabajo acumulado que produce beneficios y se presenta como una forma de intercambio social en diferentes tipos de capital o poder; en este sentido, el capital es una forma de poder. La noción de campo se constituye entonces por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación; se define por aquello que está en juego y los intereses específicos. Para que un campo funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar.

Los campos no son espacio neutro de relaciones, sino que están estructurados como un sistema de relaciones en competencia y conflicto. Se presentan como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su ubicación en dichos espacios. Los agentes que conforman el campo son como fuerzas que se oponen y se agregan, cada uno de ellos debe a la posición que ocupa un tipo determinado de participación; su poder o autoridad no puede definirse independientemente de su posición en él (Bourdieu, 2002).

En este trabajo nos referimos constantemente al campo educativo como un microcosmos relativamente autónomo en el interior de un macrocosmos, con estructura, jerarquías y reglas particulares legitimadas. Los actores que en él participan mantienen posiciones diferenciadas y, por lo tanto, acceden diferencialmente a los recursos del campo, de manera tal que se encuentran en constante disputa posicional. El campo educativo está compuesto por instituciones, directivos, gestores, investigadores, profesores y alumnos, cada uno de ellos con capitales diferenciados. El campo educativo está íntimamente relacionado con el campo escolar y el campo intelectual, estructurados como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos (Bourdieu, 1998).

El *espacio social*, en cambio, se determina sobre la base de principios de diferenciación. Los agentes que en él participan se definen por sus posiciones relativas en ese espacio y por la posición que ocupan en diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan en cada uno de ellos. Estos poderes son ante todo el capital económico, el capital cultural y el capital social, así como el capital simbólico. De esta manera, la distribución de las diferentes especies de capital determina la estructura del espacio social (Bourdieu, 1990, pp. 205-206; 1997, p. 28). Como representación abstracta, el espacio social proporciona un punto de vista sobre el conjunto de aspectos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social. Como espacio concreto, el espacio social es el espacio práctico de la existencia cotidiana, que determina la forma que toman las interacciones y la representación que se hace de ellas, al tiempo que define la objetividad de los puntos de vista expresados por los actores, que dependen de la posición que en el mismo ocupan y en los que se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo (Bourdieu, 1998, pp. 169, 241).

El concepto de espacio social contribuye a ubicar las situaciones y los hechos estudiados en contextos específicos no fijados en un espacio físico en particular, de manera tal que evitemos asumir que la investigación se reduce a particularidades que no se pueden

generalizar ni teorizar. Para Bourdieu (1990, pp. 281 y ss.), el mundo social comprende la interrelación de múltiples dimensiones construidas con la base en la diferenciación, de manera tal, que los actores allí situados ocupan posiciones relativas a ese espacio y cada uno de ellos se encuentra en una posición o una clase precisa de posiciones vecinas. Por esta razón, el espacio social es también un campo de fuerzas donde se produce un conjunto de relaciones objetivas, que se imponen a la voluntad de quienes entran al campo; por esta razón los individuos no se desplazan al azar en el espacio social.

Los campos y el espacio social se definen, en parte, por las estrategias de su gestión. El *habitus* es la fuente del sentido práctico que se constituye como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, a partir de las cuales las personas son capaces de establecer sus relaciones como sistema de las disposiciones socialmente constituidas: son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes (Bourdieu, 2002, p. 107). Como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, el *habitus* no debe pensarse como el producto de la obediencia a determinadas reglas, sino como estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes; en este sentido, son principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas (Bourdieu, 2007, p. 86).

LA POLÍTICA DEL CAMPO EDUCATIVO Y LA POLÍTICA DEL ESPACIO SOCIAL

Hasta ahora nos hemos referido al campo educativo y al espacio social como los dominios donde tienen lugar los procesos políticos. El campo educativo es una abstracción del conjunto de relaciones y gestión de recursos en el ámbito de la educación; en tanto que el espacio social es, por así decirlo, un “sitio” con una dimensión abstracta y otra concreta. Como sabemos, la incorporación de TIC

al campo educativo, y en particular a la universidad, tiene su origen en la agenda de una política pública del Estado, que llamaremos aquí “política educativa para la alfabetización digital”, en la cual se gestan la toma de decisiones orientadas a alcanzar metas públicas a partir de la movilización de recursos tecnológicos. Así, situamos la política educativa en el interior de la política del campo educativo; en tanto que el área dentro del campo educativo determinada por las relaciones intergrupales diferenciadas y diferenciables –donde se asientan las facciones que compiten entre sí por recursos significativos– la situamos en la política del espacio social.

Puesto que toda política es un proceso, como tal implica la sucesión de acciones orientadas a objetivos y metas; que sea un proceso no quiere decir que se trate de un *contínuum* intencionalmente regulado, ordenado y sistematizado. Esto se debe a que ningún proceso político ocurre en el vacío, sino que se sujeta a un contexto en el que suceden acontecimientos y se presentan circunstancias e incidentes, cuya magnitud es imposible de predecir. Además, los actores involucrados directa o indirectamente en el proceso político no son sujetos pasivos, sino que tienen expectativas, intereses e intenciones, de tal manera que es imposible determinar las respuestas que dichos actores pudieran hacer explícitas.

En función de lo anterior, consideramos que toda política pública encaminada al desarrollo de programas de incorporación de TIC para la alfabetización digital (la política del campo educativo) implica desviaciones, acuerdos y renegociaciones que pueden evadir los diseños de la planificación inicial. El drama político de toda política pública radica precisamente en que, si bien es una acción planificada, vinculada a intereses de clase y sostenida por un horizonte cultural heterogéneo, su constante es la incertidumbre, puesto que siempre estará sujeta al conflicto de intereses y a las circunstancias impredecibles del contexto.

Si pudiéramos, con ayuda de la abstracción, delinear el contorno de los procesos políticos y el movimiento que dibujan las trayectorias de las políticas públicas, quizá podríamos ver el despliegue de

un proceso de planeación circunscrito a prescripciones de orden legal y cultural. Esta imagen es útil porque nos permite tomar distancia de aquellas tendencias que miran en dichos procesos y trayectorias solo la manifestación de intereses ocultos de las élites dominantes; además, favorece la identificación, al mismo tiempo que el marco jurídico reglamentado y las metas propuestas, las tensiones y los conflictos que todo hacer de política pública revela.

LA DIMENSIÓN POLÍTICA EN LA INCORPORACIÓN DE TIC PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La noción de política en el interior de las instituciones educativas suele tener una percepción negativa. Si bien en la universidad se alienta aquello que llaman “participación política” y el “compromiso social”, ya sea como lucha por los derechos o como protesta ante la injusticia, no se admite que la gestión de los recursos educativos se politice, dicho de otro modo, que se haga política con los recursos de la universidad; en tales casos a “la política” la llaman “grilla” y al “político”, “grillero”. No obstante, una perspectiva de análisis de lo político en la gestión educativa es clave para comprender que la administración de los espacios y recursos escolares tiene una dimensión política y, por lo tanto, la gestión de recursos públicos puede, en determinadas condiciones, considerarse una acción política o, en todo caso, mirarse a través de una perspectiva de relación política. Al identificar el orden político de la política pública, queremos mostrar que el estudio de la dimensión política del campo educativo y de los procesos políticos que tienen lugar al incorporar recursos tecnológicos para la alfabetización digital no debe confundirse con el estudio de la política educativa.

LA POLÍTICA Y LO POLÍTICO

Como mencionamos, nuestro interés radica en pensar la incorporación de TIC para la alfabetización digital en la universidad como un proceso de orden político, a través del cual podríamos identificar el conjunto de contradicciones, tensiones, disputas y resoluciones que se presentan al gestionar recursos de carácter público. Si pretendemos que el análisis de lo político no se confunda con el análisis de otro tipo de relaciones, tendremos que distinguir, por lo menos, entre algunos elementos que son propios de aquello que denominamos *lo político*, que nos permita, a la vez, diferenciar una relación de poder político de aquella que no lo es, y un conflicto político de uno que no lo es. Es conveniente distinguir dos grandes dimensiones del proceso político: *la política* como propósito público que involucra la gestión estatal y *lo político*, que se refiere al acto subjetivo.

Más específicamente demarcamos, siguiendo a Schmitt (1984), el campo de *la política* como un asunto jurídico-administrativo del Estado, y *lo político* como un asunto moral y estético (p. 23). En el espacio escolar en particular, el criterio para fijar el campo de lo político de cualquier otra relación humana lo situamos, como lo haría Schmitt, en la relación de oposición amigo/enemigo que genera relaciones antagonicas: sin la existencia de esta dupla no habría posibilidad de la existencia de lo político. El *enemigo* es un *enemigo político* siempre que: 1) sea un enemigo público y no aquel con quien se tienen conflictos de interés privado, y 2) se defina como “el otro que está en contra de mi posición”, real o imaginaria, pero que propicie antagonismos concretos. *Lo político* es, entonces, una conducta determinada por la posibilidad real de lucha en la defensa de intereses no particulares, por lo que cualquier confrontación –sea por asuntos económicos, religiosos, morales, culturales o educativos– podría ser una confrontación de orden político (Schmitt, 1984, pp. 18 y 67), aunque solo en caso de cumplir las condiciones anteriores.

La definición de lo político en Schmitt permite acceder a la comprensión de la gestión de bienes públicos dentro de los espacios

escolares, “desterritorializando” así la noción clásica de política como un asunto de Estado-gobierno. Además, posibilita comprender que una agrupación no política produzca una acción política, pero que no suceda a la inversa. Por ejemplo, en las universidades la gestión de recursos económicos puede politizarse, pero la política no se economiza (Schmitt, 1984, pp. 67-68). Lo mismo sucede con los procesos educativos. Esto se debe a que lo político extrae la fuerza de los diferentes ámbitos de la vida social, pues su autonomía genera la politización de otras esferas. Por consiguiente, los intereses genuinos de asuntos “puramente educativos” o “puramente económicos” pasan a segundo plano al someterse a las condiciones y consecuencias de una situación convertida en política (Schmitt, 1984, p. 68). Finalmente, dicha definición de lo político abre la posibilidad de su análisis al margen de las asociaciones, agrupaciones o comunidades estatales, pues Schmitt alude a que la posibilidad real de agruparse como amigos y enemigos basta para crear una unidad política que marca la pauta decisiva, que al degradarse como algo eventual elimina también lo político.

Las aportaciones de Schmitt al análisis de la incorporación de TIC para la alfabetización digital permiten también identificar y explicar los conflictos que surgen de intereses individuales o egoístas, que se decantan en luchas políticas al establecer relaciones basadas en compromisos clientelares. Como hemos dicho, no toda relación humana es una relación política, pero sí una cualidad que puede o no presentarse. A propósito de la contingencia que involucra lo político, recurrimos a Mouffe (2011, p. 16), para quien *lo político* es un atributo de las relaciones humanas hostiles y antagónicas, que dibujan la dimensión conflictiva de lo propiamente humano y conciben el antagonismo como fundamento de lo político y el principio de la política.

LA CONTINGENCIA DE LO POLÍTICO

Desde la perspectiva de Schmitt lo político se estructura en espacios de poder, conflicto y antagonismo que suponen identidades opuestas amigo/enemigo. Por su parte Mouffe (2011, p. 23) plantea que esta oposición es solo una de las formas de expresión de los antagonismos, y hace posible el diálogo que requiere la autoconstitución de las identidades políticas. En el primer caso, la oposición amigo/enemigo no necesariamente implica la anulación del otro, sino negociación en la continua construcción de un nosotros/ellos que, solo en ciertas condiciones, puede constituirse en una relación antagónica. En el segundo caso, toda negociación, y por lo tanto la construcción de identidades políticas, implica una relación de poder de carácter contingente y de naturaleza hegemónica, pues todo orden social instaaura relaciones institucionalizadas que “son desafiadas por prácticas contrahegemónicas con que se intenta desarticular lo instituido para instaurar otra forma de hegemonía”. Por lo anterior, la delgada línea que demarca *la política* y *lo político* es siempre inestable.

Si la política, como orden social instituido, es la expresión de una estructura particular de una forma de poder, lo es porque “el poder es constitutivo de la sociedad porque no podría existir sin las relaciones de poder mediante las cuales se le da forma” (Mouffe, 2011, p. 25). Considerando lo anterior, definimos *la política* como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político; a su vez, *lo político*, si bien puede entenderse como un espacio de poder, conflicto y antagonismo constitutivo de las sociedades humanas (Mouffe, 2011, p. 16), valoramos que el criterio base para su definición no debe ser un “espacio” sino “una relación”. De esta manera, entendemos por *lo político* una relación antagónica motivada por la gestión de bienes públicos para alcanzar metas específicas. Si bien *lo político* tiene lugar en el orden de la vida cotidiana, no implica que toda relación

que se da en el marco de la vida cotidiana sea una relación de carácter político. Lo anterior es importante porque no debemos asumir que toda relación social es una relación política solo porque toda relación humana sea susceptible de relaciones de poder o porque en toda relación humana está latente el conflicto. Si bien el poder y el conflicto son algunos de los elementos constitutivos de lo político, lo político no se reduce a aquellos, ni toda relación de poder y conflicto es un acto político. En síntesis, un conflicto de intereses entre particulares no es un conflicto político, ni toda acción en la que se ejerza el poder es acción política, sino solo aquella relación en la cual entra en disputa la gestión de bienes públicos.

PROCESO POLÍTICO

Los eventos en los espacios escolares, en el caso que nos ocupa en las universidades, son fenómenos que pueden comprenderse mejor si se piensan como procesos. Esto se justifica porque las acciones y los hechos no se producen de manera espontánea, no suceden de un solo golpe, ni se definen de una vez y para siempre. Estimamos, pues, que una perspectiva de análisis procesalista contribuye a orientar el análisis de la incorporación de TIC como una sucesión de acciones no aisladas, sistemáticamente articuladas a un conjunto de relaciones, contextos y espacios.

La noción de *proceso político* sugiere una realidad en movimiento, situada en el curso de un horizonte cultural e histórico, definible solo como abstracción y, por lo tanto, imposible de comprenderse en su totalidad. Alude al hecho de que la política es una realidad en continuo devenir, un proceso ininterrumpido, y, por otra parte, a la deliberación sobre un problema, la toma de decisiones, la instrumentación de la solución, su ejecución, la percepción de los resultados por parte de sus destinatarios y de la población en general, y su respuesta (Arnoletto, 2007).

El *proceso político* se presenta aquí como una categoría de análisis, a partir de la cual nos proponemos describir y analizar el *espacio de relaciones diferenciado que implica el desplazamiento de antagonismo y poder, a través del cual se busca la apropiación y gestión de bienes materiales y simbólicos*. En este sentido, coincidimos con Díaz (2014, pp. 71-72), para quien los procesos políticos son procesos en los que se hacen explícitos y se multiplican, en campos históricamente situados, las relaciones de poder, su ejercicio, las estrategias de su operación, los efectos y las resistencias que se gestan. Para el antropólogo, los procesos políticos contienen tres elementos insolubles: 1) que sea de carácter público, no un conflicto de interés entre particulares; 2) la definición de metas u objetivos, y 3) la posición diferenciada de los actores, tanto en jerarquías como en intenciones.

A partir del concepto de *proceso político* es posible, entonces, analizar la toma de decisiones que tienen lugar en el campo educativo en lo general y en los espacios escolares en particular, su respuesta y efectos. También enfatizamos que toda disputa que conforma la trama del proceso político se finca en alianzas, rupturas y acuerdos, a partir de lo cual podría o no configurarse el poder legítimo en que la totalidad de relaciones se dirigen a los mismos valores, y genera disputas que apelan a órdenes jerárquicos. De tal manera, si toda relación es una relación de poder, en el sentido de confrontación de fuerzas, argüimos que ninguna relación de poder se ejerce sin una acción de resistencia o de negociación. En este sentido, en todo proceso político se presentan situaciones que se expresan como *procesos de regulación* y *procesos de ajuste situacional*: los primeros se refieren al ejercicio de poder con pretensiones hegemónicas, y los segundos se expresan como estrategias de contraofensiva (Díaz, 2014). Siguiendo a Foucault (1984), donde hay ejercicio de poder siempre habrá acciones de resistencia.

CONFLICTO, TENSIONES, RESISTENCIAS Y NEGOCIACIÓN

Como hemos venido señalando, la incorporación de TIC para la alfabetización digital produce un conjunto de relaciones que tienen lugar en espacios específicos, pero en diferentes escenarios. Estas relaciones se enmarcan en contextos indefinidos donde suceden eventos, incidentes, emplazamientos y coyunturas que pueden o no derivar en asuntos de orden político. Si bien todo proceso político implica antagonismos, los procesos de regulación y procesos de ajuste situacional permiten confrontar prácticas hegemónicas a través de la resistencia y la negociación, lo que evita que el conflicto se extienda al infinito.

Juzgamos pertinente pensar el campo educativo como campo político, esto es, un espacio de poder diferenciado en el que confluyen objetos, actores, valores, tendencias, ideologías, conocimiento, recursos y significados. Dicho campo está siempre en tensión a causa de que los actores que en él participan construyen relaciones sostenidas por principios y valores personales e institucionales.

La universidad es el espacio social que se convierte en arena política cuando un sector de la población compite entre sí por la gestión de recursos significativos, escasos y públicos. En esta competencia, el conjunto de valores institucionales es interiorizado e interpretado de formas heterogéneas, y se ocasionan discrepancias a causa de su gestión. Las interpretaciones e intenciones son una fuente de acción a través de la cual se afianzan relaciones que operan en un periodo prolongado, y gestionan el conjunto de bienes materiales y simbólicos a partir de la mediación entre el alcance de los objetivos curriculares y los intereses de clase o grupo. Es aquí donde surgen las tensiones a causa de las discrepancias y de las creencias acerca de cómo se deberían gestionar los recursos institucionales, en el caso que nos ocupa los recursos tecnológicos. Por ello pensamos que la construcción y la gestión de las instituciones educativas son resultado de muchos conflictos en su interior, de inclusiones y exclusiones, de luchas por la hegemonía, de confrontaciones y resistencias. Esto se

debe a que las instituciones, sin exceptuar las educativas, se tejen en los marcos jurídicos y normativos, pero también como parte de varios proyectos potenciales que son posibles mediante acuerdos, compromisos y negociaciones entre redes de linajes cofráticos, puesto que “lo que norma lo político no son las reglas, sino las relaciones de poder” (Varela, 1984, p. 68).

Las tensiones se conciben aquí como el encuentro de fuerzas que tienen como principio un déficit de seguridad y un exceso de incertidumbre, que decantan en la falta de control (Adams, 2007, p. 189). Surge la tensión en el momento en que una tendencia, ya sea en valores, ya sea en creencias, quiere imponerse sobre las otras y estas encuentran resistencias que pueden tener distintos niveles de intensidad. Cuando una tendencia se impone sobre otra, lo hace porque no se enfrenta a una resistencia enérgica; porque, con seguridad, los valores, creencias e intereses pueden ser tan discrepantes o porque pueden coincidir en objetivos e intereses. En estos casos el nivel de tensión es mínimo y la negociación que implica llegar a acuerdos es relativamente fácil de promover, coyuntura que Varela (1984) denominó *pequeña política*. Pero cuando una tendencia no logra imponerse sobre otras y hay una defensa abierta y enérgica, entonces surgen tensiones que, con certeza, derivarán en conflictos no solo por tendencias, sino por intereses de clase. Aquí las creencias toman otro matiz y se vinculan a la manipulación de objetos y significados buscando con ello incidir en las mentes de otras personas o grupos; las creencias pasan a ser ideologías, es decir, formas intencionales orientadas a objetivos de interés de una clase o un grupo y son objetos mediante los cuales operan las resistencias.

La resistencia no debe tomarse aquí como sinónimo de conflicto ni de tensión; antes bien es la respuesta a tendencias y valores contrarios, sustentada también en valores y creencias que operan en dos sentidos: como descalificación al rechazar las tendencias contrarias y suponer que las propias son las que deben imponerse, y como dispositivos de negociación y convenios. La resistencia es condición *sine qua non* del ejercicio de poder; sin resistencia no hay

tal. La resistencia, tanto como el poder, no existe más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, como enfrentamiento, razón por la cual la resistencia, como respuesta al ejercicio del poder, es constitutiva de las relaciones de poder. Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras (Foucault, 2017, pp. 252-255).

El conflicto tiene lugar cuando no hay acuerdo entre las tendencias y valores, y la forma en que estos buscan imponerse. Dentro de los espacios escolares, el conflicto se mueve entre la imposición de tendencias de intereses grupales y el marco institucional legitimado tanto por la autoridad representativa como por las costumbres y las prácticas aceptadas. El conflicto es el punto álgido de todo proceso político; es un punto crítico encaminado siempre a la resolución, al establecimiento de negociaciones y de acuerdos con que se impone un nuevo orden social. Por supuesto, la resolución del conflicto no implica la desaparición de tensiones ni de resistencias, pero hace posible el fin provisional del conflicto hasta el surgimiento de nuevas causantes; en este sentido, permite reacomodos periódicos, ajustes que se sitúan en posiciones de roces o discrepancias antagónicas. En los espacios escolares, teñidos de formalidad, los conflictos se expresan a través de rituales, especialmente cuando afectan a sectores o valores supremos, lo que disimula las violencias y, al mismo tiempo, permite la reproducción social, por lo que los conflictos pueden ser positivamente funcionales para la estructura social (Gluckman, 1978).

LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE TIC PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO PEQUEÑA POLÍTICA

Ahora podemos preguntarnos por qué en el curso de la gestión curricular, en el caso que nos ocupa en la planificación de programas

y proyectos para la incorporación de tecnologías para la alfabetización digital, tienen lugar procesos de orden político. Una respuesta parcial nos indica que las instituciones educativas son espacios donde se gestionan, en el marco de una normatividad legal, bienes públicos; sin embargo, la toma de decisiones en dicha gestión normada tiene lugar en un espacio diferenciado en el que confluyen jerarquías, competencias, intereses y metas diferenciadas, en un campo regulado jurídicamente al mismo tiempo por valores, creencias e intenciones personales, lo que favorece la configuración de un tipo de tensión dinámica permanente. Asumimos que las instituciones educativas se encargan de la gestión de recursos como un “gobierno”, representado por actores investidos por un estatus superior, que legitima la toma de decisiones establecidas como “reglas del juego”, y regula así las demandas, a través de las cuales se toman decisiones que han de tener efecto en otros actores para el alcance o no de sus propias metas.

Mencionamos antes la noción de *pequeña política* para referirnos a las tensiones y conflictos de baja intensidad. Este tipo de política tiene lugar en los procesos de gestión pública en el ámbito local, en este caso las escuelas, donde la concentración de poder es menor en relación con estructuras jerárquicas superiores, pero es robusta en los niveles de gestión local, donde el respaldo jurídico-institucional y el orden de significaciones simbólicas tienden a imponerse. La noción de *pequeña política* es útil para el desvelamiento de tensiones y conflictos que surgen del intercambio asimétrico generalizado, real o imaginado, de bienes y servicios; del cuestionamiento de la gestión institucional, razonablemente justificada o no; de las disputas generadas por impugnar la normatividad institucional, jefaturas y jerarquías; de los conflictos a causa de la competencia por recursos, y de las tensiones por la competencia asociada a los sistemas de prestigio y reconocimiento público.

Los procesos políticos que analizamos cuando estudiamos la incorporación de TIC para la alfabetización digital suscitan conflictos de baja intensidad, en el curso de la vida escolar ordinaria, que no

ponen en peligro la estabilidad de la estructura ni del funcionamiento del sistema escolar, más bien se traducen en mecanismos que operan de acuerdo con las tensiones que surgen de las condiciones estructurales de desigualdad, por la impugnación y el mantenimiento del *statu quo* y por las discrepancias en la gestión de valores y cosmovisiones. Si los conflictos políticos no ponen en peligro el funcionamiento del sistema escolar es, en parte, porque al final los actores terminan por ceñirse a soluciones que se ajustan a las costumbres, los valores y las metas compartidos culturalmente, lo que descarga las tensiones provocadas por los choques de interés. En la pequeña política la vida ordinaria escolar se expresa mediante roles más o menos bien definidos, en tanto que los conflictos lo hacen como actos rituales que median entre los intereses individuales y los colectivos, y así moderan la competencia, las hostilidades y las disputas.

Ahora bien, el análisis de los procesos políticos en incorporación y gestión de las TIC para la alfabetización digital requiere, en primera instancia, el análisis de las políticas educativas, relacionadas con la integración de tecnologías al campo educativo como un asunto de política pública. Esto se debe al impacto que las propuestas de diversos organismos internacionales y nacionales han tenido en el diseño e implementación de políticas públicas para la gestión de recursos tecnológicos en el campo educativo, poniendo énfasis en la necesidad de vincular el desarrollo tecnológico con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de potenciar habilidades y competencias en el proceso de formación académica.

También es necesaria la observación directa de la práctica de los actores involucrados en la incorporación y gestión de TIC para la alfabetización digital, la intención no solo es registrar actividades y prácticas cotidianas de la vida escolar, sino captar el orden de sentido y significados subjetivos que se atribuyen a la integración y la gestión de tecnologías en diversos ámbitos; acceso, uso, apropiación y aplicación, así como actitudes, juicios, valores y prácticas que expresan quienes participan en dicha gestión.

Queda claro que los procesos políticos implicados en la gestión de TIC para la alfabetización digital se revelan por medio de las tensiones, conflictos y resoluciones que forman parte del drama de la vida escolar, asociada a los vértigos que produce la vida académica, la gestión escolar, la acción educativa, la formación y la práctica docente, por lo cual es viable diseñar un esquema del tipo ideal básico de las respuestas que podrían externar los actores (funcionarios y docentes) ante la incorporación de recursos tecnológicos para la alfabetización digital, que al mismo tiempo pueden ser las categorías de análisis de procesos de incorporación de TIC en las universidades: 1) Aceptación/cooperación, 2) Mediación/negociación y 3) Resistencia/conflicto.

CONCLUSIONES

En este capítulo mostramos los referentes teórico-conceptuales a través de los cuales buscamos analizar los procesos políticos implicados en la incorporación de TIC para la alfabetización digital. Asumimos que dicha incorporación implica un proceso político porque se define por la gestión de recursos de interés público en un espacio social marcado por la diferencia. La autoridad institucional representa el papel de autoridad burocrática legitimada, encargada de definir los mecanismos de la incorporación y gestión de TIC. En este proceso tienen lugar tensiones y conflictos derivados del encuentro discrepante entre valores y tendencias orientados a alcanzar objetivos distintos y satisfacer diferentes necesidades.

Por otra parte, mostramos la necesidad del análisis de los procesos políticos que tienen lugar en la incorporación de TIC para la alfabetización digital, lo que requiere explicar tanto la génesis del conflicto como su resolución. A partir de las nociones de campo educativo y espacio social como categorías de análisis, sugerimos que lo político involucra la lucha entre facciones espontáneas que se organizan para un fin concreto y que se disuelven una vez

alcanzada la meta. Los actores insertos en el campo político y en el espacio social se dividen en dos grandes categorías: aquellos que buscan la estabilidad y conservación del *statu quo*, y quienes intentan cambiar el *statu quo* con rompimiento del orden, lo que ocasiona el desplazamiento de antagonismo y poder, a través del cual se busca la apropiación y la gestión de bienes materiales y simbólicos. La pugna por dichos bienes se considera de carácter político solo si 1) el bien en pugna es de carácter público, 2) está en juego la definición de metas y 3) existe una posición diferenciada de los actores.

Finalmente, concluimos que la incorporación de recursos tecnológicos a la universidad y su consecuente gestión tienen lugar en un *campo político* en el que se gesta la toma de decisiones orientadas a alcanzar metas públicas y donde suceden tensiones, conflictos y negociaciones. Los actores que participan en él lo hacen en el interior de un espacio social diferenciado y diferenciable, determinado por las relaciones intergrupales circunscritas a un conjunto de reglas formales e informales donde los individuos o las facciones compiten entre sí por recursos significativos.

El proceso de resolución de conflictos, derivado de la búsqueda por imponer la voluntad, surge en una atmósfera definida por liderazgos, carismas y legitimidad, o no, de diversos actores, en un contexto donde confluyen creencias y valores diversos. Tal perspectiva sugiere que el terreno en que ocurren los procesos políticos está mediado por otros espacios jerarquizados, tejidos por relaciones objetivas que determinan la acción sobre el terreno. Además, nos muestra que la acción política no surge de los actos individuales dictados por la conciencia, sino que se inserta en una trama de relaciones de significado en la que el individuo opera a través de facciones y no a título personal.

En el fondo lo que está en juego es el mantenimiento del orden social a partir del ejercicio de la autoridad coercitiva, cuyos mecanismos de acción se definen por la función estratégica de dispositivos que comprenden normas, valores, discursos, medidas

administrativas, enunciados científicos, filosóficos y morales. La fuerza que busca imponerse implica un flujo de energía que define un impulso de resistencia mediante el cual se desata el conflicto o se definen los caminos de negociación.

REFERENCIAS

- Adams, R. N. (2007). *La red de la expansión humana*. México: CIESAS.
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de conceptos políticos usuales*. Argentina: Eumed-net.
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Nueva Imagen.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo del poder, campo intelectual*. Tucumán, Argentina: Montresor.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Díaz, R. (2014). *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo*. México: UAM/Gedisa.
- Díaz, R. y Castro, R. (2014). Reflexiones sobre la construcción del ecosistema doméstico de la tecnología. Modalidades de apropiación de las TIC desde la desigualdad. *Versión. Estudios de Comunicación y política* (34), 93-104.
- Easton, D. (1969). *Enfoques sobre teoría política*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2017). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Monte Hermoso Ediciones.
- Gluckman, M. (1978). *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Madrid, España: Akal.

- Jablonska, A. (2008). Metodología, métodos y técnicas. La elaboración del marco teórico *versus* la ilusión del saber inmediato. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II, vol. XIV (28), 133-149.
- Marx, K. (1974). *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. México: Siglo XXI.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Pereda, C. (1994). *Razón e incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- Reed-Danahay, E. (ed.) (1997). *Auto/Ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford, Reino Unido: Berg Publishers.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schmitt, C. (1984). *El concepto de lo "político". Teoría del partisano. Notas complementarias al concepto de lo "político"*. Buenos Aires, Argentina: Folios Ediciones.
- Serra, A. (2007). *Ciencia política*. México: Porrúa.
- Varela, R. (1984). *Expansión de sistemas y relaciones de poder*. México: UAM.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón. I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Anthropos/El Colegio de México.

CAPÍTULO 3
CONFLICTO Y CREACIÓN INSTITUCIONAL
EN LA UACM: 2001-2019¹

Fernando Alberto Rojas Vázquez
Roberto González Villarreal

PRESENTACIÓN

En este texto se analizan veinte años de vida institucional de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Se identifican tres grandes periodos, definidos por contextos de problematización, fuerzas constituidas, objetivos, medios y repertorios de movilización. Se trata de establecer la relación entre las contiendas y la creación de instituciones, es decir, de reglas de comportamiento en una arena de interacción estratégica en permanente remodelación. Las contiendas que ha conocido la UACM a lo largo de su trayectoria se consideran, en este sentido, matrices de producción de relaciones comunitarias y de creación institucional.

¹ En este texto se recupera información y algunos elementos de la investigación doctoral *Diseño institucional, gobierno y relaciones de poder en la UACM (2001-2019)*, de Fernando Alberto Rojas Vázquez, en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la UPN.

INTRODUCCIÓN

El 26 de abril del año 2021, la UACM cumplió veinte años de existencia. No ha sido un trayecto fácil, menos aún terso. Por el contrario, ha estado plagado de múltiples conflictos y dificultades; algunos propios de su surgimiento, otros de su desarrollo, también de su planeación estratégica (misión, visión, debilidades, fortalezas, oportunidades, amenazas). En algunos, los actores políticos y partidistas externos han tenido importancia vital, en otros han sido las confrontaciones internas las preponderantes. Aquí un recuento inicial:

- Disputa entre el gobierno de la ciudad y el gobierno federal en los años 2000-2001.
- Conflictos con diputados de la Asamblea Legislativa 2001-2005.
- Diferencias con el gobierno de la ciudad, 2006-2012.
- El conflicto del año 2012, en el que la rectora Orozco señaló que la UACM era un fraude educativo; el controvertido proceso de elección del III Consejo Universitario y la huelga de más de cinco meses que dio como resultado la destitución de la rectora en 2013.
- Los conflictos con la Asamblea Legislativa en los años 2016 y 2017, por cuestiones presupuestales.
- Debates con el Congreso Constituyente de la Ciudad de México durante el proceso de discusión y aprobación de la Constitución Política de la Ciudad de México en 2017-2018.
- El controvertido proceso de elección del rector Galdino Morán López en 2018 y su destitución en 2019.

Muchas contiendas en tan pocos años han creado una representación social singular: una universidad conflictiva, sin proyecto académico, sumida en dificultades eternas. Esa representación no es casual, más bien responde a una construcción política, es parte de los juegos del poder en que está inmersa la universidad.

En este texto se propone una versión alternativa, no para desestimar los conflictos, sino para partir de ellos. A la luz de las contiendas se logran identificar las relaciones de poder que han permeado en la Universidad, entendidas estas como disputas estratégicas por el sentido, la organización y el destino de la institución (Foucault, 1988). Así se pueden advertir con mayor claridad –y justeza– los efectos que han tenido en el diseño institucional de la UACM; es decir, se trata de mostrar cómo las relaciones de poder han incidido en la creación o la transformación intencional de reglas de comportamiento en situaciones de interacción estratégica (Abitbol, 2005, p. 67).

Siguiendo a Abitbol (2005, p. 8), el lenguaje que permite establecer un puente para comprender el diseño institucional es la economía política, entendida esta como el análisis del comportamiento de actores racionales con restricciones institucionales que orientan el comportamiento de la sociedad hacia resultados deseables desde algún punto de vista y, mientras tanto, el análisis del concepto de diseño opera como fundamento conceptual de la economía política.

La economía política es el punto de arranque para entender el diseño institucional y las relaciones de poder en la UACM. Asimismo, se consideran los conflictos, las luchas o las resistencias, puesto que también orientan el comportamiento humano y son indispensables para hacer análisis críticos. Siguiendo a Olivier (2016, p. 11), en los estudios de procesos socioeducativos se han desestimado los conflictos, las luchas y las resistencias y, por supuesto, la política de la educación en las organizaciones escolares.

Por consiguiente, el diseño institucional es un proceso que se desarrolla en virtud de la creación intencional de reglas de comportamiento social y, a la luz de los conflictos, permite identificar la interacción estratégica y las estrategias que utilizan los distintos actores cuando se encuentran inmersos en distintas problemáticas, luchas y resistencias, las cuales determinan e influyen en el origen, el cambio o la transformación de las instituciones. Por lo tanto, el diseño institucional y las relaciones de poder proporcionan pistas para realizar la configuración histórica de la UACM.

Lo anterior se debe a que el diseño institucional contribuye a realizar estudios de política de los procesos socioeducativos y desarrollar construcciones histórico-políticas de organizaciones educativas, como es el caso de la UACM, procesos en los que los sujetos se encuentran inmersos en un campo de conflictividad. Para conocer la situación de los sujetos en el presente, es necesario descubrir las condiciones históricas que produjeron su conceptualización, es decir, es preciso establecer una conciencia histórica de su condición actual (Foucault, 1988, p. 4).

Cabe señalar que las instituciones se entienden como las reglas del juego que permiten la interacción entre los seres humanos (North, 1993). Estas reglas son de tipo formal e informal; son normas que definen un conjunto de opciones de los individuos por elegir para reducir la incertidumbre en ellos. Sin embargo, tomando distancia de North, estas reglas no siempre reducen la incertidumbre, sino que generan conflictos producto de relaciones de poder. Se puede decir que el diseño de las instituciones en la mayoría de las ocasiones es resultado de relaciones de poder.

A partir de Michel Foucault puede advertirse que las relaciones de poder generan distintos mecanismos e instrumentos: leyes, reglamentos y procedimientos que permiten identificar el diseño institucional de las organizaciones. Con base en lo anterior y como afirmamos anteriormente, las relaciones de poder permitirán la configuración histórico-política de la UACM. En *El sujeto y el poder*, Foucault (1988) señala lo siguiente:

Quisiera sugerir aquí otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implique más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder. O, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver

dónde se inscriben. ¡Describir sus puntos de aplicación! –los métodos que utilizan–. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias (p. 5).

De acuerdo con lo indicado por Foucault, esta nueva economía de relaciones de poder o nuevo modelo de investigación de los procesos socioeducativos, por ejemplo, consiste en retomar los conflictos, las resistencias y las luchas para evidenciar las relaciones de poder. Por tal motivo, en este trabajo no se desestiman los conflictos, sino que se les consideran elementos indispensables para realizar investigaciones según el enfoque de la economía de las relaciones de poder, es decir, desde una nueva crítica a la economía política, en este caso orientada a la constitución y desarrollo de las organizaciones educativas.

Se trata de investigaciones en las cuales el diseño institucional, entendido como la creación o la transformación intencional de reglas de comportamiento individual en situaciones de interacción estratégica, contempla la creación de reglas del juego no solo como parte del cambio institucional de las organizaciones, sino como resultado de conflictos, problemas, luchas o resistencias, desde enfrentamientos de puntos de vista de los adversarios; es decir, desde relaciones de poder que han dado paso a reglas de comportamiento social en las organizaciones educativas.

Si bien el diseño institucional se puede entender como resultado de conflictos, luchas y resistencias entre adversarios, en el caso de la UACM esta ha originado un diseño institucional contencioso y productivo, donde el enfrentamiento entre adversarios ha dado como resultado la creación de reglas de comportamiento individual en situaciones de interacción estratégica en la Universidad.

Para analizar las relaciones de poder que se expresan en las instituciones y dan lugar a ellas, Foucault establece los elementos fundamentales que las definen, el sistema de diferenciaciones, es decir:

1. El tipo de objetivos perseguidos;
2. Las modalidades instrumentales;
3. Las formas de institucionalización, y
4. Los grados de racionalización (1988, pp. 17-18).

A manera de síntesis y ejemplificando la forma como se retomaron los puntos antes propuestos, se puede decir que se identificaron los conflictos que ha sostenido la UACM con el gobierno federal, la Asamblea Legislativa y el propio gobierno de la ciudad ante la creación y operación del diseño institucional de la Universidad.

En relación con los objetivos, se observó el conflicto y la lucha sostenida con el gobierno federal y la Asamblea Legislativa como resultado de la propia planeación estratégica de la UACM. En las modalidades, formas de institucionalización y grados de racionalidad se identificaron los conflictos que ha sostenido la comunidad universitaria en función de la operatividad de su diseño institucional.

Para realizar la configuración histórico política de la UACM, se ha propuesto que, de acuerdo con los conflictos agrupados, los objetos conflictivos y la relevancia en la creación institucional se pueden establecer tres momentos de la dinámica contenciosa en la historia de la UACM:

1. Del surgimiento a la autonomía: 2001-2010;
2. La crisis del proyecto y la constitución de la comunidad universitaria: 2010-2013;
3. La lucha por la reinstitucionalización democrática, 2014-2019.

Los conflictos agrupados en estos tres momentos han sido identificados en las distintas investigaciones realizadas en torno a la Universidad (Addiechi, 2009; Albertani, 2012; Cadena, 2014; Montes, 2009; y Sánchez, 2013) y recogidos en las versiones estenográficas de las sesiones ordinarias y extraordinarias del Consejo General Interno (CGI) y el Consejo Universitario (CU), así como en las leyes y reglamentos que conforman el marco normativo de la UACM.

Partiendo de estos tres momentos, se puede decir que la UACM no solo es una Universidad que brinda educación superior, sino también un campo de conflictividad inmanente (González y Olivier, 2017, p. 14), con relaciones de poder inmersas en la interacción entre los miembros de la comunidad universitaria, así como agentes políticos externos (Rojas, 2020, p. 11).

DEL SURGIMIENTO A LA AUTONOMÍA: 2001-2010

La UACM no solo ha vivido conflictos internos, también los ha experimentado con distintos actores externos. Estos últimos se hicieron evidentes desde que existió la intención de crear una nueva universidad en la Ciudad de México, ya que el gobierno local, con base en su Ley de Educación, se propuso disputarle la rectoría de la educación al gobierno federal y crear la Universidad de la Ciudad de México.

Dicha propuesta de creación fue producto de los distintos conflictos que se vivían en la educación superior en la Ciudad de México, entre ellos: la falta de creación de universidades públicas; los exámenes de admisión para ingresar a la educación superior ante la limitada oferta educativa de las universidades públicas, los cuales dieron como resultado jóvenes rechazados de la educación superior y su movilización, así como la huelga que vivió la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre los años 1999-2000, por mencionar algunos.

En el momento en que el gobierno local se propuso crear la Universidad, este ya mantenía conflictos no solo con el gobierno federal, sino también con diputados del PAN y del PRI en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF), donde mantuvo una lucha constante por defender la propuesta de creación de la Universidad de la Ciudad de México, con base en la Ley de Educación que aprobó la Asamblea Legislativa en el año 2000. Esta ley también estuvo envuelta en conflictos, ya que desde el gobierno federal se interpuso

una controversia constitucional ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN).

Como resultado de dichos conflictos, el gobierno del Distrito Federal optó por crear mediante Decreto la Universidad de la Ciudad de México, el 26 de abril de 2001. La figura jurídica con la que se creó fue como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno local, fuera de las reglas institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con un presupuesto asignado desde el gobierno del Distrito Federal, para garantizar su sostenimiento.

El decreto de creación estableció las reglas del juego que conforman el diseño institucional de la Universidad de la Ciudad de México. No obstante, la confrontación con el gobierno federal continuaba, puesto que la SEP, al momento de la creación, no reconocía a la Universidad ni daba validez a los programas educativos que realizaba la Universidad de la Ciudad de México. Además, había distintos pronunciamientos de investigadores educativos, que descalificaban la creación de la Universidad (Addiechi, 2009).

En el Decreto de creación la Universidad de la Ciudad de México se contemplaba el objetivo y la estrategia de intervención:

Objetivo: impartir educación en el nivel superior que sea accesible a los habitantes de la Ciudad de México en la forma y modalidades que establezcan sus órganos académicos; la educación será democrática y con una formación crítica, científica humanista, y orientada a satisfacer las necesidades de la población del Distrito Federal.

Estrategia de intervención: crear una universidad con un gobierno abierto y horizontal y con un proyecto educativo alternativo (Rojas, 2020, p. 48).

Una de las características más relevantes y específicas de la UACM es el proceso de admisión. A diferencia de todas las universidades públicas del país, que establecen un sistema de filtros para el ingreso de estudiantes, desde pagos hasta exámenes de admisión, la Universidad de la Ciudad de México contemplaba que el acceso no fuera por examen sino por sorteo, sin cuotas, bastaba que se

presentara el documento probatorio de que habían cursado el nivel medio superior, sin establecer promedio alguno. Su población objetivo eran los rechazados de la educación superior y aquellos que estuvieran en condiciones desfavorecidas y marginadas para acceder y permanecer en dicho nivel.

Con base en lo anterior, este proyecto universitario confrontaba la lógica de otros que se estaban desarrollando en las demás universidades públicas de la ciudad, inmersos estos en una lógica tecnocrática y neoliberal, como lo señaló el entonces jefe de gobierno (Andrés Manuel López Obrador) y el rector Manuel Pérez Rocha. Incluso decían que el Estado había dejado de lado su responsabilidad de brindar educación superior pública a los habitantes de la Ciudad de México, de ahí la importancia de esta Universidad (UACM, 2008).

En la inauguración de la Universidad, López Obrador señaló que buscarían los medios para que en un futuro esta gozara de autonomía. Sin embargo, los diputados de Acción Nacional en la Asamblea Legislativa generaron distintas iniciativas a fin de imponer una Ley Orgánica para la Universidad de la Ciudad de México, iniciativas que no prosperaron pero que dejaron de manifiesto la crítica y el desacuerdo en otorgarle la autonomía.

Sus diferencias eran de fondo; en el proyecto universitario y el tipo de concepción de educación pretendía brindar: crítica científica y humanista con sentido social. Asimismo, señalaban a la Universidad como “patito”, formadora de cuadros políticos, costosa para el erario y, por supuesto, ponían en duda el sorteo como método de ingreso de los estudiantes y su capacidad de estudio.

Ante las distintas iniciativas planteadas, en 2004 la naciente comunidad universitaria propuso una iniciativa de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, con el fin de que el jefe de gobierno la presentara ante la ALDF. El trayecto legislativo y político de las iniciativas fue tormentoso, como muchos otros; sin embargo, a pesar de las diferencias entre el gobierno local y el federal, entre los diputados del PRD y los del PRI-PAN, el 5 de enero de

2005 se publicó en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (LUACM). Esta Ley definió las reglas del juego para que la comunidad universitaria de la UACM pudiera gobernarse a sí misma, de manera específica a través de un Consejo Universitario. Con esta facultad, ni el gobierno local, ni federal y ni siquiera el Congreso de la Ciudad, tendrían facultades para influir en la forma de gobierno de la UACM.

El CU está conformado en su mayoría por representantes consejeros académicos y estudiantiles, estos son quienes toman las decisiones en la universidad; ellos gobiernan. El rector no es el máximo órgano de gobierno, su función está más orientada a ser un administrador y representante legal. La LUACM tiene otra característica particular: blindó el presupuesto que le asignaba la ALDF para que se incrementara año con año.

La LUACM se aprobó todavía en una coyuntura política que le era favorable. López Obrador estaba por terminar su periodo de gestión y su partido contaba con la mayoría en la Asamblea Legislativa. Sin embargo, los conflictos no se hicieron esperar con la gestión del siguiente jefe de gobierno, Marcelo Ebrard Casaubón, ya que se produjo una ruptura con la administración anterior y con la propia UACM. Tal situación se identificó desde la revisión de los programas generales de desarrollo (Rojas, 2020). Por ejemplo, el Programa General de Desarrollo de 2000-2006 señalaba lo siguiente:

Un Estado socialmente responsable asume a plenitud y sin ambigüedades su papel redistribuidor a favor de los sectores más débiles. Es su deber primordial velar por el bienestar de todos los ciudadanos y por la justicia social. No se trata de revivir el Estado burocrático, corrupto, ineficiente e impune que nos rigió en los años de 1940-1982. Por el contrario, proponemos un Estado moderno, equipado con todas las ventajas técnicas de nuestra época y, además, austero, honesto y eficiente.

Como gobierno socialmente responsable, centraremos la atención en la política de desarrollo social. Reformaremos para ello el gobierno y la administración, buscando erradicar el dispendio, el gasto innecesario,

la corrupción y la evasión fiscal. Los recursos así liberados se orientarán al desarrollo social y la lucha contra la pobreza (p. 12).

La política de desarrollo social del gobierno de la ciudad estaba enfocada en el desarrollo de acciones para garantizar el bienestar social y el combate a la pobreza utilizando como estrategia combatir el dispendio, la corrupción y la evasión fiscal, con el fin de garantizar recursos y así promover el desarrollo social. Dicha estrategia garantizaba los recursos públicos para crear y sostener a la UACM. Así se contemplaba en el Programa de Desarrollo de ese periodo:

La gente, sus aspiraciones e intereses, sus derechos y necesidades constituyen la razón de ser del Gobierno del Distrito Federal. Por eso, asume su obligación de luchar junto con los habitantes de la Ciudad, para defender sus derechos a una ciudadanía plena, a un gobierno moderno, eficiente y transparente, con las facultades suficientes para promover el crecimiento económico y el bienestar social (Rojas, 2020, p. 12).

Con el nuevo gobierno del Distrito Federal, encabezado por Marcelo Ebrard, el Programa General de Desarrollo de 2007-2012 marca distancias y prioridades. Puede decirse que la política de desarrollo social da un giro en provecho de la promoción del desarrollo económico, y se deja en segundo término el bienestar y la lucha contra la pobreza. Asimismo, el ejercicio de recursos públicos y su asignación se haría de distinta manera, como se puede constatar en el “Eje 2. Equidad”, que se relaciona con el punto “4. Desigualdad y Educación”:

Crearemos un sistema de becas para estudiantes de las escuelas públicas del Distrito Federal y se garantizará la educación hasta el nivel medio superior para todos los niños y niñas cuya madre o padre fallezca.

[...]

Con el objetivo de fortalecer el sistema educativo del Distrito Federal, se implantará el bachillerato universal, se apoyará la reforma de la

Universidad Autónoma de la Ciudad de México y se diversificará la oferta educativa universitaria (p. 36).

A partir de esto se podía adelantar que el gobierno de la ciudad modificaba las estrategias de intervención, pues la prioridad estaba en la creación de nuevos esquemas para la asignación de becas a estudiantes jóvenes, sobre todo de media superior, y ya no tanto en el crecimiento de la oferta educativa universitaria en la ciudad, una estrategia conceptualmente distinta a la seguida por el gobierno de su antecesor, López Obrador.

Estos cambios en las jerarquías de los problemas y en las modalidades de intervención educativa terminarían por afectar a la UACM, ya que este último programa perfiló una reforma a la UACM, lo que trajo consigo un conflicto entre el gobierno local y la Universidad, puesto que la UACM ya era autónoma y la decisión de una reforma no le competía al gobierno ni a la Asamblea Legislativa, sino a la comunidad universitaria y a su máximo órgano de gobierno, el Consejo Universitario.

La ruptura entre el gobierno de la ciudad y la UACM se volvió cada vez más evidente; el mismo rector, Manuel Pérez Rocha, denunció de manera pública que Marcelo Ebrard tenía la intención de que lo sustituyera Mario Carrillo Huerta, persona cercana al jefe de gobierno, además de señalar una retención presupuestal por parte de la Secretaría de Finanzas de la Ciudad, encabezada por Mario Delgado. También advirtió que el titular de la recién creada Secretaría de Educación del entonces Distrito Federal anunciaba el impulso a una Ley Orgánica para la UACM, que no respondía en nada a las demandas, expectativas y deseos de los universitarios, sino de los burócratas y políticos del gobierno del Distrito Federal y, acaso, de la ALDF. Ante tales intentos de intervención, el rector alertó al Consejo General Interno de la Universidad y al sindicato.

El CGI al asumir sus funciones tenía la responsabilidad de posicionarse como la antesala del CU, y ejercer sus facultades y atribuciones ante los otros órganos de gobierno y administrativos de

la Universidad; además de garantizar junto con el rector, el consejo asesor y la comunidad universitaria, el establecimiento del Consejo Universitario.

Hasta el año 2007, la Universidad aún no contaba con su máximo órgano de gobierno, por lo que tanto el Consejo Asesor como el rector eran quienes tomaban *de facto* las decisiones institucionales. De ahí que una posible sustitución del rector pudiera dar paso a una reforma en la UACM, ya sea para modificar su normatividad o para establecer una estructura orgánica que reconfigurara el ejercicio del poder entre el rector y el Consejo Universitario. Esto es relevante, puesto que hasta 2007 la UACM todavía no tenía su Estatuto General Orgánico.

No fue sino hasta el 18 de diciembre de 2007 que finalmente se instaló el Consejo Universitario. Su primera encomienda sería la formulación y aprobación de su Reglamento Interno como medio para establecer las normas de convivencia que le permitieran ejercer sus funciones. Además de atender las propias problemáticas de la Universidad y legislar al respecto, también tenía la responsabilidad de diseñar estratégicamente el Estatuto General Orgánico (EGO), que permitió que la comunidad universitaria gobernara a través del CU y no de un rector, lo anterior como resultado de los distintos conflictos e intentos de intervención del gobierno de la ciudad y su intención de sustituir al rector y establecer una ley orgánica para la UACM, de lo que ya se dio cuenta líneas arriba.

El 10 de febrero de 2010 el Consejo Universitario aprobó el Estatuto General Orgánico, lo que traería consigo importantes cambios institucionales, entre ellos que el Consejo Asesor de la Universidad dejaría de funcionar y el establecimiento de las condiciones para que la comunidad universitaria eligiera al siguiente rector.

Con el EGO se da por finalizada la tarea encomendada al ingeniero Manuel Pérez Rocha y al Consejo Asesor para establecer el diseño institucional de la Universidad. A partir de ese momento la comunidad universitaria empezó a gobernarse a sí misma mediante la formulación de reglas generales de comportamiento.

LA CRISIS DEL PROYECTO Y LA CONSTITUCIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: 2010-2013

Un punto de partida en el proceso de institucionalización de la comunidad universitaria fue la elección de la rectora Esther Orozco. Aunque no se le prestó importancia al hecho de que, incluso siendo aspirante, manifestara su intención de establecer criterios de evaluación de desempeño a profesores y alumnos, y empezara a configurar la crítica de que la UACM se concibiera como un fraude educativo, a partir de la problematización de los bajos resultados de titulados con base en el uso eficiente y eficaz de los recursos económicos asignados a la Universidad.

Otro aspecto que se puede observar en la elección de la rectora es el hecho de que ella tenía relaciones institucionales con el gobierno de la ciudad y diputados de la Asamblea Legislativa, con lo que se pretendía restablecer la relación institucional con dichos actores, así como lograr que el gobierno local le liberara los 100 millones de pesos que habían retenido en el año 2008 desde la Secretaría de Finanzas, y que la Asamblea Legislativa no afectara el presupuesto que debía asignarle cada año.

Además, durante su proceso de elección, Orozco reiteró que de ser electa como rectora no fungiría como un agente del gobierno para influir en la Universidad, que respetaría los acuerdos del Consejo Universitario, es decir, acataría lo establecido en la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Estatuto General Orgánico (Versiones estenográficas de la octava sesión extraordinaria del Consejo Universitario, primera y segunda parte, 20 y 21 de abril de 2010).

Finalmente, la voluntad mayoritaria de la comunidad universitaria, expresada por los consejeros universitarios, la eligió como rectora, en lugar de Hugo Aboites y Enrique González, quienes también se habían postulado.

Pasado un año de la gestión de Esther Orozco, el 25 de marzo de 2011, algunos diputados del PRD, del PRI y del PAN de la Asamblea

Legislativa, presentaron una iniciativa para que se reformara la Ley de la UACM y su EGO, sin previa consulta a la Universidad y a su rectora. Desde ese momento, la comunidad universitaria se organizó por medio de asambleas para detener la iniciativa.

Esta lucha por la defensa del diseño institucional es otro elemento que permite continuar con la institucionalización de la comunidad universitaria. Gracias a dicha organización se detuvo la iniciativa de los diputados en la Asamblea; sin embargo, el mismo día en que se *congeló* la iniciativa, la rectora Orozco dio a conocer un diagnóstico respecto a diferentes problemas universitarios. La conclusión, retomada una y otra vez por la prensa y los políticos, fue: la UACM era un “fraude educativo”. El diagnóstico se solazaba en distintos indicadores de gestión y de eficiencia académica, que mostraban que los estudios en la Universidad no garantizaban ni eficiencia terminal, ni titulación.

Ante tales circunstancias y el aletargamiento en la actuación del II Consejo Universitario al que no se consultó en la elaboración y posterior publicidad del diagnóstico, estudiantes, trabajadores y académicos conformaron la “Asamblea Universitaria”. Cabe señalar que solo una parte de la comunidad universitaria participó en la Asamblea, exigiendo la destitución de la rectora. Pero al mismo tiempo se formó otro grupo llamado “Las otras voces”, que solicitaba de igual forma la destitución. Asimismo, surgían otros grupos afines a la rectora Orozco y manifestaban su desacuerdo por la exigencia de su destitución (Versión estenográfica de la séptima sesión extraordinaria del Consejo Universitario, 29 de abril de 2011). Todo eso es una comunidad universitaria viva, actuante. El agonismo es uno de sus vectores definitorios, pero una vez que se han establecido espacios y fuerzas definidas en la interacción estratégica.

El diagnóstico, los calificativos, el clima de persecución y acoso que se vivió en la UACM en esos momentos fueron las condiciones contextuales para que se solicitara la destitución de la rectora Orozco. No obstante, el II Consejo Universitario advirtió que no existía el procedimiento que garantizara los derechos

constitucionales y el debido proceso para la rectora (Acta de acuerdos de la décima primera sesión extraordinaria, 18 de agosto de 2011). Le correspondería al III Consejo Universitario legislar en la materia para diseñar y aprobar el procedimiento que permitiera la destitución de la persona encargada de la rectoría. Por lo tanto, la elección y conformación del III Consejo Universitario era clave para que la Universidad continuara fortaleciendo su diseño institucional.

El 22 de agosto del año 2012 se instaló el III Consejo Universitario con la acusación de que se había cometido fraude en la elección, por lo que diversos grupos estudiantiles, de académicos y trabajadores convocaron a una huelga que se prolongó hasta los primeros días de diciembre de ese año, y logró su principal demanda: el restablecimiento del III Consejo Universitario.

La reinstalación de este Consejo permitió que el 24 de enero del año 2013 se aprobara el Reglamento de Responsabilidades Universitarias, con el que sería posible que, a petición de los miembros de la comunidad universitaria, se solicitara la destitución de la rectora Orozco. Asimismo, como resultado del referido conflicto, se crearon distintos reglamentos cuyo objetivo era permitir que los órganos de gobierno y administrativos realizaran sus actividades con base en los fines de la Universidad. Entre los reglamentos y procedimientos que se diseñaron y aprobaron se encuentran los siguientes:

- Reglamento de Responsabilidades Universitarias (24 de enero de 2013);
- Procedimiento para la designación del rector interino de la UACM (13 de febrero de 2013);
- Reglamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (9 de abril de 2014);
- Reglamento de Becas y Apoyos Estudiantiles de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (4 de diciembre de 2013);

- Reglamento de Titulación (24 de julio de 2014);
- Reglamento de Incorporación, Validez, Revalidación y Equivalencias de Estudios de la UACM (19 de noviembre de 2014);
- Reglamento del Consejo Social (9 de diciembre de 2014), y
- Reglamento en Materia Electoral (diciembre de 2014).

Estos instrumentos normativos se crearon con la finalidad de fortalecer el diseño institucional y de manera estratégica dar paso al retorno de la institucionalidad de la UACM.

Con base en lo antes descrito, se puede decir que el conflicto del año 2012 en la UACM fue producto de una confrontación estratégica sobre el proyecto académico, el diseño institucional y las expectativas que actores internos y externos tenían sobre la universidad. Lo relevante del caso no es la destitución de una rectora, sino la revelación de diferencias de fondo en el proyecto universitario, así como los déficits en el diseño institucional. El CU convirtió las dificultades y ausencias en oportunidades de intervención y creó un número no insignificante de formas institucionales, las mismas que habían sido la causa y eran el resultado de los conflictos precedentes.

Un resultado adicional: en la huelga la comunidad universitaria se constituye, organiza e institucionaliza a sí misma, a través de múltiples reglamentos y procedimientos que garantizan el desarrollo institucional de la universidad (Rojas, 2020). La vigencia estratégica del conflicto, su resolución y medidas tomadas por la comunidad y órganos de gobierno, se observa en que ni la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México ni su Estatuto General Orgánico han sufrido cambio alguno hasta la fecha; mientras que las instituciones que la ensamblan son cada vez más.

El resultado: una comunidad universitaria crítica que vigila, denuncia y castiga a partir de las reglas de comportamiento definidas por ella misma, que se derivaron de un conflicto muy grave, en el que se puso en juego su proyecto original y su existencia misma.

LUCHA POR LA REINSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA, 2014-2019

Después del conflicto de 2012 parecía que la Universidad estaba en condiciones de continuar con su desarrollo institucional. Sin embargo, de nuevo tuvo que enfrentar conflictos con el gobierno local, la ALDF y la SEP, ante la amenaza de afectaciones a su autonomía y presupuesto, en 2016 y 2017.

Respecto a la autonomía, el conflicto provino de que la universidad tiene una ley que la faculta para gobernarse y organizarse a sí misma. Su ley no es de carácter orgánico donde se le establece una estructura de gobierno y organización definida; tampoco es un ordenamiento normativo en el que el rector sea el máximo órgano de gobierno, sino que es el Consejo Universitario el que toma las decisiones en la Universidad por medio de los docentes, trabajadores y alumnos, sus representantes. Ese es el motivo permanente de preocupación, advertencia y temor en los agentes externos. Esa también es la permanente oportunidad para la discordia y los enfrentamientos dentro de la Universidad.

El presupuesto es motivo de disputa porque está blindado desde la Ley de la UACM; la Asamblea Legislativa está obligada a otorgar el presupuesto con base en la matrícula y con la premisa de que cada año será igual o mayor. Esta situación se considera inconcebible en momentos cuando la asignación de recursos públicos se realiza con base en la eficiencia y eficacia y su correlación con los resultados.

Los conflictos en 2016 y 2017, durante la rectoría del doctor Aboites, aunque afectaron la vida institucional de la universidad y generaron desavenencias en la comunidad, no trascendieron a mayores afectaciones en la UACM, debido a la organización y la lucha de la comunidad universitaria. En ese momento, al parecer, la Universidad estaba encarrilada en su retorno institucional, pero los conflictos no se hicieron esperar.

El nuevo conflicto surgió durante el proceso de elección del rector en 2018, pues dicho proceso estuvo envuelto en denuncias de

fraude, ya que 15 consejeros estudiantes y tres consejeros académicos del V Consejo Universitario determinaron la elección de Galdino Morán López como rector de la UACM para el periodo 2018-2022. Al momento de la elección existía una virtual ganadora, Tania Hogla Rodríguez Mora, pues en el proceso de auscultación, previo a la elección, había obtenido una mayoría abrumadora en los distintos sectores. No obstante, dichos resultados no fueron respetados por los consejeros universitarios, además de cometer distintas violaciones al proceso de elección. Frente a esta situación, de nuevo parte de la comunidad universitaria se organizó para conformar el grupo “Asamblea General Universitaria”; dicho grupo, integrado principalmente por miembros de la comunidad crítica, se movilizó desde sus bases para retomar el VI Consejo Universitario. Una vez más, la comunidad universitaria se establece como un campo en conflictividad, inmerso en relaciones de poder entre estudiantes, académicos y trabajadores administrativos y manuales, otra lucha que librar en función de permanecer y ganar el gobierno universitario y poder así defender o transformar el diseño institucional de la UACM.

En el proceso, nuevamente, miembros de la comunidad universitaria y del grupo conformado “Asamblea General Universitaria” se organizaron y ganaron la representación mayoritaria en el VI Consejo Universitario. Una vez ahí diseñaron una estrategia para luchar contra la corrupción y la institucionalidad democrática. La destitución de Morán López, quien había sido considerado un rector ilegítimo, fue precedida de un conjunto de piezas jurídico-administrativas para regular procedimientos y modos de decisión y de gestión. Sin embargo, la destitución del rector era una parte fundamental de la estrategia, por lo que distintos consejeros presentaron un procedimiento de responsabilidades universitarias en contra de Morán López, para solicitar su destitución.

Al rector se le realizaron las siguientes imputaciones: daño patrimonial a la Universidad, creación de plazas como pago de favores, incumplimiento de la norma electoral y usurpación de funciones, violación al EGO por daño patrimonial y violación a la norma en

materia de adquisiciones, arrendamientos y prestación de servicios (Rojas, 2020, p. 7).

El VI Consejo Universitario aplicó el Reglamento de Responsabilidades Universitarias y el Reglamento en Materia Electoral; revisó el proceso de elección del rector, así como los actos de opacidad y corrupción durante su gestión, y el 5 de julio del año 2019 se le destituyó, lo que fue ratificado en el pleno del CU el 14 de agosto.

El resultado del conflicto de la elección del rector en 2018 dio como resultado que parte de la comunidad universitaria y el VI Consejo Universitario luchara por el respeto de las instituciones y el combate a la corrupción en la UACM, para lo cual fue necesario formular y promulgar otras formas institucionales que desarrollaran su diseño institucional:

- Creación de la Nueva Área Investigadora, Sustanciadora y Resolutiva de la Contraloría, con el fin de armonizar la institución con el Sistema Universitario Anticorrupción;
- La actualización de las Normas de Convivencia;
- La aprobación del Protocolo para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, el acoso y hostigamiento sexual, en el marco de tres feminicidios y numerosas denuncias por acoso;
- La creación del Estatuto de la Defensoría de los Derechos Universitarios;
- La aprobación del Consejo de Justicia;
- La creación del Marco Estructural del Plan Integral de Desarrollo;
- La modificación a la Norma en Materia de Adquisiciones, Arrendamientos y Prestación de Servicios (procesos inmersos en profunda corrupción), y
- La modificación a las Normas para la Administración.

Con base en lo anterior, el VI Consejo Universitario retorna a la institucionalidad de la UACM recuperando propuestas formuladas en los Consejos Universitarios instalados durante la gestión de la

rectoría de Hugo Aboites y Galdino Morán. Estas propuestas no se concretaron debido a las redes de complicidad como resultado de relaciones de poder en la Universidad.

Finalmente, desde el 20 de julio del 2021, se encuentra en consulta para el sector académico y estudiantil el Estatuto de Personal Académico que sería votado el 25 de agosto de acuerdo con los resultados de la consulta.²

CONCLUSIONES

A manera de cierre y con base en los tres apartados del texto, se puede decir que al examinar los conflictos institucionales en los veinte años de vida de la UACM, en términos generales, la dinámica contenciosa ha generado diferentes modalidades de institucionalización universitaria; es decir, que los conflictos no se han convertido en enfrentamientos estériles o inhibitorios del desarrollo institucional; por el contrario han generado diferentes piezas jurídico-administrativas que ensamblan el tejido institucional de la Universidad.

Las huelgas, los paros, los conflictos y las dificultades han tenido efectos productivos en la vida universitaria. Esta es una deriva soslayada con frecuencia en los estudios organizacionales. Una organización se crea y recrea continuamente no solo por medio de las decisiones jerárquicas o de las acciones de sus órganos directivos, sino también cuando en las confrontaciones se ponen al descubierto conflictos larvados u obstáculos para el desarrollo organizacional. Sin embargo, estos conflictos pueden ser inhibitorios o propiciatorios de nuevas etapas y nuevos caminos; según lo revisado anteriormente, han contribuido a crear tanto la comunidad como el diseño institucional de la UACM. ¿Podría haber sido de otro

² Agradecemos la aportación, apoyo y orientación de la profesora-investigadora de la UACM, Flor Mercedes Rodríguez Zornoza.

modo? Sin duda, siempre puede haber otras vías de institucionalización, pero ese es el campo de la historia contrafáctica, no de la historia basada en hechos, fuentes y evidencias.

Una y otra vez, la UACM ha sido puesta en la picota, incluso puede decirse que su proyecto y su particularidad siempre están en cuestión, pero se olvida de que, a diferencia de las confrontaciones improductivas, los conflictos en la UACM han generado reglamentos, acuerdos, protocolos, formas de decisión, división de responsabilidades, estatutos, entre otros.

También, y es un aspecto poco considerado: en la huelga de 2012 la comunidad dejó de ser una entidad retórica y se volvió una fuerza actuante: una comunidad en devenir, una retícula agonista y en proceso.³ Eso es lo que ha posibilitado la creación de reglas de juego como resultado de las confrontaciones; eso es lo que ha generado la materialidad misma del diseño institucional.

Para decirlo sintética y –quisiéramos– proféticamente: en los problemas que ha vivido la UACM, teniendo presente la creación de la Universidad y los conflictos propios que trajo dicho acontecimiento, la comunidad universitaria navegó a la deriva, pero tiempo después, y como resultado del conflicto que vivió con Esther Orozco en el año 2012, emergió una comunidad universitaria actuante, que se concibe a sí misma y se reconstruye permanentemente; una comunidad que después de los IV y V Consejos Universitarios, y las cuestionadas gestiones de los rectores Aboites y Galdino Morán, se movilizó desde sus bases para retomar el VI Consejo Universitario y destituir al rector, retomando con ello el aspecto productivo y creativo de la reinstitucionalización democrática.

³ Debemos esta idea a las conversaciones con Tania Hogla Rodríguez Mora, durante la elaboración de la tesis doctoral de Fernando Alberto Rojas Vázquez.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Abitbol, P. (2005). *El concepto de diseño institucional*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317049212_El_concepto_de_diseno_institucional, el 10 de febrero de 2017.
- Addiechi, F. (2009). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio: Un acercamiento crítico a la identidad del académico mexicano*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Addiechi, F. (2014). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio: Un acercamiento crítico a la identidad del académico mexicano*. México: UACM.
- Albertani, C. (coord.) (2012). *Pienso, luego estorbo: Textos en defensa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. México: Juan Pablos Editor. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/175530570/Pienso-luego-estorbo-Segunda-edicion>, el 25 de noviembre de 2016.
- Cadena, A. (2014). *Procesos de institucionalización en las formas de gobierno de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, 3-20. Recuperado de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>, el 4 de mayo de 2017.
- Foucault, M. (1999). La gubernamentalidad. En *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- GDF (2001). Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2000-2006. Recuperado de http://www.paot.org.mx/centro/gaceta/2001/2001_diciembre_04_141.pdf?b=po, el 19 de febrero de 2018.
- GIF (2007). Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2007-2012. Recuperado de http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/Programa_General_de_Developmento_DF_010607c.pdf, el 3 de marzo de 2018.
- González, R. y Olivier, M. (coords.) (2017). *Resistencias y alternativas: Relación histórico-política de los movimientos sociales en educación*. México: UAM/Conacyt/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales/Terracota.
- Montes, G. (2009). *Inédito camino para obtener la autonomía: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Muñoz, H. (coord.) (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México: UNAM/CESU/Porrúa.

- Muñoz, H. (coord.) (2009). *La universidad pública en México*. México: UNAM/SES/ Porrúa.
- Muñoz, H. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles*, XLI, (165), 165-184.
- North, D. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: FCE.
- Olivier, G. (coord.) (2016). *Educación, política y movimientos sociales*. México: UAM-Azcapotzalco/Conacyt/Colofón/Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Rojas, F. (2020). *Diseño institucional, gobierno y relaciones de poder en la HUACO. (2001-2019)*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sánchez, I. (2013). *Avatares en la apropiación del proyecto de la UACM*. México: UPN.
- Tenorio, A. (2013). *La UACM, un proyecto social que transforma ciudadanos*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.
- UACM (2008). *Discurso inaugural de la Universidad de la Ciudad de México*. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/discursos.pdf>, el 13 de abril de 2017.
- Vega, R. (2012, mayo). La defensa de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México frente a la contrarreforma neoliberal. *Revista del Observatorio Social de América Latina* (31), 123-142. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120417105250/OSAL31.pdf>, el 1 de noviembre de 2016.

Electrónicas

- Acta de Acuerdos de la Décima Primera Sesión Extraordinaria. 18 de agosto de 2011. Recuperado de <http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/ACUERDOS11EXT2011.pdf>, el 12 de septiembre de 2018.
- Acta de acuerdos: Séptima Sesión Extraordinaria. 5 de julio de 2019. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20190705_ACTA%20DE%20ACUERDOS%207a%20EXTRA%202019%206oCU_GADI.pdf, el 22 de enero de 2020.
- Acta de Acuerdos: Sesión extraordinaria para la reinstalación del III Consejo Universitario. Quinta Parte. 12 de diciembre de 2012. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20121212_ACTA%20DE%20ACUERDOS%20EXTRA%20DE%20INSTALACI%C3%93N%205de5_final.pdf, el 12 de septiembre de 2018. Acta de Acuerdos: Sesión extraordinaria para la reinstalación del III Consejo Universitario. Tercera Parte. 3 de diciembre de 2012. Recuperado de <http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/de>

fault/files/20121203_ACTA%20DE%20ACUERDOS%20EXTRA%20DE%20INSTALACI%C3%93N%203de5_final.pdf, el 12 de septiembre de 2018.

Acta de Acuerdos: Sesión extraordinaria para la reinstalación del III Consejo Universitario. Cuarta Parte. 6 de diciembre de 2012. Recuperado de: http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20121206_ACTA%20DE%20ACUERDOS%20EXTRA%20DE%20INSTALACI%C3%93N%204de5_final.pdf, el 12 de septiembre de 2018.

Consejo Universitario de la UACM, [http://cu.uacm.edu.mx/Diario de los debates. Congreso Constituyente. 6 de enero de 2017](http://cu.uacm.edu.mx/Diario%20de%20los%20debates.%20Congreso%20Constituyente.%206%20de%20enero%20de%202017). Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/VE/20170106.html>, el 19 de marzo de 2019.

Octava Sesión Extraordinaria del Consejo Universitario. Primera Parte. 20 de abril de 2010. Versión estenográfica Recuperado de <http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/8%20extra%2010%20I.pdf>, el 12 de septiembre de 2018.

Octava Sesión Extraordinaria del Consejo Universitario. Segunda Parte. 21 de abril de 2010. Versión estenográfica. Recuperado de <http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/21042010%20VIII%20Ext-10%20CU-UACM.pdf>, el 12 de septiembre de 2018.

Octava Sesión Extraordinaria. Primera Parte. 7 de agosto de 2019. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20190807_ESTENOGR%C3%81FICA%206CU%208a%20EXTRA%202019%201de2_GADI.pdf, el 22 de enero de 2020.

Octava Sesión Extraordinaria. Segunda parte. 14 de agosto de 2019. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20190814_ESTENOGR%C3%81FICA%206CU%208a%20EXTRA%202019%202de2_DV.pdf, el 22 de enero de 2020.

Primera Sesión Extraordinaria. 12 de abril de 2019. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20190412_ESTENOGR%C3%81FICA%205CU%207a%20EXTRA%202019_GADI.pdf, el 22 de enero de 2020.

Proyecto de Constitución. Asamblea Constituyente de la Ciudad de México. 15 de septiembre de 2016. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/ACCM/DOC/ProyectoConst15sep.pdf>, el 19 de marzo de 2019.

Quinta Sesión Extraordinaria. 8 de mayo de 2018. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20180508_ESTENOGR%C3%81FICA%205CU%205a%20EXTRA%202018_CUAU.pdf, el 19 de marzo de 2019.

Quinta Sesión Extraordinaria. Segunda parte. 18 de mayo de 2018. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20180518_ESTENOGR%C3%81FICA%205CU%205a%20EXTRA%202018%202de2_CUAU.pdf, el 19 de marzo de 2019.

- Resumen del Auto de Acusación. 21 de junio de 2019. Recuperado de https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2019/6/24/auto_acusacion.pdf, el 22 de enero de 2020.
- Resumen del Auto de Acusación. 24 de junio de 2019. Recuperado de https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2019/6/24/auto_acusacion.pdf, el 22 de enero de 2020.
- Resumen del dictamen generado por la Comisión Resolutiva del 6o Consejo Universitario fundamentado en el Reglamento de Responsabilidades Universitarias. 8 de julio de 2019. Recuperado de https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2019/7/8/Resumen_Pleno_VI_CU_CR.pdf, el 22 de enero de 2020.
- Segunda Sesión Extraordinaria. 19 de diciembre de 2012. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20121219_ESTENOGR%C3%81FICA%20a%20EXTRA%202012.pdf, el 12 de septiembre de 2018.
- Séptima Sesión Extraordinaria del Consejo Universitario. 29 de abril de 2011. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/7extra2011_0.pdf, el 12 de septiembre de 2018.
- Séptima Sesión Extraordinaria. 5 de julio de 2019. Versión estenográfica. Recuperado de http://cu-jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/20190705_ESTENOGR%C3%81FICA%206CU%207a%20EXTRA%202019_GADI.pdf, el 22 de enero de 2020.
- Toma de Protesta Dra. Ma. Esther Orozco Orozco, 2010. 7 de mayo de 2010. Versión estenográfica. Recuperado de <http://cu-Jul2019.uacm.edu.mx/sites/default/files/Toma%20protesta%20rectora%20UACM.pdf>, el 12 de septiembre de 2018.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México, <http://www.uacm.edu.mx/>

Leyes, decretos, estatutos y reglamentos

- GODF (26 de abril de 2001). Decreto de creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/DCUACM.pdf, el 22 de enero de 2017.
- GOLF (5 de enero de 2005). Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/LUACM.docx, el 22 de enero de 2017.

- UACM (12 de febrero de 2010). Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/EGO.pdf, el 22 de enero de 2017.
- UACM (24 de enero de 2013). Reglamento de Responsabilidades Universitarias. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/RCU.pdf, el 22 de enero de 2017.
- UACM (diciembre de 2014). Reglamento en Materia Electoral. Recuperado de https://transparencia.uacm.edu.mx/oip/Portals/0/Nueva_Ley_de_Transparencia/Articulo_121/Fraccion_I/NORMATIVIDAD%20INTERNA/RME.pdf, el 22 de enero de 2017.

SEGUNDA PARTE
CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA DE LOS
PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS

CAPÍTULO 4

UNA QUERRELLA POR LA EDUCACIÓN SEXUAL EN MÉXICO¹

José Antonio Padilla de la Peña

Xavier Rodríguez Ledesma

PRESENTACIÓN

La historia de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) constituye una muestra ejemplar de la manera en que la derecha en México lucha por la imposición de una agenda política específica y particular caracterizada por, entre otras cosas, sus vínculos con la Iglesia católica y su anhelo de influir e imponer una educación oficial en la que el dogma religioso desempeñe un papel central, lo cual obviamente significa su oposición y lucha contra la noción de educación laica instituida por el Estado.

Conocer la forma en que durante un periodo específico de la historia nacional la UNPF enfrentó políticamente los afanes del Estado mexicano posrevolucionario, de incorporar en la educación oficial algunos contenidos de educación sexual, es un objeto que

¹ Este capítulo toma como base el trabajo “La Unión Nacional de Padres de Familia. Reconstrucción histórico-política de una organización social de derecha (1926-1940)”, presentado como tesis de grado en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos (DPPSE), de la Universidad Pedagógica Nacional.

permite visualizar, además de la manera de actuar de esa agrupación específica, sus vínculos con otros grupos de la derecha, sus estrategias propagandísticas e, incluso, la importancia actual, ya en plena segunda década del siglo XXI, que la disputa por la educación laica continúa teniendo en nuestro país de cara a los intentos de una derecha muy beligerante por imponer el pin parental, esto es, un esfuerzo por impedir la vigencia de una educación pública de carácter social y nacional.

INTRODUCCIÓN. UNA DEFINICIÓN POLÍTICA VERGONZANTE

A diferencia de otros países, en México existe una curiosa e interesante característica en el uso de la taxonomía política tradicional: prácticamente nadie utiliza el concepto “derecha” para definir su propia posición en el abanico de la oferta política. Las razones de tal prurito ideológico se enraízan en la historia de las luchas y los movimientos por la conformación de Estado nacional, cuando, en los momentos más encarnizados y de enfrentamiento directo entre distintas posiciones, aquellas que tradicionalmente identificaríamos con la derecha, esto es con propuestas y banderas retardatarias, defensoras del *statu quo*, enemigas del cambio, entre otras fueron derrotadas.

Parecería que lo sucedido en junio de 1867 en el Cerro de las Campanas estableció la necesidad de que en el futuro los grupos conservadores marcaran distancia de cualquier calificativo que remitiera a la defensa de perspectivas políticas y valores ideológicos que pudieran identificarse con esos ánimos y posiciones derrotadas. Dicha idea habría de arraigarse aún más durante el siglo XX a partir de la revolución de 1910, ya que la narración del devenir del conflicto y de sus resultados políticos desarrolló una versión bastante maniquea en la que los derrotados eran aquellos que se habían afiliado a las posiciones conservadoras, de derecha, mientras el triunfo se había reservado para el bando denominado genéricamente

como “revolucionario”. Así, una vez más, defender o simpatizar con posiciones vinculadas al mantenimiento de regímenes dictatoriales, no democráticos, represores, etcétera, significaba pertenecer al lado equivocado (y derrotado) de la historia. Desde entonces ser de derecha en México posee, además de las características clásicas atribuidas a esa posición política, un rasgo negativo adicional relativo a la traición a las causas nacionales (apoyo al imperio de Maximiliano y a Victoriano Huerta, perpetrador del golpe de Estado contra Francisco I. Madero), además de su simpatía por gobiernos autoritarios y sanguinarios.

El fardo simbólico de ser considerado en nuestro país como conservador, reaccionario, de derecha, o cualquier otro epíteto referido a la toma de partido por el mantenimiento de situaciones de privilegio para ciertos sectores sociales, es demasiado pesado históricamente. Es obvio que el hecho de que los actores sociales se eximan de atribuirse dicho sustantivo no significa, ni mucho menos, su inexistencia. Así, es muy posible ubicar en la historia contemporánea nacional a diversos grupos, movimientos, corrientes, partidos, personalidades, entre otros, que postulan agendas vinculadas a tales intereses, que en términos tradicionales son identificados como de derecha pero que, sin embargo, cubren dichas posturas con otro tipo de caracterizaciones. En México, entonces, es muy difícil encontrar a alguien que abiertamente se reconozca como militante o simplemente simpatizante de la derecha.

Es sabido que el riesgo de usar una brújula analítica con tan solo dos posibilidades de ubicación puede arrojar resultados confusos frente al anhelo de encontrar referencias puntuales para la comprensión de los acontecimientos sociales en el universo de lo político. Además, si a esa simple herramienta dicotómica le sumamos la variación de la historización inherente a las expresiones de lo político, el asunto puede volverse aún más complejo, ya que, por ejemplo, las posiciones y valoraciones que en determinado momento se habrían colocado dentro de las propuestas de un campo, con la variación y desarrollo histórico de los movimientos, resistencias

y valores, terminan ubicadas en el otro punto del espectro clasificador. Lo que en un momento pudo haber sido catalogado como revolucionario, progresista, transformador, disruptor y demás epítetos vinculados a la izquierda, con el paso del tiempo y de acuerdo con condiciones históricas particulares, puede llegar a ser uno de los elementos conformadores de las aspiraciones y valores de la derecha y, obviamente, viceversa. Quizá una muestra nodal que pueda ejemplificar esto hoy en día es el tema del nacionalismo, ya que, en la lógica de la modernidad occidental, el surgimiento de los Estados naciones modernos en su momento significó un trascendente avance progresista, mientras que en la época actual el nacionalismo representa un lastre conceptual para pensar otras formas de organización social.

De tal forma, para salir de un posible atolladero conceptual a partir de la variación histórica que determinados mojones referenciales experimentan, podemos acordar con Monedero (2015, pp. 115 y ss.) algunas características que invariablemente podrán darnos luz para identificar las posiciones de la derecha, que se define por:

- a) un profundo anhelo de mantener sus privilegios materiales o morales;
- b) los esfuerzos por imponer una forma de comportamiento y de pensamiento a los demás;
- c) sentir repelús frente a la solidaridad, la empatía y otras cuestiones de naturaleza e índole colectiva;
- d) tendencia a sentirse superior por cualquier razón al resto de las personas;
- e) disgustarse frente a cualquier alternativa que incorpore a más gente de manera completa en el contrato social, y
- f) usar a la familia, la Iglesia y la nación como conceptos que les ayudarán a mantener el orden, noción esta última fundamental de su ideología.

El listado de ninguna manera pretende ser exhaustivo; más bien propone una guía general para rastrear algunos puntos definidores para cuando se quiera hacer este tipo de análisis dentro del popular binomio político: izquierda-derecha. Evidentemente esta lente analítica ha de ajustarse en función de las particulares condiciones históricas de la formación económico-social que se aborde. En ese sentido, en este trabajo nos interesa destacar y especificar aún más uno de los puntos señalados. Nos referimos a la disputa por imponer una ideología específica que tiene en la religión católica uno de sus ejes centrales. La derecha históricamente ha asumido la defensa y reproducción de los valores enarbolados por el catolicismo o, mejor dicho y para mayor precisión analítica, por la institución eclesial católica.

Para el catolicismo los placeres carnales y todo lo que tenga que ver con ellos es motivo de persecución, negación y represión. El cuerpo humano es un objeto merecedor de castigos y penitencias para el cual los gozos —particularmente los sexuales— están prohibidos. La libertad sobre el propio cuerpo termina donde el dogma indique. El coito, obviamente concebido solo para una pareja hombre-mujer, debe tener como función exclusiva la procreación. La mujer carece del derecho sobre su cuerpo tanto para disfrutar la relación sexual como para decidir sobre si desea llevar a término el producto, si es que resulta embarazada. La oscuridad ha de caracterizar todo lo relativo a la sexualidad humana; además de apagar la luz para refocilarse, hay que ocultar la información necesaria para vivir una sexualidad plena. Para la derecha, la educación sexual no solo es innecesaria sino también inconcebible, y peor aún si ella incluye consideraciones científicas o diferentes a lo planteado culturalmente por el dogma católico. Así, dentro de la añeja disputa por la instauración por parte del Estado de una educación laica de índole pública y obligatoria, que combatiera la ideología del credo católico divulgada por el enorme peso que dicha Iglesia tenía a lo largo y ancho del territorio nacional, el tema de la educación sexual ha sido quizá el punto más conflictivo en la historia de enfrentamientos entre ambos proyectos.

El presente capítulo desarrolla sucintamente la historia de los orígenes de una de las principales organizaciones sociales de la derecha mexicana, que nació justo con el objetivo principal de hacer frente a uno de tantos intentos estatales por impulsar algún tipo de educación sexual en los niveles básicos del sistema educativo oficial. Creada en 1917, un siglo después la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), aún existe y continúa enarbolando la misma bandera para enfrentar cualquier intento estatal por avanzar en el camino educativo señalado.

Conocer estas historias, la manera en que la derecha construye sus propios movimientos sociales y organizaciones políticas es un elemento sustancial para comprender la necesidad urgente e ineludible de tomar partido hoy en día en este enfrentamiento contra las posiciones retardatarias y autoritarias encarnadas por la derecha, por más que quiera disfrazar sus ropajes con la utilización de conceptos distintos y nuevos.

Este trabajo presenta la forma como, en la década de los años treinta del siglo pasado, la UNPF enfrentó los intentos estatales por imponer la educación sexual en los programas de educación básica, disputa que habría de marcar el inicio del histórico enfrentamiento entre ambas propuestas y que hasta la fecha se mantiene. Baste recordar los recientes (y aún vigentes) intentos por imponer el pin parental para que los padres de familias puedan negarse a que sus hijos reciban en la escuela los temas referidos a la educación sexual que aparecen en los programas académicos de educación básica obligatoria.

NACIMIENTO Y LUCHA DE UNA ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LA DERECHA CATÓLICA

El 5 de febrero de 1917 se consagró la nueva constitución surgida del movimiento revolucionario, la cual, en su Artículo 130, señalaba que ninguna agrupación política podría llevar nombre confesional.

Apenas dos meses después, el 27 de abril, se fundó una organización que, enarbolando una ideología y agenda vinculada directamente a los intereses de la Iglesia católica, se abstenía de utilizar ese epíteto en su nombre. Esta fue la Unión Nacional de Padres de Familia. Su objetivo central era luchar por la derogación del artículo tercero de la nueva carta magna, que estipulaba la laicidad de la educación que impartiría el Estado.

Como cualquier organización política, desde sus inicios la UNPF se dio a la tarea de construir una urdimbre de vínculos y relaciones con otras formaciones políticas e individuos acordes a su ideología y aspiraciones, logrando aglutinar a su alrededor a sectores fundamentalmente de las clases medias urbanas, aunque también tenía alguna influencia en el sector obrero,² en el campesino e, incluso, en el empresarial. Asimismo, la organización contaba entre sus simpatizantes con importantes políticos como Miguel Palomar y Vizcarrá, Agustín Navarro Flores o Manuel de la Peza, Rafael de la Mora, Eduardo Limón Seguí y José Villela, quienes mantenían relaciones con diferentes grupos económicos del país. Además, la Unión estableció una estrategia de cooperación con otras organizaciones sociales, como la Unión Popular, la Liga Defensora de la Libertad Religiosa, la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, la Unión de Damas Católicas, la Confederación Nacional Católica del Trabajo, entre otras, con las que compartía banderas ideológicas. Ese andamiaje de vínculos e influencias no solo la proveía de apoyo político, social e ideológico, sino que conformaba una cartera (en la que las escuelas privadas desempeñaban un papel muy importante) a la que la Unión solía acudir a solicitar patrocinio para sus afanes militantes durante esa década. Al recibir los apoyos, la Unión devolvía el favor haciendo proselitismo en las escuelas y en sus centros sobre la importancia de consumir productos de aquellas empresas

² Entre los sindicatos obreros con fuerte influencia católica con los que la unión estableció vínculos de apoyo estaba el denominado “Los Obreros de Progreso”.

(FMPyV, r. 67, f. 3903).³ Por ello, en los años treinta la UNPF pudo sostener económicamente su lucha por la modificación del artículo tercero, además de que esas conexiones le permitían presentarse como una organización que tendría la fuerza suficiente para representar a todos los padres de familia.

Un punto adicional de vital importancia en la definición de la UNPF fue que desde un principio el organismo señaló que su lucha sería de carácter pacífico, lo cual era un aspecto sustancial de remarcar en una época en la que aún era común el uso de las armas para resolver los diferendos políticos entre los diversos grupos y facciones existentes.

La educación fue la piedra angular de los afanes políticos de la nueva organización. Frente a la postulación oficial de que la educación tenía que ser ajena a cualquier credo religioso, la UNPF señaló que los padres de familia debían tener el derecho de elegir con absoluta libertad el tipo de educación que sus hijos recibirían y, por ende, que el Estado no podía prohibir la impartición de educación religiosa dentro del sistema educativo oficial. Es evidente que en dicha agenda se plasmaban las secuelas del enfrentamiento decimonónico entre los principales proyectos políticos surgido en el siglo XIX. Así, los años que siguieron a la creación de la UNPF serían decisivos para definir, una vez más, si la fuerza de ese movimiento social, expresión de la derecha más rancia, era suficiente para echar atrás uno de los ejes centrales del programa del régimen surgido de la revolución: la instauración de una educación pública laica de índole nacional basada en la ciencia y la razón y, por ende, alejada de todo culto religioso.

La UNPF veía en el laicismo la principal amenaza a la formación intelectual, espiritual y moral de la niñez, pues, desde su perspectiva, la falta de valores cristianos ocasionaría que esas mentes infantiles

³ En los archivos consultados es imposible hallar el nombre de las empresas que respaldaban a la Unión, lo cual no impide confirmar su existencia, ya que en los documentos respectivos se habla explícitamente de que se contaba con el apoyo de “elementos activos en la economía del país”.

fueran propensas a aceptar ideas opuestas a la moral católica. Así, el laicismo se identificaba con el racionalismo, lo cual –a su decir– iba contra la libertad de conciencia y era una tentativa de instituir la irreligiosidad como ideología del Estado (Torres, 1997, p. 118).

Dicha organización tuvo la claridad política de identificar que sus mensajes debían ser muy simples y básicos a fin de que fueran fácilmente comprensibles y, por ende, efectivos entre el sector social que aspiraba a representar. De tal forma, se encargó de postular que la educación laica era solo una forma de engaño que atraparía a los niños para convertirlos en ladrones o, de plano, prostituirlos, pues, a partir de alejarlos de los valores morales cristianos, esas criaturitas de Dios perderían no solo la fe sino también el pudor y la inocencia. Además, acusaba a los profesores del sistema educativo nacional de haberse convertido en simples instrumentos del gobierno, encargados de fomentar la creencia en la inexistencia de Dios. Este tipo de argumentos elementales y falaces fueron (y siguen siendo) efectivos, tanto que en ocasiones provocaron expresiones de pánico (FMPyV, r. 67, f. 3878).

La función política de la Unión como grupo de presión confesional se hizo más evidente a comienzos de la década de 1930, cuando tomó la iniciativa contra el proceso de laicización de las primarias y secundarias católicas y, por ende, levantó la bandera de la defensa de la educación privada. Cabe mencionar que en esos años esta organización contaba con su propio medio de difusión, pues era la propietaria del periódico *La Época* (Collado, 2015, p. 137).

Durante sus primeros años de existencia la Unión logró que en diversas partes del país otras asociaciones se afiliaran a ella y desde estas se convocaban a los padres de familia a sumarse a la organización en la lucha contra los afanes educativos oficiales. Así fue como la Unión fue adquiriendo mayor presencia en el territorio nacional, estableciendo sedes denominadas “Centros”, que eran espacios desde donde se planificaban las acciones de evaluación del tipo de educación impartida en las escuelas de la zona y propagandísticas contra las políticas educativas estatales (Torres, 1997, p. 110). A través de

esas sedes, los miembros de la Unión vigilarían, mediante los informes realizados por sus propios hijos, los conocimientos transmitidos por los maestros en las escuelas. De esta manera podrían enfrentar cualquier ataque al dogma o moral cristiana (*ibid.*, p. 116).

De tal forma en esos años podemos ver las acciones de una organización muy clara sobre sus objetivos, con una militancia creciente y cierta presencia en el territorio nacional (fundamentalmente en los estados de Nuevo León, Veracruz, Puebla, Jalisco, Estado de México, Oaxaca y Michoacán), centrada en luchar por la libertad de enseñanza en todos los niveles educativos, es decir, que los padres tuvieran la oportunidad de elegir qué tipo de instrucción recibirían sus hijos y, en ese sentido, aunque la educación fuera laica dentro de las escuelas públicas oficiales, se pudieran impartir en ellas clases de religión cuando los padres así lo decidieran (FMPyV, r. 67, f. 3933). Una de las disputas más importantes de la época se inició a partir de la entrada en vigor, el 19 de abril de 1932, de un nuevo reglamento de escuelas primarias particulares, el cual avanzaba en la intención de expulsar cualquier influencia del clero dentro del sistema educativo nacional.

Entre las nuevas normas se señalaba que las primarias privadas con carácter religioso podían funcionar únicamente con autorización del Ejecutivo federal, otorgada a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y obedeciendo sus disposiciones generales, entre las cuales se mencionaban:

- a) la educación impartida debía ser laica (al igual que en el resto de los colegios);
- b) no podían recibir recursos de corporaciones religiosas;
- c) no podían tener clérigos en su cuerpo docente;
- d) para que los estudios y los certificados tuvieran validez oficial, los planteles debían estar incorporados a la SEP, y
- e) la incorporación sería concedida si y solo si se cumplían los requerimientos del reglamento y se seguían los planes de

estudio, los métodos de enseñanza y los libros de texto oficiales (Collado, 2015, p. 140).

La prohibición de los sacerdotes para impartir educación en las escuelas primarias incitó a una enérgica oposición de la derecha católica, representada principalmente por la Unión. Como respuesta, la organización redactó un memorial al presidente Ortiz Rubio basándose en el derecho de petición que otorgaba el Artículo 8° constitucional. Se exponían los males del reglamento, y se solicitaba al presidente que recapacitara y detuviera su aplicación. La Unión argumentaba que el nuevo reglamento se extralimitaba y afectaba completamente a buena parte de la sociedad (*ibid.*).

La respuesta del gobierno a la carta de la Unión no tardó mucho y fue el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, quien la redactó, indicando que los católicos inconformes con el reglamento únicamente repetían argumentos que ya habían presentado al gobierno en ocasiones anteriores. El secretario recalaba que no era posible que el Ejecutivo dejara de intervenir en la educación primaria para hacer cumplir la Constitución “solo porque un grupo de particulares que no acude a los recursos de la ley busca a todo trance los medios para frustrar la aplicación efectiva del sistema del laicismo absoluto” (Collado, 2015, pp. 140-141). Bassols expuso en la carta que estaba al tanto de que existían pequeños grupos católicos dedicados a visitar escuelas primarias particulares de la capital, congregando a los padres de familia para solicitar su reclutamiento con el propósito de defender a sus hijos de las supuestas confabulaciones del gobierno (*ibid.*).

Como si el enfrentamiento entre la derecha y el gobierno originado por la expedición del nuevo reglamento de educación no fuera suficiente, a finales de ese 1932 la Secretaría de Educación ahondó aún más la querrela con la Unión Nacional de Padres de Familia, pues planteó extender la educación laica también a la secundaria, nivel en el cual el gobierno aún permitía la educación confesional en los planteles privados. Además, se filtró la noticia de

que se introducirían contenidos de educación sexual en los programas respectivos. Estos temas serían impartidos de manera gradual, empezando por el tratamiento de la reproducción en el mundo vegetal, para pasar después a la de los animales y, finalmente, siempre de acuerdo con la edad del educando, trabajar la anatomía de los órganos sexuales y el proceso de reproducción en humanos, y, por último, aspectos de higiene.

A partir de que se conocieron las primeras informaciones sobre la existencia de ese proyecto educativo, se generó una importante reacción de ciertos sectores de padres de familia e, incluso, de algunos docentes que simpatizaban con las banderas de la Unión (Castillo, 2000, p. 206). Sin embargo, la mayoría de los profesores apoyaron la importancia de la educación sexual como parte integral del plan de estudios de la educación básica, la cual era consecuente con los principios básicos de una educación de carácter racionalista.

Obviamente, la UNPF rechazó este proyecto por considerarlo inmoral e invasivo de los derechos de los padres a formar a sus hijos. La asociación organizó boicots o huelgas contra la escuela pública que no fueron secundados por los docentes, quienes argumentaban que no veían razón alguna para oponerse a la incorporación de la educación sexual, porque era un proyecto que difícilmente se llevaría a cabo, argumento a todas luces falaz, pero muy útil para impedir que dichas movilizaciones contra la educación pública permitieran incrementar el apoyo de los padres de familias.

Frente a ello, la Unión adoptó la estrategia de difundir rumores sobre malos comportamientos de los maestros y las maestras. También afirmaba que la educación sexual impartida por el Estado era peligrosa, pues incitaba a los niños a mantener relaciones sexuales prematuras, haciéndolos pasar por alto u olvidar que estas solo debían ser permitidas en la sagrada unión del matrimonio (Padilla, 2020). Ambas herramientas propagandísticas demuestran, además, un aspecto lógico: el uso de las hoy llamadas *fake news*, para tratar de afectar negativamente proyectos políticos

contrarios a quien las difunde, es una estrategia tan antigua como la propia lucha política.

A pesar de la oposición expresada por la derecha mexicana a partir de la filtración de la información sobre el interés gubernamental por impulsar la educación sexual, Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, nombró una comisión para analizar la viabilidad de llevarla a cabo en principio en las escuelas primarias de la Ciudad de México. La comisión realizó una investigación sobre la conducta sexual de los adolescentes, en la que se analizaba, entre otras cosas, la frecuencia de embarazos y de enfermedades venéreas entre los jóvenes.

Mientras tanto, la UNPF se dedicó a impulsar un pliego petitorio, el cual enviaron a la Cámara de Senadores. En dicho documento se apuntaban las siguientes exigencias:

- I. Solicitud de reforma del Artículo 3° de la Constitución.
- II. Ampliación de la libertad de enseñanza en prácticamente todos los niveles.
- III. Que la enseñanza sea confesional a petición espontánea de los padres de familia, por lo menos en las escuelas particulares.
- IV. Autorización para que en las escuelas oficiales, aunque legalmente se establezca la enseñanza laica, se impartan clases de religión cuando lo soliciten los padres, dejando a los demás alumnos en libertad de asistir o no a ellas.
- V. Destinar el dinero del Estado a la educación debe ser utilizado para sostener y desarrollar todas las escuelas establecidas en el país incluyendo, por supuesto, a las privadas también.
- VI. Derogación de las leyes y reglamentos que se opongan a los anteriores postulados (FMPyV, r. 67, f. 3908).

Este documento fue llevado a la Cámara de Senadores en 1933, pero fue rechazado ahí de forma contundente (FMPyV, r. 67, f. 3935). Veamos, pues, que esa lucha contra la implementación de la educación

sexual significó para la Unión la posibilidad de alcanzar un nivel de protagonismo que difícilmente ha vuelto a tener en alguna otra época de su siglo de existencia, ya que no solo llevó a cabo una política militante visitando un gran número de escuelas para hacer proselitismo a favor de su causa, sino que, además, fue una interlocutora de los más altos funcionarios del organigrama gubernamental posrevolucionario.

Frente a la respuesta por parte de este sector de la derecha organizada en la Unión, el Estado mexicano insistía en argumentar sobre la necesidad de avanzar hacia concepciones ideológicas y educativas modernas, que pugnaban la imperiosa necesidad de asumir la ciencia como el único discurso válido para comprender el mundo real por encima y en contra de las convicciones religiosas. Así, se justificaba la urgencia de reconocer la existencia de instintos sexuales en la niñez, tema que hasta esos momentos había permanecido oculto por lo polémico que resultaba para algunos sectores de la sociedad. En ese sentido se señalaba que, en el mundo educativo moderno, la educación sexual se considera como una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual. Los niños manifiestan gran curiosidad por todo lo que se refiere al origen de la vida, al nacimiento, a la diferencia de los sexos. Si la escuela imparte nociones e informaciones de otros asuntos y de otros fenómenos próximos, con más razón debe proporcionarlas en relación con los primeros. Por lo tanto, los niños y los jóvenes tienen derecho a saber de estos temas. Si la educación que se transmite es correcta, asegurará un desarrollo sexual equilibrado y provechoso, que influirá también provechosamente en los aspectos físico, moral y mental de los educandos (*El Nacional*, 24 de mayo de 1933).

Frente a la argumentación gubernamental de que una de las razones que evidenciaban la necesidad de llevar la educación sexual a las aulas era que buena parte de las familias no sabía cómo acercarse a tratar esos temas con los hijos, en algún momento de 1932 la Unión escribió una carta dirigida directamente al presidente

Pascual Ortiz Rubio. En esta se señalaba que, si bien era cierta esa base analítica de la que partía el diagnóstico, era fundamental que la ayuda que la escuela proveyera a los papás y las mamás fuera de carácter confesional, ya que ello era la condición ineludible para garantizar que se construyera una moral sólida (basada en la religión) en los jóvenes estudiantes: “La escuela sin religión no educa” (FMPyV, r. 67, f. 3933).” Para la derecha representada en la Unión, el monopolio de la enseñanza por parte del Estado constituía una violación al derecho natural de los padres, por lo que postulaba que la responsabilidad estatal debía ser simplemente suplementaria, es decir, solo debía dedicarse a ayudar y completar la educación brindada en la familia.

En la querrela sobre la educación sexual se enfrentaban dos concepciones, absolutamente opuestas respecto a la moral: por un lado, la de las organizaciones sociales católicas soportada en la ignorancia y el peso de la añeja influencia del credo adorador y, por el otro, una propuesta heredera de la Ilustración, moderna, que basada en la ciencia proveía un proyecto secularizador que partía de que el niño tiene una serie de derechos, pero uno central: recibir conocimientos reales sobre su mundo y su circunstancia, saberes y verdades alejadas de las supercherías y dogmas de índole mística. Bassols lo expresaba de forma puntual: se trataba de implantar un nuevo modelo a partir de una moral laica, en la que la higiene sexual marcaría los límites y definiría las características y las expectativas de cada una de las etapas de la vida, poniendo énfasis en la infancia (Castillo, 2000, p. 144).

Este nuevo modelo educativo y social que el gobierno aspiraba a consolidar era absolutamente contrario a las creencias, los valores y las aspiraciones sociales sostenidos por la UNPF, por lo que su respuesta, como estamos viendo, fue plantear un enfrentamiento directo acusando al régimen de ser un ente tiránico que no daba oportunidad alguna a los padres de familia de decidir sobre la clase de educación que deseaban para sus hijos. La Unión preparó el terreno para que una buena cantidad de escuelas privadas, junto

con cierto sector empresarial y de padres de familia de clase media, presionaran para que se impidiera la implementación de las nuevas políticas educativas (Castillo, 2000, p. 212).

Las razones gubernamentales basadas en la necesidad de hacer nuestros los argumentos que la ciencia proveía para avanzar hacia concepciones progresistas sobre la educación sexual no lograron convencer a la Unión. De hecho, la posibilidad de que una formación de esa índole significara que los estudiantes conocieran y se informaran de la existencia de métodos para prevenir, no solo las enfermedades sexuales sino también los embarazos, era algo inconcebible para los valores católicos que impulsaban a estos sectores sociales.

Los siguientes pasos de la Unión fueron, en primer lugar, utilizar a la prensa para hacer llegar a la mayor cantidad posible de la población su diagnóstico de la situación de la educación pública y, sobre todo, hacerle ver los peligros que la educación sexual significaba para los educandos. Además, trató de organizar un plebiscito para reunir una gran cantidad de firmas y mostrarle al gobierno que la mayoría de las familias mexicanas se oponían a que sus hijos e hijas recibieran esos nuevos y polémicos contenidos programáticos, que se impartirían obligatoriamente tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Los trabajos de organización del plebiscito transcurrieron de 1933 a mediados de 1935, aproximadamente, tiempo durante el cual la Unión echó mano de todos los recursos propagandísticos y vínculos políticos que poseía: reuniones con padres de familia en escuelas privadas, artículos en la prensa nacional e incluso en la de Estados Unidos, invitando a la sociedad a sumarse al movimiento opositor, abierta militancia de padres de familia que repartían volantes informativos tanto en sus espacios de trabajo como en sus barrios, emotivas cartas dirigidas a multitud de empresarios para que difundieran el tema del “Plebiscito nacional” entre sus trabajadores. Las distintas sedes con las que contaba la Unión trabajaron frágilmente en la organización de la consulta. Entre ellas destacó la de Monterrey, que realizó una

muy importante labor en las escuelas privadas; por su parte, las de Puebla, Jalisco y otros estados también organizaron charlas informativas y distribuyeron su información en locales de talleres de diversos oficios.

En la iniciativa del plebiscito la UNPF utilizó todas sus fuerzas y posibilidades. Los padres de familia afiliados al movimiento realizaron extenuantes jornadas informativas sobre los peligros de la educación sexual y los riesgos de que su implantación fuera uno de los primeros pasos oficiales para la consolidación de una propuesta de educación socialista. Junto con esa coyuntural campaña, la organización continuó desarrollando su agenda normal de trabajo que contemplaba, entre otras cosas, apoyar a diversas organizaciones sociales de orden católico mientras que, simultáneamente, se intentaba descalificar a los sindicatos de corte oficial. Como muestra rescatamos las siguientes líneas que aparecen en un escrito de apoyo de la UNPF a la Unión Profesional de Empleadas Católicas, una organización que trataba de unificar la lucha de las mujeres trabajadoras por fuera de los esfuerzos gubernamentales de corporativizar al movimiento obrero, encabezado por Lombardo Toledano:

son de todos conocidas las extorsiones que sufren los pobres agremiados de las instituciones laicas, y más si éstas cuentan con el apoyo oficial: aparte de la odiosa obligación de compartir su sueldo con los líderes que las encabezan, tienen otras que son aún más repugnantes, como son las de asistir a manifestaciones, acudir a recibir a los poderosos gobernantes, contribuir para festejarlos [...] Al contemplar cómo se agrupan nuestros compatriotas en asociaciones enemigas de nuestras creencias, que a la larga llegan a convertir sus asociaciones en enemigos de la fe (FMPyV, r. 68, f. 2898).

No está de más señalar que el diagnóstico realizado por la UNPF era bastante acertado, pues lograba identificar algunos de los puntos que habrían de caracterizar al sindicalismo oficial, por ejemplo: corrupción (pagar cuotas para beneficio exclusivo de los líderes), acarreo

(obligación de acudir cuantas veces fuera necesario a expresar el apoyo del movimiento obrero al gobierno), antidemocracia (rendir pleitesía acrítica a los líderes sindicales y gobernantes en turno).

Mientras tanto, la disputa sobre la impartición de educación sexual en los programas escolares alcanzaba niveles de paroxismo. Por ejemplo:

La Secretaría de Educación Pública a través de su satánico instrumento que es el artículo tercero, pretende acabar con las enseñanzas de Cristo y de su Iglesia. (FMPyV, r. 68, f. 4689), el gobierno, en voz de Bassols, salía a hacer llamados a la sensatez rechazando enérgicamente la propuesta de plebiscito y pidiendo la realización de una discusión seria y razonada (Molina, 2016, p. 54).

Además del enfrentamiento dialéctico, el gobierno implementó estrategias políticas puntuales para combatir la influencia de la UNPF en las escuelas del país. Una de ellas fue crear la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia (*El Nacional*, 11 de junio de 1933), la cual se dedicó a organizar a grupos de padres de familia para que se encargaran de combatir, en las escuelas primarias de sus hijos, la influencia de los grupos de la Unión, dando información precisa sobre las razones y alcances de la propuesta educativa de la Secretaría de Educación Pública. Dicha estrategia fue crucial, pues se designó una delegada oficial en cada escuela, quien sería la encargada de organizar a los padres de familia para realizar esas actividades explicativas. Fue un duro golpe a los afanes propagandísticos de la Unión, pues la enfrentó en los mismos términos y arena (la escuela) que ella utilizaba (*El Nacional*, 18 de febrero de 1934).

Otra forma de enfrentar a la Unión fue impidiendo la difusión de sus críticas y proclamas en la prensa. Para ello se empezó con la práctica gubernamental que duraría décadas: usar el monopolio de la distribución de papel para obligar a los periódicos a seguir la línea informativa oficial. Sin embargo, si bien sus desplegados no tenían cabida en dichas páginas y sus actividades no eran cubiertas por

periodista alguno, en la prensa continuaron apareciendo artículos que apoyaban sus posiciones contra la educación sexual. Junto con ello, la Unión adoptó la estrategia propagandística de difundir su opinión, donde tuviera la oportunidad de hacerlo, a través de hojas y volantes con sus proclamas y críticas.

Además, el golpeteo informativo contra esa organización de la derecha se mantuvo, para lo cual se utilizó el argumento de que la Unión era una organización con representación minoritaria dentro del universo de las familias mexicanas, que estaba vinculada estrechamente tanto con grupos cristeros como con miembros de la Liga Defensora de la Libertad Religiosa. Entre los personajes que se mencionaban como apoyo a la ofensiva derechista, estaban José Meza y Gutiérrez, Luis Cabrera, Octavio Elizalde y el licenciado Villela,⁴ todos Caballeros de Colón y ex miembros del Partido Católico Nacional, quienes, a decir de la información oficial, estarían tomando como pretexto la lucha contra la educación sexual para atacar al gobierno y hacer una amplia propaganda en favor de la política clerical (*El Nacional*, 18 de febrero de 1934). Con ello se pretendía demostrar que en los diversos niveles burocráticos del gobierno federal existían personas que filtraban información a las organizaciones de derecha. En ocasiones estos grupos se enteraban antes de los planes oficiales, incluso antes de que se dieran a conocer al público en general. En efecto, la UNPF contaba con personal en la propia SEP, que solía proporcionar información sobre los planes y estrategias impulsados desde ese ministerio, como fue el caso de la propuesta de educación sexual (*El Nacional*, 18 de febrero de 1934).

La resistencia de la derecha frente a la implementación de la educación sexual en las escuelas del país vivió su momento culminante entre 1930 y 1932. Esos años fueron de esplendor para la Unión Nacional de Padres de Familia, pues no únicamente fue

⁴ No poseemos más datos de los personajes aquí referidos, solo hemos podido identificar que ellos fueron militantes del movimiento católico de derecha; sin embargo, no hemos encontrado más rastros de sus respectivas trayectorias políticas.

protagonista política de esa defensa de la educación religiosa y contra el laicismo, sino que se convirtió en una interlocutora de facto del gobierno mexicano. Sus integrantes y simpatizantes dejaron todo su esfuerzo y trabajo en esa lucha: organizaron marchas, mítines, congresos; redactaron multitud de cartas dirigidas directamente a la presidencia de la república para denunciar los afanes contrarios a los valores religiosos del proyecto educativo impulsado por Bassols, volantearon en infinidad de lugares difundiendo sus posiciones frente al tema central del enfrentamiento con el gobierno. Además, continuaron con la vigilancia y la elaboración de informes de lo que sucedía en cada una de las escuelas públicas, privadas e, incluso, de otras confesiones; tuvieron enfrentamientos cotidianos con los representantes de la organización oficial de la Federación de Asociaciones de Padres de Familia; siguieron con la ayuda mutualista para fortalecer los sindicatos vinculados a la Iglesia católica, y también mantuvieron sus campañas de apoyo al aprendizaje de diversos oficios y de alfabetización entre los campesinos. Con los campesinos, sostuvieron juntas políticas y organizaron talleres de educación religiosa. En síntesis, se entregaron con fragor a la lucha contra la política educativa instituida por el Estado.

Si bien la Unión sabía que la SEP aún no había dictado disposición alguna sobre imponer ya el “sexualismo” en las escuelas, la UNPF afirmaba que tenía conocimiento de que ciertas autoridades secundarias de la dependencia, junto con algunos profesores de primaria, se habían adelantado y ya estaban impartiendo de forma indecorosa la educación sexual en sus planteles (Collado, 2015, p. 151). Tomando como pretexto lo anterior, la organización llamó a estallar una huelga general escolar de padres (e hijos de familia) para el 17 de febrero. La convocatoria no tuvo el éxito anhelado, ya que tan solo 40 de las 485 escuelas oficiales del Distrito Federal se declararon en huelga. Junto con dicho llamado se exacerbó la campaña de desprestigio de la derecha contra el proyecto de educación sexual. Los argumentos eran los ya conocidos, abundantemente sazonados con información falsa: acusaciones de abuso sexual por parte de los

maestros hacia sus jóvenes estudiantes, información que se tomaba como la más efectiva, porque se mencionaban nombres y los lugares específicos donde se habían llevado a cabo los supuestos abusos (Monsiváis, 1978).

Al calor de la refriega política, Ignacio Bravo Betancourt, presidente en funciones de la UNPF, aprovechaba para vincular en todos sus discursos la implementación de la educación sexual con los anhelos gubernamentales de implantar una educación de índole socialista. Dichos argumentos tuvieron respuesta positiva en varios directores de escuela y padres de familia, que después de haber estado apoyando la propuesta de la SEP súbitamente pasaron a defender las posiciones de la derecha católica. Incluso la oficialista Asociación de Padres de Familia de la República Mexicana, creada por el propio gobierno para contrarrestar la fuerza de la Unión, se unió a la resistencia conservadora (Castillo, 2000, p. 216).

La lucha de la Unión había logrado que las presiones políticas y sociales sobre la SEP fueran cada vez mayores. Así, el 9 de mayo de 1934 el secretario de Educación, Narciso Bassols, presentó su renuncia al cargo para ayudar en la construcción de una atmósfera de negociación y conciliación entre la derecha católica, encabezada en esa ocasión por la UNPF y el gobierno federal. Cuatro días después se levantó la huelga que sostenían 20 escuelas desde febrero. A su vez, la SEP decidió posponer el proyecto de la educación sexual para cuando existieran las condiciones políticas apropiadas para impulsarlo y mantenerlo. Mientras tanto, decidió avanzar paulatinamente en el tema, ya que empezó a integrar al currículum algunas temáticas al respecto, evitando así provocar a esa derecha para la cual “no es aún el tiempo y nunca lo será” de impartir educación sexual en el sistema escolar mexicano (Monsiváis, 1978).

El proyecto de educación sexual fue retirado sin haberse siquiera llevado a la práctica. Sin embargo, la polémica que provocó hizo ver al gobierno que no era tan fácil establecer programas educativos progresistas, pues la Unión Nacional de Padres de Familia y otras

organizaciones católicas gozaban de gran influencia entre la creciente clase media.

En el balance de los resultados se pueden identificar algunos factores adicionales que coadyuvaron a que la lucha de resistencia de la Unión lograra sus objetivos. Uno de ellos fue el radicalismo discursivo en algunos representantes y voceros gubernamentales, quienes al calor de la disputa llegaron a esgrimir argumentos al estilo de “si era necesario se tendría que luchar hasta contra Dios”. En ese sentido, este tipo de proclamas ayudaban a crear un ambiente contrario a los intereses gubernamentales, pues, a pesar de todos los esfuerzos estatales históricos, el dogma y la Iglesia católica continuaban teniendo un peso social, cultural e ideológico muy importante entre la población, la cual, además, aún tenía muy fresco lo sucedido durante la guerra cristera y, por ende, veía con terror la posibilidad de la implantación de una educación socialista.

El enfrentamiento entre la derecha católica representada por la UNPF y el gobierno posrevolucionario, causado por la posibilidad de impartir educación sexual en las escuelas del país, se desarrolló de mayo de 1933 a mayo de 1934, y se cerró con el triunfo de la Unión al lograr no solo la cancelación del proyecto sino también la renuncia del secretario de Educación. En el transcurso de la disputa ambos bandos echaron mano de las armas políticas e ideológicas que poseían y se cuidaron de mantener el conflicto dentro de cauces pacíficos. Lo sucedido en estos dos años fue el preámbulo de la polarización entre la derecha y el Estado mexicano a causa, entre otras cosas, de la implementación apenas unos años después de la educación socialista durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (Castillo, 2000, p. 207).

En los años treinta el Estado mexicano se encontraba en un momento de transición entre la fase armada de la revolución, el muy reciente enfrentamiento con la Iglesia católica durante el movimiento cristero, los intentos de institucionalización de la vida política, entre otros factores que mostraban los esfuerzos por estabilizar al nuevo régimen político. Si bien es verdad que siempre es

necesario exigir lo imposible, el contexto en ese momento no era el mejor para sacar adelante una propuesta tan novedosa y progresista como lo era la impartición de educación sexual. Para la Unión el haber logrado detener dichos intentos gubernamentales fue un triunfo contra los esfuerzos estatales por seguir avanzando en reducir el peso político, ideológico y cultural de la Iglesia católica, y mostró que la unión de grupos, organizaciones y personalidades de la derecha podía rendir frutos importantes.

Curiosamente esta victoria significó la paralización del crecimiento e influencia de la Unión Nacional de Padres de Familia en el espacio político, pues buena cantidad de sus militantes y simpatizantes consideraron que, con la derrota de los afanes de la SEP por impulsar la educación sexual, su misión ya había sido cumplida y, en consecuencia, se alejaron o abandonaron la participación política. A ello se sumó el que la Unión radicalizara su discurso en los años posteriores. Por ejemplo, en 1935 publicó una carta dirigida a todos los mexicanos en la que se afirmaba, entre otras cosas: “las clases sociales son necesarias y se dan por las diversas aptitudes. Todo en nombre de Dios” (FMPyV, r. 68, f. 4388). Un discurso que denotaba su filiación con la ultraderecha de cara a los inicios del gobierno cardenista que contaba con gran aprobación y apoyo popular.

Esa crisis posconflicto fue reconocida en 1938 por su propio presidente Antonio Pérez Verdía, quien afirmó que muchos padres de familia consideraban que la Unión ya no era necesaria. Además, de cara al fracaso de las convocatorias a sus últimas asambleas, él reconocía que las nuevas organizaciones vinculadas a la derecha católica como el Opus Dei y a diversas sociedades protectoras de ancianos, sociedades deportivas, de caridad, entre otras, no habían podido formar conciencia respecto a la importancia de luchar por influir en la conformación del sistema educativo. Obvio es que, además, la reducción en el número de militantes y simpatizantes se tradujo en una drástica disminución de los ingresos monetarios para el sostenimiento la organización (FMPyV, r. 68, f. 4728 y 4742).

CONCLUSIONES. LA DERECHA VIVE, SU LUCHA SIGUE

Una vez consumado el enfrentamiento ocasionado por los intentos gubernamentales de imponer la educación sexual en el currículo de educación básica, la UNPF tenía completamente claro que su misión aún estaba lejos de lograrse. La lucha por la libertad de cultos y la imposición del derecho divino no podía circunscribirse a lo que sucediera dentro de los templos y en los hogares, sino que debía llevarse a todas las escuelas, públicas y privadas del país, ya que era lamentable y muy grave que el Estado estuviera decidido a construir un sistema educativo sin que la figura de Dios estuviera presente (FMPyV, r. 68, ff. 4693, 4690 y 4668).

Sin embargo, en los años siguientes la presencia e importancia de la Unión palideció simultáneamente al fortalecimiento del Estado mexicano posrevolucionario y, en consecuencia, a la consolidación del sistema educativo oficial. Tanto los empresarios, que en su momento la habían apoyado como la propia Iglesia católica, se convencieron de que era necesario construir nuevas formas de negociación y vínculos con los gobiernos del nuevo régimen, dejando a la Unión aislada y sin el importante apoyo manifestado antes. Para 1939 su presidente, Antonio Pérez Verdía, escribió desesperado a Miguel Palomar y Vizcarra, quien era un influyente y reconocido político católico, pidiéndole que convenciera a la Iglesia de involucrarse nuevamente en la lucha aún no concluida por derogar el “diabólico” artículo tercero. Además, le señalaba que debía exigirse a la Iglesia que recordara que tenía la obligación de sumarse a la Unión para pelear en favor de los derechos de los padres de familia y en pro de la salvación de la niñez y la juventud (FMPyV, r. 68, f. 4713).

El fondo y la forma de la misiva lejos de cumplir su objetivo lograron que la Unión convocara súbitamente a elecciones para elegir al nuevo presidente de la organización, pues se consideró de imperiosa necesidad llevar a cabo dicha reforma. Además de la asunción de un discurso tan beligerante, las últimas convocatorias para la

realización de asambleas habían fracasado, a pesar de que los temas por tratar eran tan importantes como el enaltecimiento “del matrimonio como cimiento de la sociedad y los deberes conyugales” (FMPyV, r. 68, f. 4726) y no se habían logrado fomentar correctamente en los padres de familia sus deberes educativos (FMPyV, r. 68, f. 4728).

El aislamiento político de la Unión se recrudeció. La Iglesia católica negó públicamente tener vínculos con ella, sus relaciones con la SEP se extinguieron y, por lo tanto, dejó de ser su interlocutora. Además, junto con la no renovación de sus ideas de cara a las nuevas condiciones nacionales e internacionales, se comenzaron a detectar problemas de corrupción en el manejo de sus fondos, pues internamente se denunció que el nuevo presidente de la Unión, Agustín Navarro Flores, se estaba enriqueciendo con las aportaciones de los padres de familia. Por si todo ello fuera poco, las sedes de la Unión en los distintos estados de la república ya no obedecían a la sede central de la Ciudad de México. Incluso algunos padres de familia escribieron a los directivos de la Unión para manifestarles su inoperancia, y les hicieron saber que no tenía caso que la Unión continuara existiendo en tan lamentable estado (FMPyV, r. 68, f. 4701). Todo esto dio como resultado la suspensión de las actividades de la Unión, hasta que encontraron la forma de reorganizarse y reinventarse para volver a hacerse presente en el escenario público y político de la educación en México.

La UNPF fue el actor dominante de las organizaciones sociales de derecha que lucharon por obtener la libertad de enseñanza, entendida en ese momento como la libertad para enseñar religión en las escuelas. Sus miembros eran católicos beligerantes, en su mayoría abogados. Desde sus inicios, enarbó el respeto a la familia como base indispensable de la convivencia social, lo cual se concretaba en el derecho inalienable de los padres de familia para elegir la educación de sus hijos, así como la libertad de enseñanza, entendida como una oposición radical al laicismo oficial. Para esta organización, la

derogación del laicismo era el medio para alcanzar esa libertad educativa por la que luchaban (Torres, 2018, p. 213).

La Unión Nacional de Padres de Familia representa la visión de la sociedad de un grupo católico cerrado a todo programa educativo y cambio social que se opusiera a sus creencias religiosas. Su lucha central fue por la modificación absoluta del artículo tercero de la Constitución a fin de conseguir una absoluta libertad de enseñanza, que saliera al paso de la intromisión estatal en esa libertad de los padres para decidir sobre la educación que sus hijos habían de recibir. Si en un primer momento fue luchar contra la educación laica, después el enemigo fue la educación socialista y, finalmente, la educación mixta, ya que la última “corrompe a sus hijos” (FMPyV, r. 67, ff. 4094, 4109-4119).

Cabe mencionar que, si bien la UNPF no alcanzó su objetivo de modificar de manera absoluta el artículo tercero constitucional, su lucha sí fue un obstáculo para la imposición total de las políticas educativas gubernamentales respecto a erradicar la educación confesional en todo el sistema educativo, tanto público como privado. Incluso hizo posible que muchos sacerdotes impartieran las materias de esa índole. Quizás una de las explicaciones para ello fue que el Estado tuvo que ceder ante las presiones de la Unión y de diversas escuelas privadas, porque no poseía la capacidad de infraestructura suficiente como para cubrir la demanda que esos colegios tenían.

La Unión Nacional de Padres de Familia continúa existiendo y forma parte de los movimientos sociales contemporáneos de la derecha. Sus banderas son prácticamente las mismas: combatir la educación pública, laica y gratuita de carácter racional y científico, manteniendo la consigna sobre los derechos de los niños y las niñas de recibir la educación que sus padres de familia consideren apropiada. Con esta idea se postula no solo la necesidad de eliminar cualquier tipo de prohibición estatal para la impartición de religión dentro de los planteles educativos, sino que dentro de la educación oficial debían integrarse contenidos curriculares vinculados a los valores religiosos. Hoy en día la Unión mantiene su bandera de

combate al comunismo en México, defiende la propiedad privada y persiste en su ideario de que la familia es la primera y única autoridad para decidir sobre la educación de los hijos. Después de más de cien años de existencia, la UNPF posee una importante cantidad de militantes, y podemos encontrarla organizando e impartiendo talleres, seminarios, conferencias, ponencias y pláticas concernientes a los valores y deberes que tienen los padres de familia en la educación de sus hijos.

Actualmente, en la segunda década del siglo XXI, la UNPF ha construido una serie de vínculos políticos con diversas organizaciones y grupos empresariales que comparten una propuesta política vinculada a los históricos anhelos y objetivos de la derecha. Es una organización política vigente y con fuerza que está atenta para salir a la arena política a defender sus propuestas. Un ejemplo vivo es la disputa por impulsar el pin parental frente a diversos contenidos y materias referidas a equidad, inclusión, perspectiva de género, igualdad sustantiva y formación de individuos que luchen contra los prejuicios, el fanatismo y la ignorancia que el currículo oficial ha integrado a la educación. Esto significa luchar para que los padres de familia tengan la posibilidad de decidir sobre qué parte de los diversos programas educativos pueden o no ser impartidos a sus hijos e hijas, y cuáles no. La respuesta frente a esas añejas aspiraciones de la derecha de controlar el tipo de educación que se imparte dentro del sistema educativo nacional debe ser clara, puntual y contundente, ya que, al final de cuentas, “el Pin Parental es un instrumento para atacar la pedagogía de la equidad, la igualdad, los derechos sociales e individuales, todo lo que está establecido en el artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (*cfr. Insurrección pedagógica*, 15 de enero de 2021). Esto evidentemente rebasa los límites de lo educativo, pues remite a una disputa política que pone en el centro el tipo de sociedad que hemos construido y anhelamos seguir fortaleciendo: laica, diversa, plural, heterogénea, entre otras características contrarias a la ideología de la derecha y la ultraderecha.

La derecha mexicana, dentro de la cual la Unión ha desempeñado un papel protagónico, constituye un movimiento político con una agenda política definida y a partir del cual actúa. La UNPF, como organización encargada fundamentalmente del tema educativo de la lucha de la derecha, es parte de una amplia red que conforma todo ese movimiento político. Hace apenas unos años en la página web de la UNPF aparecía una interesante lista de patrocinadores de su presencia digital. Entre ellos figuraban los siguientes grupos empresariales: Alpura, Kidzania, Grupo Editorial Norma, Cerveceros de México, Televisa, Bimbo, TV Azteca, Universidad Intercontinental, Grupo Paulinas, Papalote Museo del Niño, Cerveceros de México, AZOR; así como alianzas con nuevas organizaciones católicas que se inclinan por la educación, como el Frente Nacional por la Familia, la Vida por Delante, México Recicla, A Favor de lo Mejor, Acción Ciudadana Frente a la Pobreza, Alianza de Maestros, Catholic.net, Comisión Mexicana de Derechos Humanos, Conciencia Nacional, Consejo Mexicano de la Familia, Consejo Nacional de Laicos, Red de Comunicadores Católicos, Red Familia, entre otros. Es una larga lista de organizaciones, empresas y grupos sociales que ayudan a construir una imagen bastante clara, aunque incompleta, de quién es la derecha actualmente en nuestro país.

Siendo consecuente con lo recién señalado, hoy —a mediados de 2021, cuando se escribe este trabajo—, en plena campaña electoral para la renovación de parte de las cámaras de representantes tanto federales como estatales, así como de diversas gubernaturas, la Unión Nacional de Padres de Familia, fiel a su convicción política de derecha, ha asumido como propios los esfuerzos de movilización de los grupos opositores al gobierno de Andrés Manuel López Obrador, sumándose a las campañas contra el movimiento que este encabeza. Por ejemplo, en su página web aquella lista de patrocinadores, mencionada arriba, ha dado paso a un anuncio propagandístico en favor de la coalición “Vamos por México”, integrada principalmente por los partidos PRI, PAN y PRD, y apoyada por un selecto grupo de empresarios e intelectuales que han visto

reducido significativamente el nivel de sus ingresos económicos, a los cuales estaban acostumbrados con los gobiernos del PRI y del PAN, debido a las políticas de recorte de subsidios y de eliminación de exenciones de impuestos implementadas por el actual gobierno. Dicho anuncio propagandístico en la página de la Unión Nacional de Padres de Familia solo asume algunos de los argumentos y los colores de tal movimiento opositor, pero se cuida de señalar explícitamente su adhesión a este y, por ende, no reproduce su logotipo ni lo menciona por su nombre. ¿Alianzas vergonzantes? No, simple estrategia política.

En mayo de 2021, en la página oficial en internet de la UNPF, en las primeras líneas donde se hace mención a su nacimiento histórico, se puede leer un error tan curioso como significativo:

El Ing. Manuel de la Peza en compañía de otros padres de familia, el 27 abril de 1917 *fundan una organización nacional en defensa de los derechos y deberes de los padres de familia que atentaban contra la libertad de educación*. Desde entonces la UNPF ha desarrollado acciones decisivas en favor de una mayor libertad y mejor educación en México (UNPF, 18 de mayo de 2021) (cursivas nuestras).

Como sostiene la propia Unión, esta nació para defender los derechos y deberes de los padres de familia que atentaban contra la libertad de educación. Irónicamente dicho acto fallido institucional, asentado en su página digital, termina por afirmar una idea correcta en términos políticos, cuestión que esperamos que el presente capítulo haya ayudado a evidenciar.

REFERENCIAS

Archivo

Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Miguel Palomar y Vizcarra, Rollos 66-69, Serie Unión Nacional de Padres de Familia.

Hemerográficas

Hemeroteca Nacional de la UNAM. Periódicos *El Porvenir*, *La Nación* y *Excélsior*.

Bibliográficas

Castillo Troncoso, A. del (2000, enero-abril). La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta. *Estudios Sociológicos*, XVIII (1).

Collado Herrera, M. del C. (2015). *Las derechas en el México contemporáneo*. México: Instituto Mora.

Monedero, J. C. (2015). *Curso urgente de política para gente decente*. Barcelona, España: Seix Barral.

Monsiváis, C. (1978). Variedades del México freudiano. *Nexos*, México. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=3252>, el 23 de julio de 2020.

Padilla de la Peña, J. A. (2020). *La Unión Nacional de Padres de Familia. Reconstrucción histórico-política de una organización social de derecha/1926-1940* (Tesis de doctorado). México.

Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: Colmex/Ibero.

Torres Septién, V. (2018). Cien años en la lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa en las escuelas: la Unión Nacional de Padres de Familia 1917-2017. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, VI (12), 213-237.

Electrónicas

UNPF. Unión Nacional de Padres de Familia. Recuperado de unpf.mx, el 18 de mayo de 2021.

Insurrección Pedagógica, “*El pin parental*”. Recuperado de <https://insurreccionpedagogica.com/el-pin-parental/>, el 15 de enero de 2021.

CAPÍTULO 5

LA ABOLICIÓN DEL GREMIO DE MAESTROS DE PRIMERAS LETRAS¹

Rosario Rentería Alcántara

Saúl Velasco Cruz

PRESENTACIÓN

A la usanza de cómo se organizaban los trabajadores en el siglo XVIII para defender sus derechos, en la época virreinal los maestros de la Ciudad de México establecieron su propio gremio y se subordinaron a él en las negociaciones y los arreglos con el gobierno, a través de la figura del Ayuntamiento en funciones. Como los modernos sindicatos, el gremio magisterial de aquellos tiempos defendía derechos conquistados y pugnaba por lograr otros que mejoraran las condiciones de sus afiliados. La historia iba más o menos regular en esta lógica hasta que, movido por cambios de época en el conjunto del reino de España, el gobierno de la ciudad da un golpe de timón y se enfila hacia el debilitamiento del gremio de maestros con la finalidad de abolirlo. De este asunto va el presente capítulo. Estudiar

¹ El presente capítulo se deriva de la tesis doctoral titulada: *La abolición del gremio de maestros de primeras letras*, que analizó los dispositivos de poder desplegados por el Estado para abolir a dicho gremio de la Ciudad de México.

este tema es interesante por sí mismo; la historia está ahí para ser reconstruida, pero resulta que es todavía más interesante como referencia para tratar de entender lo que está sucediendo respecto a las amenazas que han enfrentado los maestros de nuestros días en nuestra sociedad, en nuestro país, con los diferentes gobiernos que, pese a las aparentes diferencias ideológicas entre sí, han sostenido como si se tratara de un mismo programa de gestión, de administración y de gobierno del magisterio. Es así como quisiéramos que fuera leído y revisado este capítulo que ahora está ante su vista, estimado lector.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los dispositivos de poder² implementados por el Ayuntamiento de la Ciudad de México sobre el gremio de maestros desde la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, para reducirlo y después abolirlo. Tales dispositivos se encontraban en el orden de los discursos, en la creación de nuevas instituciones, reglamentos, leyes y medidas administrativas. De igual manera, en este capítulo se señalan las afectaciones que tuvo el gremio respecto a la supervisión y la clausura de las escuelas de los maestros que no estaban titulados, y además las acusaciones en contra del “maestro mayor”, y la demora en la resolución de conflictos, que finalmente contribuyeron en el proceso de extinción del gremio de nuestro interés.

² Un dispositivo de poder describe el espacio de una dispersión, la realidad de una multiplicidad de componentes y define una serie de conexiones íntimas entre saber y poder. Además, establece la dispersión del poder a través de numerosas redes que enlazan diferentes elementos y describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas (Moro, 2003, p. 32).

LOS GREMIOS LABORALES EN LA ÉPOCA

Los gremios existentes en la Ciudad de México en 1794 eran “aproximadamente cincuenta” (Tanck, 1985, p. 151), según un informe presentado por Revillagigedo³ al marqués de Branciforte.⁴ El propósito de la asociación gremial era proteger a sus miembros de la competencia, y al público de las mercancías de poca calidad. Las ordenanzas limitaban el ejercicio del oficio a los miembros del cuerpo y los obligaban a llenar ciertos requisitos técnicos en la manufactura de los productos. Tanck (1985) explica que también estipulaban la organización jerárquica interna de los miembros, y los dividían en aprendices, oficiales y maestros, y reglamentaban la elección anual de las autoridades del gremio, conocidas como veedores.

En la segunda mitad del siglo XVIII, se observa en México un cambio de visión respecto a la sociedad que se quería generar. Si hasta entonces se había impulsado la producción de una tradicional sociedad corporativa y de grupos privilegiados, la apuesta siguiente pondría el acento en la posibilidad de lograr una sociedad individualista, competitiva y de progreso. El giro local parecía encontrarse directamente vinculado a un cambio de época que sucedía en el reino de España en la sustitución de los Austrias por los Borbones. En concreto, este cambio trajo consigo una serie de reformas en la administración pública y en el ejercicio de poder, el cual se concentraría en la figura del soberano. Una de estas medidas resultantes fue la búsqueda de la recuperación del poder repartido en varias corporaciones, entre ellas las gremiales. Claramente esta pretensión tenía como finalidad limitar las atribuciones de estas y desaparecerlas; de manera que se comenzó con campañas de desprestigio en

³ Juan Vicente de Güemes Pacheco de Padilla y Horcasitas, II conde de Revillagigedo, fue virrey y presidente de la Junta Superior de Real Hacienda de Nueva España del 16 de octubre de 1789 al 11 de julio de 1794.

⁴ Miguel de la Grúa Talamanca de Carini y Branciforte, primer Marqués de Branciforte fue un militar español, 53º virrey de la Nueva España y presidente de la Junta Superior de Real Hacienda.

su contra. En particular, como sucedió con el gremio de maestros en la Ciudad de México, el desprestigio corrió a la par de las fuertes críticas en contra de la figura del maestro para desacreditarlo ante la sociedad novohispana.

En general, el ataque constante contra los gremios fue promovido tanto por la élite intelectual (los pensadores ilustrados) como por las autoridades virreinales. Se criticaba el atraso técnico de las actividades manufactureras, el desorden y “los vicios” de los obreros, aunque es verdad que a los trabajadores no les ayudaba mucho el estado desordenado de sus organizaciones. “Si entre la década de 1780 a 1790 la crítica de los gremios del ramo educativo se enfocó básicamente hacia su enseñanza técnica, su vida interna y el arreglo de las costumbres de sus miembros, después esta lo abarcaría prácticamente todo” (Tanck, 2005, p. 110).

La élite intelectual se convirtió en la vocera oficial del Estado, desacreditando a los grupos que se oponían u obstaculizaban los planes estatales de aparente modernidad impulsados por su aparato gubernamental. Estos se convirtieron en un dispositivo de poder muy poderoso que fue el poder del pensamiento, trazando el rumbo de las ideas que irían a permear a una sociedad en un contexto determinado.

Las campañas de desprestigio ante la opinión pública tenían la finalidad de desalentar cualquier apoyo que pudieran tener los diferentes gremios. Campomanes, por ejemplo, los criticaba severamente por ser estos en su opinión los principales causantes del retraso y la decadencia de la industria española. “Sostuvo que las ordenanzas de estos organismos, al fijar minuciosamente las técnicas y especificaciones para cada oficio, en vez de cuidar la calidad, hacían que los productos quedaran siempre a la zaga del progreso industrial. (En síntesis, simplemente) no podían ajustarse a los nuevos gustos y modos y, lo que era más importante, (no propugnaban) por innovaciones (y) técnicas que darían ventaja al agremiado sobre sus compañeros” (Campomanes citado por Tanck, 2005, pp. 9-10). Lo anterior es justamente lo que

cuestionan las élites: protocolos, reglas para ejecutar una tarea, tradición contra modernidad.

EL GREMIO DE MAESTROS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

El gremio de maestros empezó a funcionar en la Nueva España desde antes de que hubiera ordenanzas. Sin embargo, al comenzar los conflictos entre los agremiados fueron ellos mismos los que habrían de solicitar al cabildo de justicia y regimiento de la Ciudad de México de la Nueva España la expedición de las reglamentaciones para enseñar el arte de leer, escribir y contar, tal como sucedía con las disposiciones en el reino de Castilla. Cuando por fin estas reglas fueron aprobadas y emitidas, “serían los mismos profesores quienes habrían de apremiar su divulgación, y así mismo su cumplimiento puntual” (AHCM,⁵ vol. 2475, exp. 9, f. 52, 01 de febrero de 1709).

A la distancia, bien podrían imaginarse estas ordenanzas como una forma de regular y administrar específicamente los asuntos particulares de la función docente. Pero es el caso que, además de ello, contenían disposiciones explícitas que, al contar con definiciones específicas sobre el perfil de los agentes educativos, procuraban establecer un conjunto de dispositivos que enfatizarían la importancia de la religión católica, en el significado positivo que debía mantenerse sobre la estirpe y la limpieza de sangre, no solo como elementos de impacto en la corporación gremial, sino como referencias para dirigir la conformación de un tipo de sociedad que (al tiempo que debía configurarse) debía ser católica, admiradora de la estirpe española, fiel reconocedora de la distinción fincada en la limpieza de sangre, lo que significaba nobleza, distinción, posición elevada en la jerarquía social. También debía enseñarse lo concerniente a los saberes prácticos y el “arte de leer, escribir y contar”, lo que no excluía lo relacionado, de alguna manera, con las

⁵ Archivo Histórico de la Ciudad de México.

disposiciones morales y gubernamentales que normaban la existencia en aquella época.

Ya se ha señalado que, en opinión de la élite intelectual, los gremios estaban fuertemente burocratizados y eso los hacía tradicionales. En México, de alguna manera esa característica de la actividad docente fue realizada por medio de las ordenanzas, es decir, un reglamento para regular la actividad docente, lo cual también constituiría un dispositivo de poder del Estado. A continuación se presentan once ordenanzas para el Gremio de Primeras Letras, Leer y Contar, expedidas en 1700 por el Ayuntamiento de la Ciudad de México.

Primera. Los candidatos a maestros debían ser cristianos y no haber cometido delitos graves. Primordialmente que:

tengan vida cristiana, cristianos viejos, de no ser reconciliados ni penitenciados por el Santo Tribunal de la Inquisición, ni descendientes de éstos [...] mandándose que los maestros que estuviesen en actual ejercicio de este arte [...] dando buen ejemplo, con buena vida y costumbres. (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 20, 25 de agosto de 1735).

En las reglamentaciones a los demás gremios solo se regulaba el trabajo, la calidad de los bienes y servicios que proporcionaban, pero no se inmiscuían en la vida personal y los antecedentes penales del trabajador. Sin embargo, el maestro de primeras letras va a ser controlado en el deber hacer y el deber ser, es decir, en su tipo de vida y costumbres, su religión y en no tener problemas con la justicia.

Segunda. Los futuros maestros debían tener limpieza de sangre, es decir, ser españoles o descendientes de español, “que el que hubiese de ser maestro no ha de ser negro, ni mulato, ni indio” (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 52v, 01 de febrero de 1709) “o ser de mal natural, diversas costumbres, peores inclinaciones y no es provechoso, sino más bien perjudicial y dañoso al bien público que la juventud se jacte y se alimente de semejantes personas” (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 20, 25 de agosto de 1735).

El régimen estamentario de la Nueva España obstruía la movilidad social. El permitir el desempeño de esta profesión solo a peninsulares y criollos garantizaba los privilegios a estos grupos sociales y el excluir los saberes locales, tradiciones, costumbres, lengua, ideología de los grupos sociales sometidos.

Tercera. Relativa a los conocimientos que deben tener los maestros.

El que hubiese de usar el dicho arte ha de saber leer romance en libros, cartas misivas y procesos (actos judiciales). Escribir las formas de letras siguientes: ‘redondilla⁶ grande, mediano y chico’. (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 52v-53, 01 de febrero de 1709),

añadiéndose que esto sea bien y corriente con sentido, acentos y puntuaciones. Además que:

haya de saber de sus reglas, tamaños, todas las formas de letras que se usan en los reinos de España y las indias, en especial las siguientes: Gótica, romancilla, grifa, latinas, que son las mayúsculas de la romanilla, latinas caídas que son las mayúsculas de la grifa, y redondilla que son seis formas de letras (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 23v, agosto de 1735).

Esta disposición hace referencia a los conocimientos que debían tener los maestros en la lectura y escritura, las cuales eran consideradas artes en esa época.

Cuarta. Sobre los conocimientos matemáticos que debía tener el maestro.

Ha de saber el que se examine las cinco reglas de contar que son sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero, partir quebrados simples, regla de tres, regla de tres con tiempo, reglas de compañía y

⁶ Letra de forma redonda y de tamaño más ancho que las letras ordinarias.

testamentos, para que con esta declaración no haya duda en los exámenes. (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 23v, agosto de 1735).

Los conocimientos matemáticos que se solicitaban eran de los más básicos, para la realización óptima de las actividades comerciales que se requerían en ese momento.

Quinta. Sobre las sanciones que se aplican a los que infrinjan este reglamento. “Que ninguno sea admitido a examen si no supiese lo contenido en la tercera y cuarta ordenanza, y si alguno quiere enseñar sin ser examinado, se le cierre la escuela” (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 24, agosto de 1735).

Debido a que la enseñanza de primeras letras no pasaba por las etapas de aprendiz, oficial y maestro, era indispensable la realización del examen por parte de las autoridades, para comprobar que los candidatos a maestros tuvieran los conocimientos necesarios y se les pudiera expedir el título correspondiente.

Sexta. Precisaba la distancia que debía tener una escuela de otra. “Que ningún maestro examinado pueda poner su escuela junto a otra, salvo que la hubiere dos cuadras en cuadro donde estuviere el dicho maestro examinado por tal” (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 53v, 01 de febrero de 1709). La regulación de los espacios fue lo que restringió el número de maestros que podían pertenecer al gremio. Solo había 32 o 33 lugares en la Ciudad de México, que fue el número máximo de agremiados, un mecanismo de control muy eficaz usado por el estado para evitar que se hiciera un gremio demasiado grande que fuese difícil de vigilar, controlar y castigar.

Séptima. Sobre las disposiciones a las escuelas para mujeres llamadas amigas, en donde se prohibía que las maestras recibieran muchachos para enseñarlos a leer, so pena de veinte pesos. Las amigas solo podían enseñar algunos rudimentos de lectura, catecismo y labores de bordado. Estaba estrictamente prohibido que tuvieran a niños mayores de seis años en sus aulas. Los conocimientos exigidos a ellas eran menores, no estaban obligadas a presentar examen.

Octava. Que el maestro que tuviera escuela, y fuese examinado, habría de ejercer el oficio sin tener ayudante. En este rubro se prohibía a los maestros del gremio tener ayudantes; sin embargo, cuando este cuerpo fue sustituido por las escuelas lancasterianas, los docentes no fueron amonestados por tener a varios monitores, que eran quienes los apoyaban.

Novena. Que ningún maestro tuviese tienda de legumbres o mercaderías, excepto si dejase la tienda y si se examinare conforme a estas dichas ordenanzas (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 53v, 01 de febrero de 1709). La carrera de maestro era mal pagada desde esta época. Los ingresos de los maestros dependían de las aportaciones de los alumnos y la ubicación de la escuela era un factor fundamental en las aportaciones que los padres podían pagarles; por ello tenían negocios alternos a la actividad docente.

Décima. De los maestros con diez y doce años de antigüedad que no fueran hábiles, porque no sabían escribir las formas de letras contenidas en la tercera ordenanza. Se les prohibía ejercer la docencia, especificándose que solamente debían enseñar a leer y, en caso de que continuaran recibiendo muchachos para instruirlos en la escritura, se les cerraría la escuela. (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 27, 27v, agosto de 1735). Las lecciones de lectura y las de escritura no eran actividades integradas como en la actualidad; en la época novohispana estaban separadas, por lo tanto había personas que podían leer, pero no sabían escribir. Las clases de lectura eran más baratas que la de escritura, por los costos del papel y tinta.

Décima primera. Esta ordenanza hacía referencia a la manera como se debe enseñar la doctrina cristiana (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 54, 09 de octubre de 1600).

El Estado y la Iglesia ejercieron en ese tiempo dispositivos de poder para el control de las conductas, los valores y las creencias de los habitantes novohispanos. La imposición de las culpas y los miedos fue utilizada por la Iglesia para la autorregulación de la sociedad desde edades tempranas. Por ello la enseñanza del catecismo fue un elemento fundamental en la rutina escolar y, además,

la vida cotidiana de ese entonces estaba regulada por los toques de campana de las numerosas iglesias distribuidas en la capital y las fiestas patronales.

REFORMAS A LAS ORDENANZAS

Después vendrían los ajustes a estas reglamentaciones. En su redacción hubo agregados, depuraciones, y un claro interés por configurar desde estas ordenanzas el cuerpo del gremio, su condición de élite, de clase especializada y, en particular, su definición de agencia especial, aunque incipiente, con una misión de Estado, casi a la altura misma del gremio equivalente en la península ibérica. Por eso no está de más observar algunos detalles que se perciben en la redacción de estas disposiciones.

Así, por ejemplo, en el Artículo 6 Lib. 3 se estipulaban tres nuevas reglamentaciones. La primera señalaba que “no corrieran los aditamentos que expresaban los veedores sobre que no hubiera dos amigas en una misma cuadra y que sólo fuesen a ella las niñas y los niños de corta edad” (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 31-31v, 22 de diciembre de 1735). La segunda se refería a aplicar una multa a los veedores que fuesen negligentes para supervisar y sancionar a los maestros que infringieran las ordenanzas. La tercera, que “los examinados enseñasen en las casas particulares proporcionando lecciones para que las niñas aprendieran a escribir” (AHCM, vol. 2475, ex. 3, f. 31-31v, 22 de diciembre de 1735). En estas reformas a las ordenanzas se solicitaba un papel más activo de los veedores, que eran integrantes del mismo gremio, quienes tenían que supervisar a sus propios compañeros e informar al cabildo de las anomalías que observaran. Tal vez el Ayuntamiento de la ciudad no contaba con personal suficiente para visitar y supervisar a todos los gremios de la ciudad, que en ese momento se estaban desarticulando, por lo que era necesario contar con “aliados” que los apoyasen en esas tareas.

PRIVILEGIOS Y EXENCIONES AL GREMIO DE MAESTROS

Los gremios surgieron en un principio como cofradías y hermandades que tenían entre sus funciones apoyarse en la enfermedad, la muerte de algún familiar, para después regular el control y la producción de sus mercancías como la calidad de los materiales y la circulación de las mercancías. Por ello, la constitución de un gremio tenía el atractivo de poseer ciertos privilegios que de manera individual no existirían; de ahí la necesidad de los trabajadores de integrarse a ellos. Los privilegios y las exenciones del gremio de maestros de primeras letras que se otorgaron a los preceptores en España y que después se extendieron a los maestros de las colonias americanas, “el Rey Felipe II también las mandó publicar con una cédula que añadió Felipe III el veinte de noviembre de mil seiscientos nueve, las cuales fueron las siguientes” (AHCM, vol. 2475, exp. 34, f. 3-6, 24 de febrero de 1709). Enseguida se presentan algunos detalles de las ordenanzas reformuladas:

1. Que los maestros de escuela sean examinados en nuestro consejo y corte, para que de esta manera gocen las leyes y preeminencias. “Una vez sustentado y aprobado el examen les proporcionen las cartas y letras respectivas para que tengan escuela en cualquier parte y lugar de nuestros reinos y señoríos como ciudades, villas, pueblos y lugares de nuestros reinos donde tuviere la enseñanza para que libremente puedan usar de su arte” (AHCM, vol. 2475, exp. 34, f. 3-6, 24 de febrero de 1709). En esta ordenanza se mencionaba que una vez que los maestros aprobasen el examen podían ejercer en cualquier parte del territorio novohispano, situación que resultaba muy conveniente para los integrantes del gremio que tuvieran necesidad cambiar de residencia.
2. Es nuestra voluntad que los maestros en todos los lugares del reino y señoríos, ninguna autoridad ni otras personas en su lugar les impidan ejercer su profesión. Además de que la casa que el maestro eligiese para su menester y enseñanza no sea quitada, antes se le debería de pagar la renta con recursos públicos. Esta disposición nunca se cumplió, los

preceptores tenían que pagar el alquiler en donde establecían sus escuelas, ni contaron con algún apoyo del Estado, de manera que nunca pasa a ser de una entidad privada a una pública como hubiera podido ser de haber tenido el subsidio.

3. Que los maestros examinados “no sean presos ni molestados por ninguna causa ni razón, ni llevarlos a la cárcel pública, sin dar primero cuenta al consejo, y solo fuese detenido en caso de muerte, dar su casa para cárcel, poner pena que no la quebrante, remitirle a nuestra casa corte con pena de dos mil doblas de oro al que lo contario hiciere, y para entonces, se dan por condenados, sino que gocen de todas las preeminencias y franquezas de que gozan los hijosdalgos” (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 5, 1735). También se señalaba que en caso de tener algún pleito no fuesen detenidos, sino recibidos y escuchados por las autoridades.
4. Se ordena y manda que los maestros puedan traer armas defensivas y ofensivas, públicas y secretas para protección de sus personas, además de traer cuatro lacayos o esclavos con espaldas y tengan caballos de armas como los traen los hijosdalgos, sola la pena de las mil doblas de oro, las personas y justicias que contra estas leyes fuere (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 6, 1735).
5. Que las nuestras justicias tengan maestros veedores de ciencia, experiencia y conciencia para que juntos examinen y den cartas para que vayan con las autoridades cada cuatro meses, observen la enseñanza de los muchachos y letras de las escuelas, vean lo que no enseñan y no siendo suficiente, lo quiten y le den pena de seis mil ducados, además de no volver a dedicarse a la enseñanza (AHCM, vol. 2475, exp. 34, f. 3-6, 24 de febrero de 1709). La búsqueda por parte de las autoridades del ayuntamiento de que los maestros veedores fungieran como supervisores y les comunicaran las anomalías que observaran de sus compañeros fue una petición recurrente contenida en este apartado y en las reformas a las ordenanzas.
6. Que los maestros no sean quintados, y si cae el quinto en sus casas es nuestra voluntad que pase adelante, dejando al maestro quieto y pacífico. El quinto real era un impuesto cobrado en la Nueva España

desde comienzos del siglo XVI, consistente en el pago de un quinto (20%) de las ganancias conseguidas en las actividades de explotación minera de metales preciosos, y en toda clase de rescates e intercambios, por lo tanto, fue positivo que los maestros del gremio quedaran exentos de este impuesto.

7. Les concedo a los maestros que no les hagan salir por fuerza en actos públicos y alardes en contra de su voluntad.
8. Que de ninguna manera se hayan de alojar compañías ni soldados de repartimiento en las casas de los tales maestros (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 6v, 1735).
9. Por hallarnos bien servidos y pagados de nuestros maestros que nos enseñaron, así estos como los que fueren en adelante, les concedemos que estando en acto de no poder enseñar y haya enseñado cuarenta años la doctrina cristiana, es nuestra voluntad que goce de todas cuantas gracias y privilegios gozan los duques, marqueses y condes en nuestra corte, y se le proporcione para su sustento lo que hubiere menester cada año, ha de ser de su voluntad el pedir la cantidad que quisiere, en nuestra casa y corte, habiendo informado de que como ya no usa su arte y enseñanza y que está intacto para ello ha de durar para todos los días de su vida, y no habéis de hacer más prueba ni averiguación de lo que vos mando sin conceder en cosa alguna pena de dos mil doblas de oro que vos tengo impuestas (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 7, 1735).
10. Es costumbre en esta ciudad permitir a las viudas de los maestros de algún arte y oficio, el uso de las mismas artes aunque necesiten de un maestro examinado, con tal de que pongan en la tienda u oficio uno de esta calidad, que la cuide, administre y gobierne en todo lo que es anexo y necesite de la pericia del maestro con la condición de aprobar el examen (AHCM, vol. 2475, exp. 9, f. 1-15v, 27 de marzo de 1745). Varias viudas de los maestros rentaban la escuela que su esposo había trabajado, y cobraba una especie de renta por el local al nuevo maestro que ocupaba ese espacio.

CAMPAÑAS DE DESPRESTIGIO CONTRA EL GREMIO DE MAESTROS

Con todo, la historia habría de ser reconvenida. Como forma de organización para gobierno y administración, el gremio de educadores, que en cierta forma era heredero de una época que estaba viviendo una transformación, comenzó una fase de declive que sería incontenible. Una especie de reforma mayúscula terminaría por afectarlo inevitablemente. Los privilegios concedidos a la organización gremial fueron reduciéndose en la medida en que el Ayuntamiento de la ciudad inició sus campañas de desacreditación. La fecha de este acontecimiento nos traslada a la segunda mitad del siglo XVIII. Los datos de archivo registran que la élite intelectual de la época, dentro del territorio novohispano, corrió en buena medida con el trabajo de desacreditación, que fue minando la posición conseguida por los educadores del gremio. Así, por ejemplo, la campaña en contra de la organización de los educadores exhibió datos incómodos, como el que indica que, a pesar de que un buen número de maestros habían acreditado el examen para desempeñarse como tales, muchos “estaban en calidad de intrusos, es decir, sin estar examinados”. El Ayuntamiento de la Ciudad de México precisó los datos; publicó una relación de los profesores que se habían examinado en 45 años. En este lapso de tiempo, las cifras registraban que tan “solo ocho ejercían, o lo habían hecho, con la acreditación necesaria”. Y aún más, de todas las escuelas existentes “solo nueve tenían profesor aprobado” (AHCM, vol. 2476, exp. 110, f. 34-38, 11 de enero de 1805).

La mala preparación de los maestros, la utilización de métodos de enseñanza obsoletos, el carecer de título para establecer escuelas, inundaron varias páginas de la prensa de la época, como *La Gazeta de México*. El síndico Tomás Salgado fue más lejos en la desacreditación de los maestros al poner en duda sus habilidades y afirmar que por su mala letra se habían dedicado a la docencia, incapaces de desempeñar otro empleo por carecer de los conocimientos y las

habilidades necesarios para una profesión que consideraba de segunda categoría.

El golpe a los maestros del gremio fue constante por parte del Ayuntamiento. En este trance, el regidor Salgado sostuvo que los maestros “no tenían ni los conocimientos, ni las habilidades para ejercer la profesión” (AHCM, vol. 2477, exp. 214, f. 49-49v, 7 de octubre de 1818). También se acusó a los educadores de pretender exenciones y privilegios, fuera del control del Ayuntamiento, como los que tenía el gremio de España denominado *Hermandad de San Casiano*, y después conocido con el nombre de *Colegio Académico* (AHCM, vol. 2476, exp. 61, f. 83-83v, 18 de enero de 1802).

Aparentemente, la petición del gremio de maestros de formar un Colegio Académico (como el español, dicho sea de paso), con autonomía e independencia del Ayuntamiento, fue lo que generó los intensos ataques contra la organización corporativa. Y eso dio pretexto a los detractores para responsabilizar a los maestros de querer tener el monopolio de la educación. Una prenda de la crítica declaró que los maestros “han levantado la cabeza para estancar la enseñanza, tratándola como género mercantil sujeto al monopolio” (AHCM, vol. 2477, exp. 191, f. 7-11, 18 de octubre de 1814). El gremio quiere autonomía (poder). Para limitar ese poder, el Estado recurre a un dispositivo (el examen). Afirma que no está capacitado y con ello incorpora la negación de la autonomía porque de otro modo no puede asegurarse su calidad.

Debido a esta campaña de críticas, los privilegios y los derechos que había adquirido la corporación magisterial para sus agremiados fueron mermados, y algunos de ellos incluso eliminados por parte del Ayuntamiento. La mala preparación, el ejercicio profesional sin el título correspondiente por parte de algunos de los educadores, el no estar actualizados en los métodos y materiales de referencia ya mejorados en la metrópoli española y el haber convertido los exámenes profesionales en una especie de ficción, fue lo que, muy probablemente, ocasionó al final el despojo de los derechos que habían obtenido los maestros con su gremio. Se puede observar que

el dispositivo usado por el Ayuntamiento para afectar al gremio de maestros fueron las reglas establecidas para que el maestro cumpliera con determinadas disposiciones, entre ellas el examen, sin el cual no hubiera habido forma de descalificarlo.

Ahora bien, las críticas que hizo el Ayuntamiento de la Ciudad de México a los maestros tenían la intención de exhibir las debilidades, fallas y extravíos de su gremio en general, y de ellos en particular. Propiamente había un interés directo y explícito en desprestigiarlos ante la opinión pública, al sostener que no tenían ni las habilidades ni los conocimientos indispensables para la enseñanza. Y según muestra la autoridad, los niños tenían mala letra y pésima capacidad lectora, debido a la negligencia de los maestros, que estaban más interesados en satisfacer sus necesidades materiales a costa de los padres, quienes tenían la obligación de pagarles.

Los ataques lanzados por el Ayuntamiento a los maestros sobre su mala preparación para ejercer la docencia, las burlas que propalaba por su aparente limitación en los conocimientos y habilidades necesarias para el ramo, tenían sin duda una finalidad disolvente. De la misma manera, las visitas a las escuelas por parte de los veedores ya no solo eran para observar el desempeño de la tarea educativa, sino que se convirtieron en las vías para acometer una fiscalización, en la que los veedores podían exigir a los docentes la licencia y la acreditación para el ejercicio de sus funciones, además de vigilar las evidencias de los pagos de las contribuciones fiscales que debían realizar los maestros de manera regular a las arcas del Ayuntamiento.

Así pues, responsabilizar a 30 maestros del gremio educativo de la Ciudad de México por la mala preparación de los niños provenientes de familias de una sociedad bastante desorganizada no podía tener otro fin que incitar a la sociedad misma para que esta terminara por repudiar integralmente a este gremio, justo pretexto para crear la disposición de ánimo extendido que habría de permitir al Estado su deseo de disolver y eliminar la corporación magisterial, que se veía como una fórmula obsoleta ante las nuevas

necesidades para gobernar lo educativo, que estaban resultando en la época.

Por otra parte, la acción diluyente que acometía el Ayuntamiento de la ciudad en contra del magisterio, no se limitaba a crear efectos locales, también se esmeraba en reportar a las autoridades virreinales las supuestas anomalías mayúsculas del gremio con base en las visitas a escuelas. Las evidencias de archivo permiten reconocer que, en los reportes por escrito, el Ayuntamiento informaba al gobierno virreinal “que un número reducido de maestros estaban examinados, el resto de ellos ejercían la profesión sin haber presentado examen, lo cual daba como resultado una enseñanza deficiente que se veía reflejado en la mala letra, ortografía y lectura que tenían los niños inscritos en las escuelas de primeras letras”. Y aún más, la crítica del Ayuntamiento se extendía a los libros de texto utilizados por el gremio, ya que este, en su conjunto, promovía la utilización del catecismo del Padre Ripalda en el ejercicio de la docencia, manual que estaba considerado totalmente obsoleto. Otro elemento fue la determinación del contenido de enseñanza que el Ayuntamiento deseaba controlar, pues se buscaba unificar los libros de texto y los contenidos de enseñanza.

ACUSACIONES DEL AYUNTAMIENTO CONTRA EL MAESTRO MAYOR DEL GREMIO

Como una manera de escapar del control y la vigilancia que el Ayuntamiento ejercía en su contra, los maestros agremiados plantearon la creación de un Colegio académico similar al de España. Lo harían para conservar los derechos y los aparentes privilegios ganados con anterioridad, y tratar de sacudirse el control gubernamental del Ayuntamiento. El propósito fundamental del Colegio académico era que el control y la vigilancia del gremio fuese ejercido directamente por el monarca español y su similar en España, haciendo a un lado al Ayuntamiento. Este acto prendió la mecha

para que se agudizaran los conflictos entre el gremio de maestros y esa instancia gubernamental. Como la petición fue promovida por el maestro mayor Rafael Ximeno y dos veedores del gremio, el Ayuntamiento buscó la manera de remover de su encargo al maestro mayor.

Las atribuciones que Ximeno ejercía en su puesto fueron desconocidas por las autoridades del Ayuntamiento. En primera instancia, se le quitó la autoridad para otorgar permisos de abrir escuelas de amigas y dar autorizaciones para la apertura de escuelas a maestros no examinados. También fue sancionado por pedir cuotas no autorizadas a los miembros del gremio y a las maestras de amigas. Y todavía más, en este contexto, la escuela que había creado su hijo fue clausurada con el pretexto de que no reunía los requisitos obligados para operar. El fuego detractor no se detuvo ahí. Al maestro mayor le cuestionaron su pureza de sangre, y también el hecho de haber sido en el pasado cirquero, igual que su padre. Y, para empeorar las cosas, también lo acusaron de haber violado a una sobrina. Todo lo anterior con la intención de castigar la herejía por haberse mostrado afín a las causas del gremio magisterial. Los detalles de la persecución mencionada son los siguientes.

En primera instancia, el Ayuntamiento puso en entredicho la calidad del maestro mayor por no ser español sino mulato, situación que estaba prohibida dentro de las ordenanzas. Además, fue mal visto que hubiera trabajado antes en un circo (AHCM, vol. 2476, exp. 62, F. 3v-6v, 1795). Los desacuerdos, rivalidades y quejas entre los miembros del gremio llegaron a su cima en 1795, “cuando diez de los doce agremiados dieron la espalda a su maestro mayor y pidieron su suspensión. Atacaron a Ximeno “por haber tenido, antes de ser maestro, el oficio ‘vil’ de cómico en el Coliseo, de llevar una vida promiscua y de tener fama de ser mulato” (Tanck, 2005, p. 6). Los compañeros del gremio no apoyaron a su líder, el maestro mayor. Respaldaron las acusaciones del Ayuntamiento respecto de que él no tenía una vida honesta por haber trabajado en un circo y no ser español sino mulato, acusaciones con suficiente peso para

que pudiera ser destituido. La unidad y solidaridad del gremio se vio resquebrajada, y de ahí partió su disolución, por el golpeteo externo y la desunión interna. Para esa institución gubernamental fue muy conveniente que en el gremio hubiera esa división interna.

Se censuró a Ximeno por no estar facultado para expedir licencias a las escuelas de amigas, porque esa atribución solo le correspondía al Ayuntamiento. Las licencias proporcionadas por Rafael Ximeno fueron anuladas y sustituidas por otras; además, las otorgadas por él a diversos maestros del gremio también fueron revocadas, y de este modo se le fue restando y anulando autoridad. El Ayuntamiento solo indicaba las atribuciones que no le correspondían, pero nunca especificó cuáles sí eran de su incumbencia.

Así, la autoridad del maestro mayor y los veedores del gremio quedó reducida a un cargo nominal, porque en el ejercicio de su función les estaba vedado realizar cualquier acción. No podían proteger a sus agremiados de los ataques del Ayuntamiento, porque la misma autoridad que los atacaba les desconocía cualquier tipo de injerencia. El cese de maestros, el cierre de escuelas, la invalidación de permisos, las acusaciones al gremio, las represalias al maestro mayor se realizaron de manera frontal y abierta, sin una autoridad intermedia que pudiera poner freno al abuso de autoridad cometido por el Ayuntamiento de la ciudad.

La denuncia interpuesta al maestro mayor por cobros indebidos a las escuelas de amigas y a los integrantes del gremio de maestros sostenía que “el maestro mayor ha obrado tan malamente, exigiendo continuadas pensiones a las maestras de amiga sin saberse su distribución, ni haber dado cuenta formal hasta el día de lo colectado” (AHCM, vol. 2476, exp. 62, f. 2v-3v, 1795). Por los cobros que efectuaba Rafael Ximeno se le pidió que llevara los libros donde se registraban las contribuciones de los maestros y escuelas de amigas, así como la comprobación de los gastos efectuados por el gremio. Los cobros “indebidos” realizados por el maestro mayor fueron una constante en las acusaciones vertidas por el Ayuntamiento en contra de la cabeza del gremio.

Se inculpó al maestro mayor por obstaculizar la elección de veedores (AHCM, vol. 2476, exp. 83, f. 17, 1797). En varias ocasiones el cuerpo se rehusó a tener elecciones, “alegando que nadie quería aceptar ser veedor porque era un puesto cuyas facultades eran inoperantes al no poder cerrar escuelas de los no examinados” (Tanck, 2005, p. 8). El veedor era un integrante del mismo gremio que tenía que supervisar a sus propios compañeros e informar al Ayuntamiento de las “anomalías” que encontrara. De ahí la resistencia de los agremiados a realizar esa función por el posible repudio que podrían tener de sus compañeros al término de su función, de esta manera se le restó autonomía al gremio incorporando supervisores.

La acusación más severa que se le hizo a Rafael Ximeno fue la violación de su sobrina.

Ximeno la iba a visitar y siempre le reprendía y ultrajaba sin motivo, suponiéndole únicamente que se quería casar con uno de coliseo conocido por el bicho y que por tal de salir del poder de su padre le había levantado la calumnia de que desde luego se retractaba, pues se hallaba virgen hasta entonces sin que su padre u otro hombre le tocara (AHCM, vol. 2476, exp. 61, f. 75v-76, 21 de enero de 1802).

Como puede observarse, la acusación de violación al maestro mayor resultó falsa, porque al ratificar el testimonio, su sobrina María Felipe se retractó. Sin embargo, esta querrela también fue aprovechada por el Ayuntamiento de la ciudad al igual que todas las demás acusaciones para destituirlo, por ofrecer resistencia al pretender que el gremio fuese autónomo y recibiera órdenes directas de las autoridades peninsulares.

APERTURA DE ESCUELAS GRATUITAS

En 1786 se decretó el establecimiento de escuelas en parroquias, conventos y colegios de manera gratuita en la Ciudad de México. Este acontecimiento fue un paso más en la escalada del proceso que buscaba la anulación del gremio de maestros. De este modo es que puede tomarse como el detonante de los conflictos de la agonía final del gremio. Esta acción propició la disminución directa de la matrícula de las escuelas del gremio. Sin otra opción, los maestros comenzaron a cerrar sus centros educativos. Veamos algunos datos estadísticos al respecto.

En ese año el gremio de maestros de primeras letras tenía 33 miembros. Once años después de que el Ayuntamiento de la ciudad ejerciera los dispositivos de poder tales como la reglamentación de ingreso al gremio, ocurrió que la determinación de contenidos que los preceptores tenían que acatar en su práctica profesional, el ataque a la unidad del gremio y la gratuidad de la enseñanza ocasionaron el cierre de escuelas por falta de alumnos, lo cual alcanzó su punto más bajo con solo cinco agremiados y nunca recuperó su membresía. Durante los veinte años de 1792 a 1812, se registró un promedio de diez preceptores examinados. Los maestros atribuyeron el descenso de sus integrantes a “la competencia de las escuelas pías” (Tanck, 2017, p. 6). Consciente el Ayuntamiento de que las nuevas escuelas podían quitar niños a los agremiados, la ciudad declaró que el bien común tenía preferencia sobre el bien particular. Opinó que “aun en el caso que sintieran los Maestros de Escuela algún perjuicio sería en lo particular de sus personas” (Tanck, 2017, p. 7).

CONTROL Y VIGILANCIA DEL GREMIO DE MAESTROS DE PRIMERAS LETRAS

Castro (1986) señala que el gremio de maestros de primeras letras fue de los más controlados y vigilados por el Ayuntamiento de la

ciudad por dedicarse a la educación de los niños y jóvenes de la sociedad novohispana. El Ayuntamiento vigiló, entre otras cosas, que los maestros respetaran las ordenanzas expedidas por este cuerpo; también restringió el campo de acción del gremio y de sus autoridades. La intención del cabildo de la ciudad era que el gremio careciera de autonomía, de manera que lo vigiló y lo sancionó sin ninguna autoridad alterna o compartida. El trabajo del maestro fue supervisado por una serie de “superiores jerárquicos”. Su actividad no solo fue regulada, sino también supervisada de cerca y en forma continua por una serie de agentes especializados.

Las visitas a las escuelas por parte de los veedores del cabildo y del gremio de maestros “fueron realizadas cada cuatro meses” (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 6v, 1735). El Ayuntamiento exigía a los veedores del gremio efectuar visitas periódicas a las escuelas, las que no tenían como fin el acompañamiento al docente con recomendaciones para la mejora de la práctica. Cada veedor era acompañado por un escribano, incondicional del Ayuntamiento, quien le pasaba el reporte de lo acontecido. El escribano registraba las infracciones a la normatividad de las ordenanzas por parte del preceptor. Además, servía de testigo incondicional al síndico del Ayuntamiento para apoyar la sanción respectiva al maestro infractor.

Otro elemento vigilado por los propios maestros más que por las autoridades del cabildo era impedir que otro docente pusiera una escuela cercana a la de ellos para evitar la competencia. La preparación del profesor, sus antecedentes penales, su situación racial y la comprobación de su fe católica, fueron elementos observados por los veedores del Ayuntamiento y del propio gremio de maestros (AHCM, vol. 2475, exp. 3, f. 7v, 1735).

El control y vigilancia del gremio de maestros incidió en el cumplimiento de las ordenanzas en el sentido de que no hubieran tenido faltas con la justicia, que en algún momento no hubieran sido privados de su libertad, que fuesen españoles o descendientes de ellos; que fuesen examinados y tuvieran los conocimientos en lectura, escritura y matemáticas. Las visitas por parte de los veedores

del gremio para observar las prácticas docentes, el uso de materiales didácticos, los métodos de enseñanza, fueron las que menos denuncias y sanciones tuvieron. “El enfoque individualista de los situados es la base, que podían ser sometidos a supervisión, observación y control” (Popkewitz, 2010).

Las sanciones emitidas por el Ayuntamiento a los integrantes de este cuerpo consistían en amonestaciones verbales, multas monetarias estipuladas en las mismas ordenanzas, hasta suspensiones del ejercicio docente, al tener que retirar el letrado de promoción colocado en el exterior del inmueble. Algunos preceptores solicitaban a los síndicos una prórroga para presentar el examen y obtener su título y así evitar el cierre de sus escuelas.

DEMORA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El gremio de maestros acusó al Ayuntamiento por la demora en la resolución de sus solicitudes emitidas. En 1802 las autoridades del cabildo señalaron que “la solicitud de los maestros de escuela no ha sido interpuesta con la legalidad, sinceridad, buena fe que corresponde y que, por lo mismo, se han hecho acreedores a que se les desatienda por haber ofendido los respetos del monarca en la falta de verdad con que se han conducido” (AHCM, vol. 2476, exp. 61, f. 84-86, 18 de enero de 1802). El Ayuntamiento de la ciudad tardó diez años en contestar el oficio interpuesto por el gremio, y cuando lo hizo fue para afirmar que el documento estaba mal redactado, que contenía información falsa y que se ofendió al monarca porque querían independencia de su Colegio respecto a la asidua supervisión del Ayuntamiento. Lo más probable es que el oficio no fuese contestado, porque el gremio se hizo acreedor a que lo desatendieran, es decir, que lo pasaran por alto, y que la petición quedara sin respuesta.

No se puede omitir que el Ayuntamiento le restó importancia a la solicitud de creación del Colegio Académico propugnada por

los educadores. El gobierno local buscó desviar este interés hacia la supuesta atención de otros asuntos, como el cobro de dinero indebido y otros aspectos financieros. En estos puntos el Ayuntamiento concentró prontamente su mirada. Además, el cabildo señaló en otro escrito “que no hay motivo para que se despoje a este ayuntamiento de su facultad que ha tenido desde la fundación de las escuelas. Señalando que el maestro mayor, Ximeno, la ha promovido por resentimiento y para no sujetarse a las órdenes del Ayuntamiento” (AHCM, vol. 2476, exp. 61, f. 109v-111, 18 de marzo de 1803). Se observa que la razón principal de que el oficio hubiera permanecido en el olvido fue que pedía desconocer las facultades de esa corporación en el nuevo Colegio Académico. Esto motivó el ataque del cabildo al gremio de maestros y al maestro mayor, pues sobre el Ayuntamiento no había una autoridad que mediara y a la cual le tuviera que rendir cuentas. El gremio de maestros estuvo totalmente a merced de esa autoridad.

MAESTROS INTRUSOS

Ahora bien, conviene reconocer que los maestros del gremio tuvieron una actitud ambivalente respecto a los ataques gubernamentales en su contra, en particular en lo que respecta a las quejas presentadas por el maestro mayor. Para quejarse de la competencia desleal que les hacían los maestros “intrusos” (que eran quienes ejercían la docencia sin estar titulados ni pertenecer al gremio) y en contra del establecimiento de escuelas pías, sí apoyaron a su maestro mayor. Pero en relación con los cobros indebidos y las acusaciones realizadas por el Ayuntamiento para destituirlo, los preceptores lo dejaron solo e incluso le dieron la espalda, pensando que si le retiraban su respaldo, aquel cesaría sus embates contra ellos. El no presentar los trabajadores un frente unido para defender sus derechos hizo más fácil la disolución del gremio. El enfoque individualista que impulsaba la Reforma borbónica impedía que en el futuro los

trabajadores se asociaran o agruparan para defensa de sus intereses; pero no fue sino hasta finales del siglo XIX que se empezaron a formar los primeros sindicatos.

No está de más señalar que pueden identificarse dos tipos de reformas: las que tuvieron un carácter político-administrativo cuyo objeto era la aplicación de esa política, y las destinadas a modificar la economía y la hacienda. Entre las reformas de carácter político-administrativo destacaron los ataques a las corporaciones tradicionales: a la Iglesia –que era un poder junto al trono y que fue agraviada con la expulsión de la Compañía de Jesús–, al consulado de comerciantes de la Ciudad de México y a la Audiencia. La reorganización administrativa incluyó la creación de las intendencias, la sustitución de ministros de las cajas reales, la desaparición de las alcaldías mayores, la fundación de nuevas instituciones educativas y la habilitación de una burocracia profesional, entre otros aspectos. El resultado de la aplicación de las reformas político-administrativas en cada lugar donde se implantaron dependió de diversos problemas de orden natural, demográfico y militar. No obstante, su práctica afectó el antiguo sistema y las relaciones entre los grupos de poder tradicionales (Ríos, 2002, p. 31).

AFECTACIONES AL GREMIO DE MAESTROS DE PRIMERAS LETRAS

La supervisión constante a las escuelas de la corporación, la clausura de las escuelas de los maestros que no estaban titulados, las acusaciones en contra del maestro mayor, la demora en la resolución de problemas relacionados con el gremio de maestros, repercutieron negativamente en los miembros del gremio. Lo anterior ocasionó la disminución de las escuelas de primeras letras, la precarización de la profesión docente, los ultrajes perpetrados por el Ayuntamiento al gremio de maestros, la creación de las escuelas gratuitas: pías,

municipales y las escuelas lancasterianas de índole particular, los cuales fueron factores que favorecieron la abolición del gremio.

DISMINUCIÓN DE ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS

Los maestros atribuyeron el descenso en el poder y la reducción de sus agremiados a “la competencia de las escuelas pías y la negación del Ayuntamiento de respetar las facultades de sus veedores y al maestro mayor” (Tanck, 2005, p. 98). Ello debido a que:

Es público y notorio que las más de las escuelas pías están situadas casi en los mismos parajes donde nosotros tenemos las nuestras, por cuyo motivo se han visto precisados los maestros examinados a quitar las suyas, de manera que de treinta y cuatro escuelas que había de maestros examinados, solo han quedado once (AHCM, vol. 2475, exp. 33, f. 20-20v, 2 de mayo de 1792).

A partir de 1786, se estableció un mayor número de escuelas gratuitas en los conventos y en las parroquias que, en combinación con problemas internos del gremio, causó una disminución en la membresía del cuerpo corporativo. “Su nivel más bajo fue de cinco maestros en 1797, empezando a aumentar otra vez más tarde” (Tanck, 2005, p. 151). La creación de escuelas gratuitas y la falta de alumnos en las escuelas de los maestros del gremio ocasionó que se cerraran muchas de estas.

PRECARIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Debido a la apertura de las escuelas gratuitas, muchos maestros tuvieron que cerrar sus escuelas por la enorme disminución de alumnos; “no es justo que paguemos y suframos la pena de llegarnos a ver (con las escuelas nuevamente establecidas) en la deplorable

constitución de no tener, ni aun para nuestros precisos alimentos y el de nuestras familias, mirándonos por esta causa, sin niños que educar, despojados de nuestros sitios, que hemos adquirido por medio de muchos intereses” (AHCM, vol. 2475, exp. 34, f. 30, 14 de julio de 1786). Uno de los elementos de las relaciones de poder es la efectividad de los instrumentos, y la creación de escuelas gratuitas fue sin duda la herida mortal para la permanencia del gremio de maestros: se afectó el ingreso al magisterio, el monopolio de las escuelas y la precarización de su estabilidad económica al tener que cerrar sus lugares de trabajo por falta de alumnos, por la crisis provocada debido a la guerra de independencia y el paro temporal de algunas actividades económicas.

ABOLICIÓN DEL GREMIO

Los maestros del gremio reconocieron que su líder, Rafael Ximeno, abolió la práctica de cobrar un traspaso a los nuevos miembros y había promovido el mejoramiento de la enseñanza al publicar libros de ortografía, lectura y aritmética. Sin embargo, no hubo unión en las campañas de desprestigio que organizó el Ayuntamiento en contra del maestro mayor Rafael Ximeno; al contrario, sus propios agremiados también le lanzaron acusaciones del siguiente calibre: “El maestro mayor ha obrado tan malamente que no se le esconde... exigiendo continuadas pensiones a las maestras de amiga sin saberse su distribución, ni haber dado cuenta formal hasta el día de lo colectado” (AHCM, vol. 2476, exp. 62, f. 2v-3v, 1795).

Los agremiados pensaron que los ataques al maestro mayor no los afectarían y decidieron deslindarse del asunto e incluso atacar a Ximeno para que fuese removido de su cargo. Tampoco hubo unión de los maestros para combatir los abusos del Ayuntamiento en las redadas que hacía para cerrar escuelas e inhabilitar a maestros. “Esta variación en las alianzas de los miembros y su actitud cambiante sirvieron para debilitar su poder de negociación y de defensa

frente a las críticas del Ayuntamiento” (Tanck, 2005, p. 98). Además de los otros dispositivos de poder, como la creación de escuelas gratuitas, las campañas de desprestigio, la eliminación de los derechos y privilegios, el debilitamiento de sus líderes, la división del gremio, la reducción de escuelas privadas y cotos de poder del gremio, hicieron mella en los integrantes que desalentaron su unión y la defensa del líder de su gremio.

Con la intención de limitar la influencia de cuerpos corporativos y ganar poder frente al virrey y la Real Audiencia, el Ayuntamiento impulsó a los regidores municipales a seguir una política de constante aumento de sus facultades, en lo que se refería al examen de los maestros y a la vigilancia del régimen interno de las escuelas. El gremio acusó al Ayuntamiento de aumentar sus atribuciones:

El ayuntamiento de dicha ciudad visita por medio del juez de gremios que nombra las escuelas y pone maestros a su arbitrio, sin preceder exámenes de su inteligencia, limpieza de sangre y conducta... Por este medio se hallan entregados en México los maestros al mayor ultraje y abatimiento no sólo de dicho ayuntamiento sino también por este ejemplo a la ilusión y burla de mucha parte del vulgo (AHCM, vol. 2476, exp. 61, f. 44, Madrid, 17 de abril de 1794).

Frente a la tendencia del Ayuntamiento de atacarlo constantemente, el gremio de maestros trató de conseguir aliados. Solicitó la ayuda del rey y del virrey para tratar de liberarse de la supervisión municipal y de hacer valer sus privilegios y fueros concedidos a los preceptores por decretos reales. Ignacio Covarrubias y Miguel González (funcionarios de la Real Audiencia) lanzaron una crítica al Ayuntamiento respecto a los ataques perpetrados en contra del gremio.

Covarrubias y González fueron los únicos defensores de los maestros, “señalando falsedad en las acusaciones contra Ximeno y la negligencia, descuido y lentitud del ayuntamiento por atender las solicitudes de su competencia” (Tanck, 2005, p. 241).

GREMIO CONTRA MODERNIDAD

La lucha del gremio de maestros de primeras letras tenía pocas posibilidades de éxito debido a que el fortalecimiento de los gremios iba en contra del pensamiento ilustrado, que consideraba que los cuerpos corporativos privilegiados eran en gran parte responsables del atraso industrial de España y de sus colonias. Además, eran vistos como obstáculos para la centralización política y administrativa, meta de la Corona española. Las legislaciones que se fueron promulgando contribuyeron al debilitamiento y abolición del gremio de maestros de primeras letras. “La real orden del 19 de junio del año anterior (1813) que comprende el real decreto de las cortes de 1º del mismo está ya publicada en esta capital por el bando del 7 de enero anterior, y según esta soberana disposición debe considerarse extinto el referido gremio y por consiguiente, las ordenanzas que lo regían o gobernaban” (AHCM, vol. 2477, exp. 192, f. 7, 9 de abril de 1814).

El gremio quedó debilitado por la competencia de las escuelas gratuitas, por su división interna, por la hostilidad del Ayuntamiento y por la influencia de las ideas dominantes. Recibió el tiro de gracia en 1814 al publicarse el bando de las Cortes españolas que abolió los gremios.

Las cortes generales y extraordinarias entorpecieron el progreso de la industria y decretaron:

1º Todos los españoles y extranjeros avecindados o que se avecinden en los pueblos de la monarquía, podrán libremente establecer las fábricas o artefactos de cualquiera clase que les acomode, sin necesidad de permiso ni licencia alguna; con tal que se sujeten a las reglas de policía adoptadas o que se adopten para la salubridad de los mismos pueblos.

2º También podrán ejercer libremente cualquier industria u oficio útil, sin necesidad de examen, título o incorporación a los gremios respectivos, cuyas ordenanzas se derogan en esta parte (Cortes de Cádiz, 1812, p. 408).

Las Cortes concedían al Ayuntamiento y a la Diputación Provincial la facultad exclusiva de examinar a los maestros, dar títulos y promover las escuelas municipales. “La abolición del gremio marcó la iniciación de una nueva era; la enseñanza primaria ya no fue vista como un asunto gremial, sino como una actividad abierta a quien quisiera ejercerla dentro de la ley” (Tanck, 2005, p. 242). La estratificación gremial perdió su sentido social para quedar limitada a sus aspectos profesionales (Castro, 1986). El título de maestro no era en los hechos un requisito necesario para tener tienda y taller del arte; indicaba, simplemente, la constancia legal del conocimiento del oficio.

La presentación de la enseñanza libre fue parte de un programa general para independizar el ejercicio de profesiones y oficios del control gremial, en el marco de una concepción liberal sobre el libre comercio combinado con el de los derechos individuales, que exigían ejercer todos los oficios y profesiones sin restricciones legales (Tanck, 2005, p. 122). Las pruebas de este cambio trascendental, que por lo demás no fue privativo del área de influencia de la monarquía española, fueron asentadas en la reglamentación expedida al respecto, la cual quedó de la siguiente manera:

Art. 24. Fuera de ellos la enseñanza de todas las clases de artes y ciencia es libre en el distrito y territorios.

Art. 25. En uso de esta libertad pueda toda persona a quien las leyes no se lo prohíban abrir una escuela pública del ramo que quisiere, dando aviso precisamente a la autoridad local y sujetándose en la enseñanza de doctrinas, en los puntos de policía y en el orden moral de la educación a los reglamentos generales que se dieren sobre la materia (Tanck, 2005, p. 122).

Se puede observar que la idea de “enseñanza libre” se debía desarrollar sin estorbos gremiales o burocráticos al libre ejercicio de la profesión del magisterio. Se facilitaba la apertura de escuelas particulares, pero se requería alguna forma de certificación y supervisión de su enseñanza moral, religiosa y política. ¿Qué tanto

control tenía el gremio de maestros en el momento en que fue emitida esta ley?

En un bando publicado en la Ciudad de México el 7 de enero de 1814 (proclamado en España el 8 de junio de 1813) se “decretó la abolición de los gremios, en donde se declaró el libre ejercicio de los oficios y la derogación de las ordenanzas gremiales” (Tanck, 2005, p. 23). Su enfoque principal fue abrir al reino el establecimiento de fábricas extranjeras y nacionales, libres de restricciones legales y gremiales. Se dio por terminado el régimen de trabajo que había existido por casi tres siglos en la Nueva España:

I. Todos los españoles y los extranjeros avecindados, o que se avecinden en los pueblos de la monarquía podrán libremente establecer fábricas o artefactos de cualquiera clase que les acomode, sin necesidad de permiso ni licencia alguna, con tal que se sujeten a las reglas de policía adoptadas o que se adopten para la salubridad de los mismos pueblos.

II. También podrán ejercer libremente cualquiera industria u oficio útil sin necesidad de examen, título o incorporación a los gremios respectivos, cuyas ordenanzas se derogan en esta parte (Tanck, 2005, p. 116).

De manera que en el bando se hizo alusión a tres elementos: la abolición gremial, el ejercicio libre de la profesión sin restricciones y la anulación del examen para incorporarse al gremio. En septiembre de 1820 el rey volvió a declarar la libertad de oficio. Tanck (2005) señala que el gremio de maestros de primeras letras desapareció a finales del mismo año y la supervisión de la educación primaria y de los preceptores pasó definitivamente al cuidado de la ciudad. El gremio de maestros de primeras letras nunca fue restablecido después de la segunda prohibición gremial en 1820. De manera que cuando apareció la reglamentación sobre la libertad de enseñanza en 1821, el gremio ya había dejado de ser una amenaza para el Estado, no solo al declararse la abolición de la organización gremial, sino por una serie de dispositivos de poder que contribuyeron a su debilitamiento.

CONCLUSIONES

El entretejido de los dispositivos de poder que el Ayuntamiento ejecutó para minar, primero, y eliminar, enseguida, al gremio de maestros estuvo compuesto por todo un arsenal que integraba: 1. campañas de desprestigio por parte de la élite intelectual y de los síndicos del Ayuntamiento, 2. la reducción de derechos y eliminación de privilegios a los miembros del gremio, 3. la desacreditación del maestro mayor por “agitador”, 4. las visitas extraordinarias a las escuelas para solicitar títulos y permisos de operación principalmente, 5. la creación de escuelas gratuitas misma que ocasionó el cierre de escuelas por falta de alumnos que se matricularan en ellas, y 6. la falta de amonestación a los maestros intrusos, a los cuales no se les exigía estar titulados y que no respetaban la distancia de dos cuadras en cuadro entre cada escuela.

El gremio de maestros de primeras letras opuso resistencia a la batería de ataques que los dispositivos de poder ejecutaron en su contra. Sus integrantes buscaron el apoyo de otras instituciones del gobierno como la Real Audiencia, y en simultáneo el maestro mayor propuso la creación de un Colegio Académico para sacudirse el control del Ayuntamiento de la ciudad. Concomitantemente, el maestro mayor realizó visitas, cobró cuotas y expidió licencias para la apertura de escuelas sin el permiso del Ayuntamiento, lo cual siendo un acto de aparente rebeldía propició en su contra la persecución que lo habría de inhabilitar, al mismo tiempo que se veía justificada la razón que determinaría la eliminación del puesto.

De todos los dispositivos utilizados por el Ayuntamiento de la ciudad para atacar al gremio de maestros, la creación de escuelas gratuitas a cargo del clero secular fue lo que más desalentó a los profesores de seguir impartiendo clases, dada la carencia de alumnos que solicitaran sus servicios. El cierre de escuelas prácticamente redujo el número de agremiados, aunado a otros efectos que los ponían contra las cuerdas, en un lamentable estado de indefensión. Y aunque el gremio de maestros, en especial su líder, trató

de oponer resistencia a los embates del Ayuntamiento, no hubo manera de evitar que su organización fuese abolida.

Las afectaciones al gremio de maestros de primeras letras por la apertura de escuelas gratuitas a cargo del clero secular y la activación de las escuelas de los pueblos de indios, pagadas por las cajas de la comunidad, fueron hechos que determinaron finalmente el cierre de las escuelas de dicho gremio. En este trance, sus preceptores pasaron de ser dueños de su propio negocio a empleados que vendían su fuerza de trabajo en las escuelas gratuitas y las lancasterianas, que fueron autorizadas para establecerse en un país recién emancipado de la colonización española.

Al quedarse sin alumnos, las escuelas de los maestros y ellos mismos vivieron una precarización que iría constantemente en aumento, porque a pesar de que todos los educadores trataron de conservar su fuente de empleo hasta donde pudieron, pagando con los pocos recursos que percibían tanto la renta de sus escuelas como el costo de sus materiales, libros, entre otros, al final, todo esto los devastó hasta el límite.

Como el magisterial, el resto de los gremios de la época fueron diezmados. Su exterminio hizo que la iniciativa de los pequeños talleres se terminara y diera lugar a la aparición de un verdadero ejército de trabajadores sin empleo. La pauperización de la vida aumentó porque era mucha la demanda de empleo y poca la oferta de trabajo. Los trabajadores perdieron derechos laborales porque, con el precepto de la libertad de profesión, se ahogó la posibilidad de mantenerse agrupados para la defensa de sus intereses y derechos hasta muy avanzada la última parte del siglo XIX. Con la abolición de los gremios, los trabajadores quedaron abandonados a sí mismos; el trabajo estaría sometido a la ley de la oferta y la demanda:

se ofrecía mucho trabajo, se aceptaba poco, y entonces los patronos comenzaron a abonar menos jornales y a exigir más horas de trabajo. Esta indefensión del obrero y del trabajador fue la consecuencia de la supresión de los gremios por el régimen liberal (Lozoya, 1944, p. 18).

Poco más de doscientos años después los trabajadores, y en particular los educadores de México y de muchas otras partes del mundo, viven algo semejante respecto a la reducción de sus derechos y la amenaza a sus corporaciones. Las contrapartes son las mismas: gobiernos y patrones por un lado y trabajadores por el otro. Ciertamente, las historias son distintas, pero los caprichos son parecidos. A la historia la marcan los retornos, le apetecen los acontecimientos reiterados. En su *larga duración*, le gusta repetirse como tragedia y también como comedia, como lo insinuó K. Marx en su libro titulado *El 18 brumario de Luis Bonaparte* (1852). De tal modo, no es extraño que, a la luz de las reformas instauradas en las últimas décadas –como sucedió con la historia que aquí se evoca y reconstruye–, veamos por un lado la incidencia de un cambio de época, que no acaba de consumarse, impulsado por una *nueva razón del mundo*, como denominaron Dardot y Laval (2013) al neoliberalismo, y por otro, la reacción defensiva de los trabajadores que se esfuerzan por mantener sus conquistas y derechos. Los hechos son distantes uno del otro, hay más de un siglo de por medio, pero son parecidos. Por eso sería muy bueno volver la mirada tanto como sea necesario para conocer más acerca del surgimiento, del apogeo y, finalmente, de la clausura que sufrió el gremio magisterial al que se alude en este capítulo. A los trabajadores del ramo educativo habría que acercarles los datos, a los investigadores habría que recordarles esta experiencia. Por su parte, a los doctorantes que tienen curiosidad por la política de los procesos socioeducativos bien valdría la pena recomendarles que, para la mejor comprensión de los acontecimientos actuales, habría que fijarse en historias como estas, a lo mejor sea cierto aquello de que no hay nada nuevo bajo el sol.

REFERENCIAS

Archivo

Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM). Ramo Instrucción Pública. Volúmenes del 2475 al 2478.

Bibliográficas

- Castro Gutiérrez, F. (1986). *La extinción de la artesanía gremial*. México: UNAM-IIIH (Historia Novohispana, 35).
- Cortes de Cádiz (1812). *Diario de las discusiones y actas de las cortes*, V. XIX, 31 de mayo.
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gordo Contreras, A. (2011, diciembre). De la ilustración colonial a la ilustración republicana. *El artista*, núm. 8.
- Lozoya, Juan de Contreras (1944). *Los gremios españoles*. Madrid, España: Escuela Social de Madrid (Ministerio de Trabajo).
- Marx, K. (1852). *El 18 brumario de Luis Bonaparte*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/brumaire/brum1.htm>, el 2 de julio de 2021.
- Moro Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (6), 29-46.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Ríos Zúñiga, R. (2002). *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: UNAM-CEU.
- Tanck de Estrada, D. (1977). El gremio de maestros de primeras letras, Los maestros y la vida escolar. *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (1985). Instrucción reservada de Conde de Revillagigedo al marqués de Branciforte. 1794: Puntos referentes a la educación. En *La Ilustración y la educación en la Nueva España*. México: El Caballito/SEP Cultura.
- Tanck de Estrada, D. (2005). *La educación ilustrada, 1786-1836*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Tanck de Estrada, D. (s. f). *Las Cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México*. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/viewFile/2685/2195>, el 3 de marzo de 2017.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

LUZ MARÍA GARAY CRUZ

Universidad Pedagógica Nacional, México. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional; imparte asignaturas en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, y en la Maestría en Desarrollo Educativo. Coordinadora del Seminario Interinstitucional Alfabetizaciones Digitales Críticas. Investigadora Nacional nivel 2.

ROBERTO GONZÁLEZ VILLARREAL

Universidad Pedagógica Nacional, México. Doctor en Economía. Profesor-investigador del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y del Sistema Nacional de Investigadores. <https://robertogonzalezvillarreal.com.mx>

VERÓNICA MORENO MARTÍNEZ

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional. Es profesora en la carrera de Psicología, en el área de Psicología Educativa, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, donde también se desempeña como jefa del Departamento de Formación Docente y Evaluación Educativa. Actualmente cursa el Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales en el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos. Sus líneas de investigación son educación, tecnologías de la información y la comunicación y formación docente.

ANA AURORA OLIVARES BERROCAL

Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos. Actualmente se desempeña como directora escolar y docente frente a grupo en escuelas primarias públicas de la Ciudad de México.

JOSÉ ANTONIO PADILLA DE LA PEÑA

Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Doctor en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor titular de tiempo completo de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Divulgador de la historia de la ciencia. Sus líneas de investigación son el siglo XVII de la Nueva España y la derecha en México.

ROSARIO RENTERÍA ALCÁNTARA

Profesora de Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros. Licenciada en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación Básica y en Enseñanza de las Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Política de los Procesos Socioeducativos por la Universidad Pedagógica Nacional.

LUCÍA RIVERA FERREIRO

Universidad Pedagógica Nacional, México. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales (RMEMS).

XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA

Universidad Pedagógica Nacional, México. Licenciado y maestro en Sociología. Doctor en Ciencia Política. Investigador nacional nivel 2. Sus líneas de investigación son la historia y sus problemas de enseñanza aprendizaje y sociología e historia cultural contemporánea. Entre sus libros publicados se encuentran: *Poder en clave de sol. Una notación musical de lo político*; *El pensamiento político de Octavio Paz. Las trampas de la ideología*; *Escritores y poder en México. La dualidad republicana, 1968-1994*; *El poder frente a las letras. Vicisitudes republicanas (1994-2001)*.

FERNANDO ALBERTO ROJAS VÁZQUEZ

Doctor en Política de los Procesos Socioeducativos, maestro en Desarrollo Educativo con línea de formación en Política Educativa, y licenciado en Administración Educativa. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.

SAÚL VELASCO CRUZ

Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural “José Pantaleón Domínguez”, “Mactumactzá”, Chiapas. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas; doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
Gabriela Montes de Oca Vega *Editora y correctora de estilo*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*

Esta edición de *El prisma de la educación. Análisis políticos de los procesos socioeducativos* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 17 de marzo de 2022.